

Experiencias de educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual en educación básica

Sánchez Santacruz, Thalía

2020

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/4533>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS EN
SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN
BÁSICA

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. ANDREA SALDIVAR REYES

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta
THALÍA SÁNCHEZ SANTACRUZ

RESUMEN

El presente trabajo es una investigación de tesis que se realizó en Tlaxcala, en los municipios de Tlaxco y Atlangatepec, al norte del estado; cuyo propósito principal fue comprender cómo experimentan la educación inclusiva los alumnos en situación de discapacidad intelectual que asisten a la escuela primaria regular; quienes a través de la interacción de los servicios de Educación Especial reciben apoyo para el aprendizaje. Es mediante este sistema que se ha justificado la estancia y el acceso de dicha población de alumnos a la educación básica, sin embargo, bajo el paradigma de la educación inclusiva y desde el panorama de la Educación Especial es importante la experiencia de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, haciendo énfasis en la participación dentro de las aulas de educación básica y que tradicionalmente son atendidos por Educación Especial.

Este texto busca exponer una aproximación a la realidad que los estudiantes en situación de discapacidad intelectual enfrentan. Se aborda desde un enfoque cualitativo en el que se emplearon la entrevista a profundidad semiestructurada, la observación con guía y la fotografía de la cotidianidad en la escuela.

Se encontró que los alumnos en situación de discapacidad intelectual aún hoy enfrentan dificultades en la participación, en el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad; por lo que hacer frente a la educación inclusiva debe abonar esfuerzos a favor de la construcción de comunidades de aprendizaje en la creación de entornos equitativos.

Sin el reconocimiento y la comprensión de las experiencias de los alumnos toda posibilidad de construcción sería limitada. A través de las diversas experiencias escolares expuestas en el presente trabajo de investigación se da cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso de Educación Inclusiva en las escuelas regulares que son apoyadas por los servicios del sistema de Educación Especial en el estado Tlaxcala.

| | |
|---|----|
| Índice | |
| RESUMEN..... | 2 |
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| CAPÍTULO I..... | 8 |
| DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 8 |
| 1.2 Justificación | 14 |
| 1.3 Objetivos de investigación | 16 |
| 1.3.1 General | 16 |
| 1.3.2 Particulares | 16 |
| CAPÍTULO II..... | 17 |
| LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 17 |
| II.1 Educación Inclusiva | 17 |
| II.2 Exclusión en los sistemas educativos..... | 26 |
| II. 3 Discapacidad intelectual | 30 |
| II.4 La experiencia en la discapacidad..... | 36 |
| II.5 Modelos conceptuales de la discapacidad | 38 |
| II.5.1 El modelo de la prescindencia | 39 |
| II.5.2 El modelo rehabilitador | 40 |
| II.5.3 El modelo social de la discapacidad | 42 |
| II.6 Barreras para el aprendizaje y la participación..... | 45 |
| CAPITULO III..... | 51 |
| LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ESTADO DE TLAXCALA..... | 51 |
| III.1 Marco histórico internacional: visibilizar a la discapacidad en la educación..... | 51 |
| II.1.1 Informe Warnok: Necesidades Educativas Especiales..... | 52 |
| II.1.2 Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje | 53 |
| II.1.3 Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales..... | 54 |

| | |
|---|-----|
| II.1.4 Marco de acción de Dakar: educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes | 55 |
| II.1.5 Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4 | 56 |
| III.2 Antecedentes históricos de la Educación Especial en México | 58 |
| III.3 La educación inclusiva en Tlaxcala | 66 |
| III.3.1 Documentos normativos que sustentan a la Educación Especial y a la Educación Inclusiva | 69 |
| III.3.2 Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2018) | 72 |
| III.3.3 Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular en Tlaxcala..... | 75 |
| CAPÍTULO IV | 82 |
| METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL..... | 82 |
| IV.1 Metodología..... | 82 |
| IV. 2 Contexto | 84 |
| IV.2.1 Escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz | 85 |
| IV.2.2 Escuela primaria Álvaro Obregón..... | 87 |
| IV.2.3 Escuela primaria Carlos González | 89 |
| IV.2.4 Escuela primaria Miguel Hidalgo | 91 |
| IV.3 Participantes..... | 93 |
| IV.3. 1 Estrella..... | 93 |
| IV.3.2 María Joaquina | 94 |
| IV.3.3 Luna | 94 |
| IV.3.4 Migue | 95 |
| IV.3.5 Nacho | 95 |
| IV.4 Modelo de investigación | 96 |
| IV.4.1 Categorías de análisis | 98 |
| IV.4.2 La participación..... | 99 |
| IV.4. 3 Acceso | 102 |
| IV.4.4 Apoyo a la diversidad | 105 |
| IV.5 Fases de la investigación | 107 |

| | |
|--|------------|
| IV.6 Ámbitos o contextos de análisis y recolección de información | 108 |
| IV.6.1 Guía de observación..... | 109 |
| IV.6.2 Fotografía | 114 |
| IV.6.3 Entrevista a profundidad | 117 |
| IV.7 Rol del investigador | 125 |
| IV.8 Confiabilidad y validez..... | 126 |
| IV.9 El análisis y procesamiento de los datos..... | 129 |
| V. LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL | 134 |
| V.1 Estrella | 134 |
| V.2 María Joaquina | 139 |
| V.3 Nacho | 143 |
| V.4 Luna | 148 |
| V.5 Migue | 152 |
| V.6 La experiencia de educación inclusiva | 155 |
| V. 6.1 Participación | 155 |
| V.6.2 Acceso al aprendizaje..... | 157 |
| V.6.3 Apoyo a la diversidad | 160 |
| VI. CONCLUSIONES | 163 |
| IV.1 Experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual a la luz de la educación inclusiva | 163 |
| VII. HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL | 171 |
| VII.1 Hacia comunidades escolares inclusivas | 171 |
| VII.2 Conseguir el compromiso de todos | 173 |
| VII.3 Hacia la universalización del aprendizaje..... | 176 |
| Fuentes de consulta | 178 |
| ANEXOS | 187 |
| GLOSARIO..... | 208 |

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, ha cobrado relevancia la educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual, quienes de acuerdo con el sistema educativo mexicano deben asistir a la escuela regular en educación básica y ser apoyados por los servicios de educación especial, los alumnos con discapacidad intelectual y la condición que representa ha sido un elemento que genera cuestionamientos en el desarrollo de comunidades educativas inclusivas en las que todos los alumnos se beneficien de una enseñanza en común, sin embargo bajo los planteamientos actuales proyectados hacia la educación inclusiva, es necesario reconocer las experiencias de los estudiantes que encaran día con día su estancia en las aulas, en este sentido adquiere relevancia la voz de los estudiantes, por lo que el presente trabajo de investigación centró su mirada en comprender las experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual de nivel primaria, en México y en el estado de Tlaxcala.

Es imposible mirar la educación inclusiva sin reconocer los elementos que generan exclusión, pero es preciso hacerlo bajo un marco social y de derechos en condiciones de equidad, justicia, democracia e igualdad; es entonces que la educación inclusiva es el enfoque que propone romper las barreras que limitan el aprendizaje, en las que la diversidad no solo responde a la discapacidad, sino a todas las formas de reconocimiento de todos; sin embargo, el interés principal de este trabajo.

El presente documento presenta en un primer momento la problematización derivada de la comprensión de las experiencias de alumnos con discapacidad intelectual, posteriormente el referente teórico adoptado que permitió orientar los elementos que sustentaban a la educación inclusiva; realizando un recorrido desde el concepto de educación inclusiva, discapacidad y experiencia, presentando los elementos que apoyan el enfoque, después, la orientación metodológica en la que se presenta el elemento de la fotografía como recurso de investigación con personas con discapacidad intelectual y por último los hallazgos que exponen las narrativas de los alumnos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Derivado del transcurso histórico en nuestro país, la Educación Especial se apoyó sobre las bases teóricas y políticas de la Integración Educativa, lo que propició que ambas disciplinas del conocimiento intervinieran de manera directa en el trato y la concepción de la situación de discapacidad en las escuelas; la Educación Especial en nuestro país promovió a los *grupos integrados* que se encargaban de la atención paralela dentro de las escuelas, pero seguían garantizando espacios alternos de atención a personas en situación de discapacidad, basados en la política educativa de integración.

Bajo el cambio conceptual y la modernización de la educación se propuso que la Educación Especial trabajase bajo el marco de la educación inclusiva en las Escuelas Regulares de Educación Básica, es importante señalar que ambas miradas poseen particularidades, por ello este apartado busca en un primer momento dar luz a cada uno de los conceptos para posteriormente problematizar las relaciones entre ambas y la encrucijada resultante de la estancia de los alumnos en situación de discapacidad intelectual en las escuelas denominadas regulares.

La Educación Especial estudia la enseñanza en su teoría y en su práctica, para Guerrero (1995), el fin último de la Educación Especial es que las personas en situación de discapacidad puedan acceder a los beneficios de la educación, que sea brindada con atención especializada y buscando la mayor adaptación del sujeto a su ambiente, así la Educación Especial, trató de conseguir entornos lo menos restrictivos posible para que las personas en situación de discapacidad participarán y no quedarán excluidos de todo el contexto educativo, haciendo hincapié en la normalización.

El principio de normalización Según Bank-Mikkelsen en 1975 se entiende como: *“la posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”*. Por otro lado, el principio de sectorización implica acercar recursos en donde se encuentra la necesidad de los estudiantes, es decir, que todos los servicios que necesite una persona en situación de discapacidad se encuentren cerca de él, es así que busca planificar la oferta educativa aplicando la cercanía geográfica, en este sentido las

Necesidades educativas especiales podían derivarse de las dificultades de acceso a tales servicios; después la individualización de la enseñanza con los alumnos en situación de discapacidad busca adecuar los procesos a sus posibilidades, ritmos y características, por último el concepto de *entorno menos restrictivo* se refiere al derecho de los estudiantes en situación de discapacidad para recibir educación junto con estudiantes con o sin discapacidad, establece que los estudiantes no deben ser apartados de las clases regulares ni deben dejar de participar en las actividades ordinarias de la escuela.

Promoviendo especialmente el acceso de las personas con discapacidad a la educación, su propuesta era diversificar la respuesta escolar, ante las necesidades de los alumnos, sin embargo, para lograr este objetivo la Educación Especial necesitó el diagnóstico mediante la atención médica; en este sentido Brennan citado en Pérez en 1994 menciona que Educación Especial se entiende como la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer los requerimientos específicos de los alumnos con bases diagnósticas que orientarán su atención.

Dejando así abierta la posibilidad de que los alumnos en situación de discapacidad leve o moderada pudieran acceder a la escuela en la que sus coetáneos sin ninguna dificultad asistían, o por otro lado promocionando los centros educativos alternos o escuelas especializadas para la atención de dicho colectivo, procurando la modificación de los objetivos educativos en función de las necesidades, la modificación de técnicas, métodos, los recursos materiales, el entorno físico educativo, cuando se hacía necesario, pero ponderando la noción rehabilitadora de los sujetos.

Dentro de estas nociones la Educación Especial encontró sus mayores críticas y siguiendo a Goffman (2002), las relaciones establecidas dentro de las instituciones destinadas a brindar atención específica deben realizar actividades que brinden un mundo propio a los usuarios de las mismas; compartiendo lugares comunes para todas las actividades que además están programadas; pero uno de los rasgos más importantes es que “hay otros como ellos”. Por lo tanto es posible vislumbrar cómo las instituciones en buena parte otorgan una identidad a los sujetos que se encuentran dentro, así

aparece una de las características centrales de las instituciones como el ordenamiento que separa a los elementos sociales mediante barreras, tal es el caso de las escuelas que ofrecen atención paralela, es así que el trayecto de la Educación Especial hacia la relación con la Integración Educativa estuvo enmarcada por las familias de las personas en situación de discapacidad que reclamaron el derecho a incorporarse a escuelas regulares, pues las investigaciones pusieron de manifiesto que la educación segregada tenía como consecuencia la inadaptación social de quienes la recibían, dando como resultado que otro enfoque, el derechos humanos en la educación tuviera un eco.

Lo anterior logró el afianzamiento hacia la integración educativa, este enfoque propuso, como se mencionó anteriormente que se establecieran medidas y acciones que permitieran responder a las necesidades de todos los estudiantes en situación de discapacidad creando modalidades de intervención específicas que respondieran a esas necesidades; reclamando, además la necesidad de escolarizar a los estudiantes con sus coetáneos.

Sin embargo, es justo en este discurso que se perpetuaron formas de atención que continuaban patologizando a la discapacidad, lo que Skrtic en 2003 menciona como el refuerzo de la enfermedad en relación a la situación de discapacidad, centrando la mirada en las diferencias y orientando a la educación sobre la concepción categórica de esos servicios y programas. Es así que la educación integrada o integración educativa; se caracterizó por establecer categorías o etiquetas que determinaban quiénes eran los usuarios, el tipo de lugares que debían ocupar estos alumnos como lo son las aulas integradas y los métodos utilizados; también definía el tipo de atención que una persona requería en relación a las Necesidades Educativas Especiales que el alumno tuviera.

Esto seguía estableciendo la modalidad médico rehabilitadora en las escuelas; pese a que en principio la idea fundamental era abolir la concepción de la deficiencia, la integración educativa reforzó mediante su operación, la concepción de la rehabilitación de las características de la discapacidad.

Es necesario mencionar que algunos de estos conceptos aún son empleados desde el modelo de la educación inclusiva y en la práctica de la Educación Especial en

México, por ejemplo, en el acuerdo 711 por el cual se establecen las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2013) menciona que:

De igual forma, es preciso elevar los estándares de cobertura y calidad de la educación focalizada en atención a estudiantes con situaciones de vulnerabilidad o con alguna discapacidad, se juzga necesario continuar avanzando en la mejora continua de los servicios educativos para que las personas en situación vulnerable o con alguna discapacidad cuenten con mayores oportunidades para que realicen estudios posibilitando la cobertura y acceso a los mismos (p.2).

Es así que los referentes contextuales incluyen dentro de sus enunciados los conceptos que conformaron a la integración educativa, aunque no de manera explícita es aún posible vislumbrar cómo hasta hoy, este enfoque teórico político, permea la práctica en la Educación Especial; además que ha conformado la práctica en general en el estado de Tlaxcala.

Por otro lado, la educación inclusiva supone el reconocimiento a la diversidad dentro del contexto educativo. Es importante porque esta garantiza el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas, sin importar características físicas, étnicas, socioeconómicas, discapacidad o género; en cuanto a la situación de discapacidad, de acuerdo con Palacios (2008) la atención a la misma en la educación es una cuestión de derechos humanos e implica a toda la comunidad escolar y no específicamente a un alumno o grupo determinado de alumnos.

En este sentido, la atención a la discapacidad intelectual posee diversos enclaves dentro de la Educación Especial y la educación inclusiva; ya que no basta con la presencia de las poblaciones vulneradas o diversas al margen de la educación, sino que requiere que ambos enfoques teóricos sumen acciones que propicien la participación de todos los ámbitos del sistema educativo y que los actores educativos encargados en la toma de decisiones se involucren para crear ambientes equitativos.

De acuerdo con lo anterior el nuevo paradigma bajo el cual operan los servicios de Educación Especial en México abona a la confusión ya que la atención a la diversidad

supone enfocar esfuerzos de manera sistémica y global en la educación de alumnos en situación discapacidad; lo que por una parte supone no solo permitir el acceso de esta población a la escuela regular, sino propiciar la participación en todo el contexto educativo, además buscar entornos accesibles en todo sentido, tanto estructurales como en la información; también es necesario que la diversidad sea valorada desde un enfoque plenamente social.

Por lo tanto, la presente investigación centra su atención en las experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual, por ello es necesario saber cómo enfrenta esta población su estancia en las aulas regulares del estado de Tlaxcala en nivel primaria, de modo que sea posible vislumbrar cómo son los espacios de participación, acceso y apoyo a la diversidad, que encara el alumnado; el reconocimiento de las experiencias de los sujetos educativos en situación de discapacidad brinda la posibilidad de analizar dos sistemas actualmente existentes en el marco de la educación inclusiva, la educación regular y educación especial.

Además existen obstáculos para la conformación de la educación inclusiva en las escuelas regulares desde cómo operan las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular, partiendo de la posición de abanderado en la labor, hasta la creación de comunidades educativas que incluyen a maestros, padres y alumnos; de acuerdo con Escribano y Martínez en 2013 mencionan que la educación inclusiva y la discapacidad son situaciones construidas socialmente, en referencia a una cuestión relacional al contexto; es momento, entonces, de que se enfrente a los servicios educativos a través de las experiencias de los estudiantes que viven y encaran día con día la estancia en las aulas y que reciben atención en aras de la educación inclusiva como eje articulador de los planteamientos actuales proyectados hacia la educación de calidad con equidad, justicia e igualdad.

En referencia al sentido de la experiencia es necesario apuntar que Larrosa y Skliar plantearon a la experiencia como una situación que sucede en relación al sujeto pero fuera de él, de ahí, el sujeto le atribuye significado y le dota de subjetividad (p.15); en este sentido el enfoque de las experiencias de los alumnos con discapacidad

intelectual que se encuentran en las escuelas regulares busca enmarcar la relación del sujeto con la realidad y cuáles son sus representaciones en lo referente a la educación inclusiva.

La presente investigación se centró en el estado de Tlaxcala, en los municipios de Tlaxco y Atlangatepec, que cuentan con dos servicios de USAER, uno federalizado y un estatal, es importante señalar que la USAER 21 (estatal) de la zona escolar 02 de Educación Especial, brindó la posibilidad de realizar la investigación; actualmente atiende a 16 alumnos en situación de discapacidad en escuelas regulares a partir de los marcos contextuales de Educación Especial. Es importante mencionar que centra su foco de atención en la discapacidad intelectual, ya que en un principio es la situación predominante, enfocándose en la atención a la discapacidad intelectual leve a moderada, debido a que los alumnos en condición grave o profunda asisten a los Centros de Atención Múltiple.

Entonces surge la pregunta fundamental de esta investigación: ¿Cómo experimentan los alumnos en situación de discapacidad intelectual de la escuela primaria regular de Tlaxco y Atlangatepec, Tlaxcala, la educación inclusiva?

1.2 Justificación

Actualmente el Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano ha ofrecido sistemas de atención orientados a la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, que abarcan desde dificultades de aprendizaje, atención a niños con aptitudes sobresalientes y a alumnos con discapacidad, proporcionando apoyos que nacen desde la Educación Especial y que se gestionan mediante los modelos operativos del mismo sistema; en este sentido es necesario reconocer que todos los profesionales de la educación deben hacer frente a la diversidad y multiculturalidad que converge en las aulas, esta debe generar más oportunidades educativas que brinden una educación de calidad para todas y todos.

Ahí la importancia de mirar al ejercicio profesional del abanderado en la tarea educativa e inclusiva en las aulas regulares, las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular) a partir de experiencias de alumnos en atención, que además de contar con maestros y personal especializado cuenta con recursos didácticos; para atender a alumnos con “*Necesidades Educativas Especiales*” a mención de la articulación tanto de protocolos, marcos normativos y formatos de operación en el estado de Tlaxcala, no obstante para la presente investigación se utilizará en adelante el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*, ya que se apega al concepto de educación inclusiva basado en el desarrollo de capacidades y que por el contrario una Necesidad Educativa Especial da cuenta del paradigma del déficit.

Dar respuesta ante la diversidad debe contemplar las características y necesidades de los alumnos en sus diversos contextos y situaciones, el INEE en 2016 postula que atender basándose en diversidad es el elemento central a la organización curricular. Lo deseable es que el sistema de Educación Especial a través de las USAER fortalezca de manera efectiva la educación inclusiva en México, específicamente en el estado de Tlaxcala, ahí la importancia de estudiar a la educación para todos, concretamente a lo que el presente trabajo aborda, una posible ruta que contemple desde la educación básica a la educación inclusiva en voz de las experiencias, que genere ambientes educativos de calidad para los alumnos en situación de discapacidad

e identifique los principales retos de la educación basada en un marco de acción de educación inclusiva.

Es de importancia mencionar que investigar a la educación inclusiva es un camino no remitido a la Educación Especial más bien es de carácter sistémico, la investigación educativa inclusiva debe sumar esfuerzos que impacten en políticas públicas a favor de la equidad no sólo en la escuela sino en la sociedad garantizando la participación de las personas en situación de discapacidad, como un principio, lo humano es ser diferente y lo enriquecedor es justamente la diversidad; generando un impacto real en la productividad de los grupos sociales y un auténtico sentido de comunidad, de lo contrario se fortalece el proceso de fracaso, marginación y segregación escolar que se traduce en discriminación (Echeita y cols. 2014).

Se trata de acelerar de fomentar la convivencia en comunidad, es en la infancia en dónde se encuentra la mayor capacidad del ser humano de reconstrucción, además es necesario la reincorporación de la educación inclusiva a todos los ejes articuladores de la educación básica, urge problematizar la atención que se brinda a través de las USAER a los alumnos con discapacidad intelectual que se encuentran en aulas regulares y la promoción que esta instancia realiza en pro de la educación inclusiva.

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 General

Identificar las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva.

1.3.2 Particulares

- Establecer cuáles son los elementos necesarios de la educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual.
- Caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de la participación de los alumnos con discapacidad intelectual en los procesos de la vida escolar.
- Caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir del acceso al aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual en los procesos educativos.
- Caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir del apoyo a la diversidad que reciben los alumnos con discapacidad intelectual en los procesos de la vida escolar.
- Distinguir los elementos sobresalientes de la educación inclusiva a través de la experiencia de los alumnos en situación de discapacidad intelectual que manifiesten los puntos críticos a ser atendidos en la escuela regular de Tlaxco, Tlaxcala.

CAPÍTULO II.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva posee por sí misma una dificultad en su definición y su conceptualización puesto que comienza con el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión por ello hablar de educación inclusiva requiere de una visión en la que diferentes disciplinas logren otorgarle una base epistemológica sólida, es siempre una cuestión de justicia, democracia, igualdad y equidad en la escuela, en un primer momento, este capítulo, ofrece la conceptualización de la educación inclusiva, posteriormente el análisis de los sistemas de exclusión dentro de la educación; de ahí el concepto de experiencia al que este trabajo se apega, los modelos conceptuales de la discapacidad, posteriormente se ofrece un análisis del marco histórico internacional hacia la visibilización de la discapacidad en la educación; los antecedentes de la Educación Especial en México; también se ofrece el concepto de discapacidad intelectual, continuando con el análisis de la relación entre Educación Especial e integración educativa, para finalmente ofrecer la relación entre educación inclusiva con discapacidad intelectual.

II.1 Educación Inclusiva

El presente apartado tiene como propósito dilucidar elementos que sustentan a la educación inclusiva en su complejidad para construir una mirada que contemple a los conceptos que intervienen en una educación pensada en reducir las relaciones de exclusión, marginación y discriminación; que se encuentra entramada en un horizonte social más amplio, con representaciones sociales que tocan a lo educativo; para ello se abordan los conceptos de igualdad y equidad, son presentados para brindar un concepto abierto de la educación inclusiva, reconociendo la dificultad y multiplicidad de la definición de los mismos.

Si bien es necesario inspeccionar los elementos que intervienen en dicha educación estos son representados en relaciones directas, también se reconoce que existen más elementos que pudieran aportar luces a la discusión teórica, centrando su relación en la representación de la educación como derecho fundamental de todos los

seres humanos sin importar particularidades.

La estructura de este apartado ofrece en un primer momento un acercamiento breve del derecho a la educación, posteriormente una aproximación de la justicia educativa que no deja de lado a las representaciones sociales, pasando por la encrucijada que representa la igualdad en la educación, siguiendo con el concepto de equidad y finalizando con elementos de la educación inclusiva que se creen importantes en el estudio de la discapacidad intelectual particularmente.

La perspectiva de derechos pondera la obligación del estado de brindar educación a todos los individuos, a través de las diversas convenciones internacionales de derechos esta ha tenido transformaciones discursivas hasta nuestros días, de acuerdo con De Beco en 2009 el derecho a la educación tiene más implicaciones que solo el acceso a los centros educativos, estas implicaciones son: la educación en todas las fases de la niñez, disponibilidad y accesibilidad, en igualdad de oportunidades. Además, el autor señala que todos tienen derecho a la participación y el respeto a su integridad. Este posicionamiento reconoce que si bien existen mecanismos que manifiestan su importancia y aplicación, lo central se centra en garantizar su cumplimiento pues el aprendizaje es un proceso vital para cualquier ser humano.

El derecho a la educación provee herramientas para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella, así derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación.

Una de las problemáticas actuales es hacer frente al carácter de derechos de los estudiantes y aspirar a una educación de calidad que considere las características y necesidades de los alumnos para aprender, esto supone la creación de entornos equitativos y que hagan de la escuela un espacio de acogida y respeto a todos los estudiantes, haciendo énfasis en aquéllos que son considerados vulnerables, siendo la escuela un espacio creador de movimientos sociales y de voluntades dispuestas a la construcción de comunidades personalizadoras, en las que los sujetos logren

identificarse y poseer un espacio propio, que sobretodo sean reconocidos y valorados desde la diversidad.

El derecho a la educación nace de la concepción de las capacidades para la participación democrática y ciudadana y la obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos, la obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentren conforme a los derechos humanos, además de brindar observación y vigilancia de los procesos de adecuación. El derecho a un recurso efectivo para todos los docentes y alumnos.

Tomasevski centra la atención en cuatro dimensiones que garantizarían su cumplimiento y las cuales, más que unas listas a cubrir deben ser analizadas y problematizadas desde las características de quienes reciben educación, estas son la asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y la aceptabilidad, las cuales se describen a continuación.

La noción de aceptabilidad implica que los estados deben garantizar que los programas, métodos y formas de la educación que se brinden, sean aceptables por sus beneficiarios, es decir, de buena calidad y que tengan en cuenta diversas variables que van desde el aspecto cultural de la población, hasta la diversidad cultural que haya en cada sociedad. En otras palabras, la educación a la que se tiene acceso, no solo debiera cumplir con estándares mínimos de calidad y que tiendan a su progresividad. El principio de aceptabilidad implica, además, que los estados desarrollen planes educativos y garanticen que las prácticas educativas respeten los derechos de los destinatarios de dichos planes y prácticas (Espejo, N. 2014).

La dimensión de adaptabilidad requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño, lo que indica que es la escuela desde todas sus dimensiones la que debe adaptarse a la respuesta que brinda ante la diversidad de sus alumnos (Tomasevski, 2004), uno de los elementos de análisis es el vínculo existente entre todas las dimensiones del derecho a la educación desde la relación que existe entre uno y otro; no es posible atender una dimensión únicamente sin considerar a las demás.

Por ello el acceso a la educación supone una nueva ética que considere las dimensiones humanas y reconozca a los individuos con el derecho a la educación que les confiere, esta se encuentra integrada en el contexto de los derechos sociales de mayor importancia; enmarcada en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Lo anterior implica que la Educación proporcione estrategias desde curriculares hasta metodológicas y didácticas diseñadas para que todos los alumnos tengan acceso a los conocimientos y experiencias que brinda el proceso educativo en general a partir un marco en el que se garantice la formación de la identidad de los educandos; es entonces necesario centrar la atención en la educación para para todos desde un marco de los derechos humanos, a partir de esta perspectiva se propone lo siguiente:

El derecho a la educación exige por parte del estado la admisión de centros educativos que respeten la libertad de y en la educación. Debe existir educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. La dimensión de asequibilidad atiende a la existencia de centros escolares y modalidades suficientes, docentes formados que atiendan las escuelas, libros y materiales educativos para los niños, así como a la infraestructura y equipamiento de las escuelas, entre otros (Ruíz, M. 2014).

La asequibilidad como elemento de análisis brinda herramientas posibles a una estructura que ofrece la estancia en los centros escolares para todos los alumnos, recurriendo a la asequibilidad desde el análisis propuesto por Tomasevski en 2004 es de vital importancia resaltar que el derecho a la educación sea el medio a los derechos sociales, sin embargo la presencia de alumnos “diversos” en ocasiones queda reducida; debido a la atención que proporcionan las instancias educativas y más aún desde la formación “básica” hasta niveles educativos más amplios que reciben a los alumnos.

Es así que los elementos de la perspectiva de derecho a la educación brindan aportes que acompañan a la educación inclusiva, en tanto se reconoce que todas las personas son sujetos de derecho en condiciones de igualdad de oportunidades; si bien

la educación inclusiva no centra su mirada particularmente en la discapacidad el presente trabajo busca relacionarla y delimitar esta aportación; es así que el siguiente concepto que acompaña a la educación inclusiva es la igualdad.

Maravall (2009) menciona que en el contexto latinoamericano existe una gran desigualdad lo que se asocia con menores tasas de democracia y equidad. La desigualdad no solo se expresa a través de brechas económicas sino también está relacionada con el desarrollo de capacidades personales; en este sentido la igualdad se asocia con la igualdad de oportunidades educativas, esto no solo se enfoca en los elementos de la estructura y de la escuela en su particularidad.

Sin embargo, estas oportunidades configuran una cotidianidad que coloca a los sujetos en desventaja, porque las condiciones estructurales escolares no modifican condiciones sociales equitativas, Passeron (2001) menciona que esta diferencia crea condiciones de violencia simbólica. Por ello tratar con igualdad genera desigualdad, es así que cobra relevancia el concepto de equidad.

La equidad ejerce acciones compensadoras en los sistemas educativos que buscan la igualdad, pues tal y como menciona Bolívar (2005) la igualdad es menos justa que la equidad pues la última ejerce una acción compensadora. Esta solo puede constituirse como un excedente para quienes han sido menos favorecidos por el contexto, por ello la equidad no solo tiene que ver con los procesos educativos en sí mismos, sino con las condiciones sociales que garanticen la disminución de las brechas de desigualdad.

Es en estos elementos que la educación inclusiva entra en juego y es una propuesta que busca asegurar más y mejores oportunidades educativas para todos, sin embargo esto no puede ser abordado en la simplicidad, puesto que se desarrolla en contextos diversos y complejos en sí mismos; así la educación inclusiva es un proceso que genera que los alumnos, docentes y familias; que convergen en la escuela promuevan el aprendizaje con equidad y justicia de todos, en igualdad de oportunidades; de acuerdo con Matsuura en 2008, la educación inclusiva es el enfoque que permite la transformación de los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza en todos

los niveles y todos los ambientes con el fin de responder a la diversidad, promoviendo un aprendizaje exitoso, buscando ambientes educativos menos obstaculizadores en la formación de los alumnos que contribuya a su pleno desarrollo.

Sin embargo, lo anterior no es posible si en las escuelas no se reconoce a la diversidad que se conjunta en las aulas, se trata no sólo de aportar al desarrollo de un solo individuo, sino a un colectivo para impactar en la comunidad educativa; más bien, la educación inclusiva se convierte en un enfoque que procura la transformación de los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos.

El término educación inclusiva no posee por sí mismo un significado concreto y único, sin embargo, es posible encontrar rasgos comunes para diversos autores, así como para la práctica de la misma, la educación inclusiva hace énfasis en la equidad por encima de la diferencia (Escribano, A y Martínez, A en 2013).

Dentro del planteamiento anterior es importante destacar que la educación inclusiva considera a todas las personas, y aunque las políticas de integración dieron pie a concebirla desde la discapacidad este concepto es mucho más amplio y abarca a toda la diversidad, derivado de ello es importante hacer énfasis en que la educación inclusiva es un proceso en la educación que pone atención en todos los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad) y dirigiéndolos hacia la responsabilidad del aprendizaje y de la participación de todas y todos la vida escolar, en ella las personas son valoradas y se identifican beneficios económicos y sociales.

En la educación inclusiva es la escuela la que toma decisiones y participa en la atención de todos los alumnos, de esta manera la escuela pretende mejorar el aprendizaje atendiendo a las necesidades de cada uno y beneficiando a todos en el proceso de aprendizaje, independientemente de si hay alumnos o no en situación de discapacidad, se habla de la escuela que reconoce la diferencia y que a partir de ello genera crecimiento social; si bien se reconoce que la educación inclusiva no implica únicamente a las personas en situación de discapacidad, este trabajo centra su mirada en esta población.

Hoy la educación inclusiva enfrenta el reto no sólo de incorporar a la población al

sistema educativo, la matriculación escolar, pareciera un referente sobre la inclusión de los alumnos, pero es insuficiente, aquí la educación inclusiva no sólo enfrenta el reto de traer a las personas a las aulas, sino de construir relaciones interculturales con todas las personas que convergen en la escuela (Aguilar, M y Bello, J, 2016).

Luego entonces la educación inclusiva propone que la escuela identifique las prácticas, las políticas y la cultura que provoca en los alumnos enfrentarse a barreras para aprender y para participar considerando que todos los niños tienen posibilidad de aprender y la escuela debe adaptarse a ellos buscando mejores logros educativos, busca valorar la diversidad, sin perder de vista que esta debe realizar cambios significativos en la organización y en el currículo, para buscar el desarrollo y la mejora del entorno educativo que posibilite obtener mejores oportunidades para todos los alumnos.

El concepto de educación inclusiva se construye sobre el derecho de los alumnos a educarse sin importar particularidades tomando en consideración el carácter semántico y pragmático de la no exclusión; haciendo referencia al derecho que tienen las personas a no ser excluidas de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado (Meléndez, 2002).

En los ambientes educativos inclusivos se hace hincapié en la situación en cómo se encuentran los alumnos en las aulas, no basta con compartir el espacio físico o convergir en las aulas, dentro del enfoque educativo inclusivo es necesaria la transformación por medio de la diferencia, no es preciso normalizar de manera homogénea al alumnado, sino que por el contrario crecer con las diferencias.

Es necesario reconocer que la educación inclusiva posee la visión global puesto la visión no está centrada en un único colectivo; pero sí todos los alumnos deben ingresar al currículum común, la comunidad escolar, la participación social y mejorar el rendimiento del alumno de acuerdo con las características individuales; es justamente el alcance de la educación inclusiva que en el debate teórico entre inclusión educativa y educación inclusiva, se encuentra que el segundo concepto ofrece lo antes mencionado, puesto que la educación es un concepto más amplio sustentado en la implementación del derecho a la educación inclusiva como medio y objetivo.

Es así que se reconoce la multiplicidad de definiciones sin embargo la mirada se centra en la educación inclusiva como un proceso de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes involucrando agentes como padres, maestros y alumnos. En la creación de comunidades educativas con una mirada equitativa y que posibilite la autonomía de los agentes involucrados en el proceso educativo, en el reconocimiento a las culturas y las comunidades.

Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias tanto físicas como educativas, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educativo, brindar una educación de calidad a todos los niño/as, independientemente de su condición social, física, género o si tienen o no una discapacidad, pero haciendo hincapié en la participación activa, el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad.

La educación inclusiva se entiende como la presencia y la participación en relación al aprendizaje, superando las barreras que del hecho educativo emanen, garantizando el acceso de todos los estudiantes, siendo los sistemas educativos los que garanticen las transformaciones pertinentes en cuanto a políticas y recursos, en el caso de la discapacidad intelectual (interés del presente trabajo) generando los apoyos necesarios para que esta población ejerza su derecho a la educación; contando con la promoción del aprendizaje, así Jacobo y Vargas plantean:

La educación inclusiva enfatiza las barreras que hacen obstáculo de igualdad de oportunidades, enfocándose a factores más allá del niño o el alumno y realizando más esfuerzos en las condiciones externas que en los sujetos con discapacidad (2016, p.110).

Así, aunque el primordial objetivo de la educación inclusiva es la atención a la diversidad, no deja de vislumbrarse la relación que guarda con la discapacidad intelectual en tanto sean los sistemas educativos quiénes modifiquen las condiciones para atender a la diversidad, sin embargo es necesario reconocer que los cambios hacia la educación inclusiva forman parte de un amplio conjunto de cuestionamientos en el que las

sociedades, académicos y políticos han establecido una serie de compromisos ideales con profundas dificultades hacia la atención de la discapacidad intelectual; esto porque no deja de reconocerse que la base de las concepciones sobre la misma han poseído una tradición médico rehabilitadora o de prescindencia lo que ha gestionado una serie de prácticas, aunque no esclarecidas, sí implementadas en la educación que dan cuenta no sólo de otros enfoques teóricos en atención a la discapacidad intelectual.

Es entonces que estas prácticas hacia el camino a la educación inclusiva en México han carecido de factores como formación, políticas, recursos y apoyos lo que ha creado barreras para el aprendizaje y la participación, por ello la educación inclusiva debe ser entendida como un movimiento educativo fundamentado en el principio de educación para todos, que como tal reconoce a la educación como un derecho inalienable de todas las personas.

Esta es una respuesta fundamentada en el principio de la identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes lo que garantice su plena participación, así la educación inclusiva guarda estrecha relación con la atención a la discapacidad intelectual dentro de las escuelas; este apartado ofrece diversos conceptos que construyen a la Educación Inclusiva y busca relacionar este enfoque teórico con la discapacidad intelectual en atención a la construcción de una mirada social de la misma.

Así la educación inclusiva debe ser asumida desde una nueva visión que con profundidad oriente no solo el discurso y las políticas educativas, sino que además de pie a garantizar las prácticas a favor de la educación inclusiva; por lo que Giné apunta que:

[...]este planteamiento nos lleva a centrar la atención no tanto en lo que tienen de diferente estos alumnos aunque lógicamente sin menoscabo de sus características personales sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar (Giné, 2001p.2).

Por lo tanto ante el planteamiento de Giné es posible observar que los componentes que dan pie a la educación inclusiva deben ser movilizados en las escuelas, que deben procurar la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación; la univervalización del aprendizaje, el acceso a la información y el apoyo a la diversidad.

Finalmente, la educación inclusiva no se limita sólo a los aspectos administrativos ya que tanto la metodología, como las prácticas pedagógicas deben cubrir necesidades evidentes y latentes; el discurso de la educación inclusiva tiene el desafío de desarrollar propuestas que den solución a la atención que se brinda en las escuelas hacia la formación para la vida, si bien es necesario reconocer que diversos autores plantean diferentes elementos de análisis de la educación inclusiva; los elementos expuestos con anterioridad son elementos que mediante la revisión teórica responden a los requerimientos alrededor de la discapacidad intelectual; estos elementos son clave en los apoyos que se puedan establecer para las personas en situación de discapacidad intelectual; la educación inclusiva plantea a movilización de los elementos descritos en este apartado y resulta una respuesta pertinente que debe trascender el discurso político y debe ser puesto en práctica en las escuelas.

II.2 Exclusión en los sistemas educativos

El objetivo de este apartado es realizar una aproximación al complejo y dinámico tema de la exclusión educativa, puesto que la misma, aunque se gesta en los sistemas educativos no puede ser entendida unívocamente, sino que se encuentra inmersa en una serie de elementos que la configuran, tampoco puede entenderse que la exclusión implica un resultado final, que ocurre, pero que es resultado de un proceso o serie de procesos que llevan a un individuo a enfrentar las consecuencias de la misma, se reconoce que esta aproximación es breve comparada con el fenómeno mismo, pero brindan luces a la comprensión de la educación inclusiva.

Hablar de educación inclusiva implica hablar sobre la contraparte de este enfoque

teórico; por lo que es preciso reconocer que en la educación como en los sistemas sociales existen mecanismos de segregación, marginación e inequidad; resultando en procesos de exclusión dentro de los sistemas educativos, Blanco citado en Acedo y Aguerro en 2008 menciona que existe una tensión entre la educación inclusiva y la exclusión en la educación; esto no se relaciona únicamente con el acceso a la educación sino también se encuentra relacionada con las personas que estando en la escuela enfrentan discriminación.

La exclusión educativa se gesta como consecuencia de la desigualdad social, económica y política que algunas personas enfrentan, es así que la exclusión no solo se desarrolla en los espacios escolares sino fuera de ellos, por ello posee un carácter acumulativo pues, las trayectorias de exclusión cuando no se les previene a tiempo generan círculos que perpetúan la desigualdad, pero que aún con acciones encaminadas a eliminarla estas resultan casi insuperables (Ranson, 2000).

Algunas medidas en contra de la exclusión educativa quedan como acciones incompletas, pues no son acompañadas de cambios sociales más amplios, pues este fenómeno se inserta en ciertos procesos ya que quienes han sido sujetos de exclusión han vivenciado y experimentando trayectorias, dentro de determinadas dinámicas de vida, surgiendo al centro de los sistemas sociales, políticos y económicos; perpetuando un círculo de desigualdad.

De acuerdo con lo anterior Castell (2004) menciona que existen tres zonas que dan cuenta de la exclusión, la zona de integración en la que las personas encuentran soporte, la zona de vulnerabilidad que se relaciona con condiciones precarias e inestables y la zona de exclusión en donde las personas se encuentran al margen de la vida social. Resultado de lo anterior es necesario destacar una lectura que dé cuenta de las relaciones de exclusión educativa y de la exclusión en general, pues las políticas en lo educativo podrían encaminarse a sistemas educativos inclusivos perdiendo de vista el contexto en el que se gestan.

La exclusión significa la falta de acceso a las oportunidades que una persona, colectivo o minoría enfrenta, por ello es necesario que los sistemas educativos garanticen

la oportunidad del aprendizaje para todos sin importar su condición de referencia, es así que Acedo y Aguerrondo (2008) plantean que existen factores estructurales que determinan la exclusión dentro del contexto de educación inclusiva y estos se representan en las escuelas.

Sin embargo, la exclusión puede manifestarse en formas sutiles pues siguiendo a Karsz citado en Escudero:

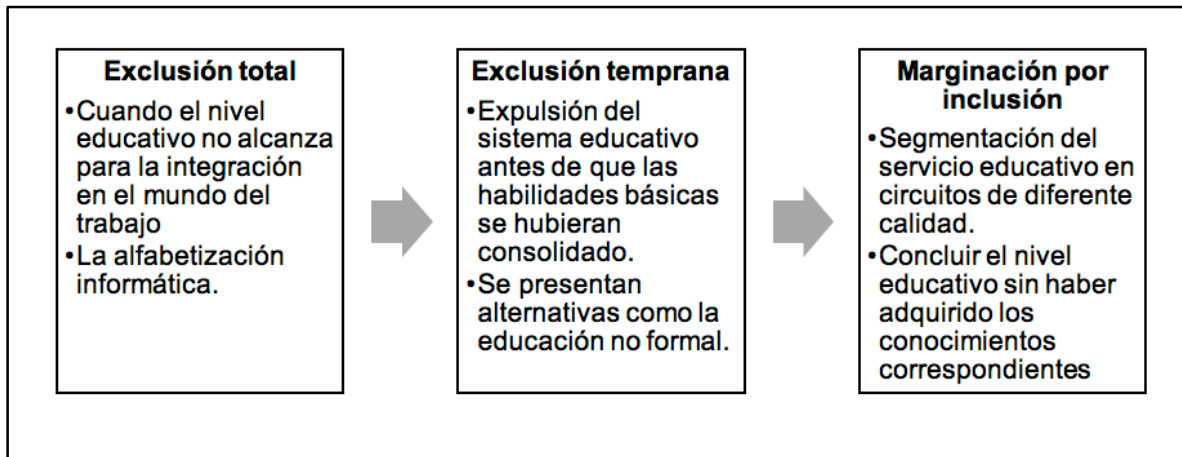
“aquella ocurre no sólo porque, en último extremo, es el resultado y la dinámica de un determinado orden social y económico. También, porque la expulsión de algunos sujetos o colectivos fuera del sistema sirve para protegerlo, reafirmando, de paso, las pautas y exigencias que definen y defienden los territorios de la integración” (2005).

Pensar de esta manera a la exclusión educativa también lleva cuestionar a la escuela pues esta tipifica y clasifica ubicando a los sujetos en los espacios que deben ocupar de acuerdo con estos estatutos, manifestando modalidades de exclusión, esto se relaciona con los servicios educativos que algunas personas deben recibir y su certificación en lo social.

Es así que una de las mayores preocupaciones de la exclusión educativa se centra en esas modalidades de exclusión que generan determinado tipo de prácticas educativas, desigualdades en cuanto a contenidos y aprendizajes escolares, lo que estaría excluyendo y marginando a cierto tipo de alumnos, si bien resulta necesario conocer qué tipo de aprendizajes son aquellos que la escuela prioriza, estos debieran ser cuestionados desde su conformación curricular.

Además, es necesario reconocer que aún hoy los sistemas educativos preservan mecanismos que generan exclusión, existiendo, aún hasta nuestros días, de acuerdo con Braslavsky en Palacios (2008) esta se manifiesta de diversas en la educación formas las cuales son posibles de observar en la siguiente figura:

Figura 1.
Tipos de exclusión dentro de la educación



Fuente: Elaboración propia basado en Bravalavsky citado en Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CERMI: Madrid, La figura describe tres tipos de exclusión dentro de los sistemas educativos, presentándose como diversas manifestaciones contrarias a la educación inclusiva.

La figura anterior muestra cómo bajo los actuales marcos de derecho en la educación y de educación inclusiva, aún existen dificultades para que especialmente las condiciones de exclusión no se perpetúen, de aquí que se reconozca que cada una de las manifestaciones sean prácticas vigentes.

Es preciso mencionar que la exclusión total tiene por resultado la negación del acceso al saber y sobre todo a la alfabetización generando que en este nivel no se brinden las herramientas necesarias a una persona para que se incluya en su contexto; la exclusión temprana o deserción trata sobre la expulsión del sistema educativo de calidad en el que las personas se ven obligadas a recurrir a la educación no formal y otros insumos que les ayuden a insertarse en el mercado laboral; finalmente en la marginación por inclusión no se consolidan los conocimientos y habilidades básicas de acuerdo con lo esperado para la edad de una persona, en esta forma es posible observar la segmentación de la educación en estratos de diferente calidad.

Por último, la educación inclusiva requiere el reconocimiento de que la exclusión y la inclusión hacen referencia a personas reales de las que no se puede prescindir, es frecuente olvidar como sociedad los problemas de base que producen la exclusión y la

segregación, se requiere de una inteligencia social que abrace los contextos cambiantes y cree nuevos bloques constructivos, es imposible mirar a la educación inclusiva sin mirar y reconocer a los contextos excluyentes, pero es preciso hacerlo bajo un marco social y de derechos en condiciones de diversidad y de equidad pues como menciona Gentili:

“La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo en que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos. Lo “normal” se vuelve cotidiano. Y la visibilidad de lo cotidiano se desvanece (insensible o indiferente) como producto de su tendencial naturalización” (s/f).

Así es necesario mirar a la indiferencia colectiva ante unas circunstancias aparentemente aisladas, que impactan en la construcción de la visión que las personas poseen sobre la diversidad y que dan por resultado situaciones de exclusión y marginación, perpetuando así la injusticia, la pobreza y la desigualdad, no solo en el contexto educativo sino social.

II. 3 Discapacidad intelectual

El presente apartado expone el concepto de discapacidad en general para después aproximarse al concepto y enclaves desde la discapacidad intelectual; centrando su mirada antes que en la situación de referencia, en el sujeto; pues tal y como se ha manifestado a lo largo de este manuscrito, la discapacidad es una situación heterogénea que envuelve a una persona e interviene en las dimensiones físicas, psíquicas y sociales; la mirada expuesta se acerca a la concepción social de la discapacidad y de derecho; siendo que a lo largo del trabajo se ha hablado de personas en situación de discapacidad.

En este sentido, es preciso reconocer que las personas en situación de discapacidad, son sujetos de derecho; por lo que el término persigue la evolución de este tema en materia de políticas que garanticen practicas a favor de la participación de este colectivo.

Resultado de lo anterior, los colectivos de personas con discapacidad han situado su lucha de acuerdo con Morris, en paralelo a los estudios de género, feministas y

antirracistas (2009); resignificando el concepto de discapacidad y orientándolo a una concepción social; además considerando los vestigios de la anormalidad en la concepción de la misma. Por ello, la discapacidad no es solo un asunto biomédico, sino la opresión por el cuerpo con diferenciaciones de funcionamiento. Por ello Diniz et. Al (2009) mencionan que “la discapacidad traduce, por lo tanto, la opresión al cuerpo con deficiencias: el concepto del cuerpo con discapacidad o persona con discapacidad deben ser entendidos en términos políticos y ya no estrictamente biomédicos”.

Si bien las condiciones de las personas en situación de discapacidad al interactuar con diversos contextos pueden enfrentar barreras que restringen su participación activa y plena en sociedad.

Es así que la discapacidad intelectual encuentra enclaves dentro de las concepciones anteriores, siendo una de las discapacidades que tradicionalmente reta a los docentes en las aulas; ya que por sus características, a esta población se le dificultan tareas de comprensión de la información y esto desafía a las prácticas docentes; además es una de las discapacidades que no representan el símbolo de la misma; siendo que este colectivo tampoco ha tenido representatividad en los movimientos de la discapacidad a nivel internacional¹; por lo que es urgente visibilizar la atención a las personas en situación de discapacidad intelectual en la educación.

La discapacidad intelectual es un estado particular del funcionamiento cognitivo que comienza antes de los 18 años, sin embargo, se relaciona directamente con los apoyos que la persona pueda tener (Verdugo y Gutierrez 2017), esto quiere decir que es multicausal y está relacionada con los ambientes de una persona; se caracteriza por limitaciones en la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) de una persona, el funcionamiento intelectual y las interacciones de esta persona con el entorno.

¹ El movimiento de vida independiente, es uno de los más importantes a nivel de representatividad, sin embargo, comenzó con un grupo de universitarios en situación de discapacidad motriz. Para Morris en 1996 los movimientos de derechos de personas con discapacidad poco han tomado en cuenta a las personas con discapacidad intelectual.

Chaulet en 2017 dice que los niños con discapacidad intelectual que enfrentan dificultades de apoyos tendrán pronósticos desfavorables en relación a la vida independiente, la autora reconoce que existen condiciones biológicas de referencia, pero al mismo tiempo, estas han sido desatendidas a lo largo del tiempo, a pesar de la causa los adultos son responsables del futuro cognitivo de los niños.

De esta manera vale la pena reconocer que la intervención de la escuela en el desarrollo de las capacidades de las personas es fundamental para el aprendizaje de los niños que en condiciones biológicas de referencia puedan desarrollar las habilidades adaptativas y el funcionamiento intelectual; en este sentido es necesario mencionar que la discapacidad intelectual se ha construido históricamente sobre las bases de desviación y deficiencia, así Rapley en 2004 menciona que se ha considerado que las personas con discapacidad intelectual son irrecuperables y que dentro de la educación, es la figura que desafía a los sistemas educativos, ya que pese a la construcción de la Educación Especial las metodologías emanadas de esta disciplina son tan especializadas que no resuelven por sí mismas los problemas de aprendizaje.

Pero además la práctica educativa actual de cara a esta discapacidad ha generado confusión sobre cuáles son las metodologías pertinentes y en general qué hacer con esta población.

Por lo tanto vale la pena realizar un análisis histórico del concepto de discapacidad intelectual; en la revisión histórica de la literatura aparece el término de “retraso mental”, “debilidad mental” y “deficiencia mental”, entre otras, anterior al concepto de discapacidad intelectual, se utilizaba el concepto de deficiente haciendo referencia a un sujeto que no alcanza el grado debido o conveniente, que se encuentra defectuoso o incompleto (Pallisera, 2011); esto resultó peyorativo debido a que estaba esencialmente relacionado con la psicopatología; además estaba cargado de perspectivas rehabilitadoras y de tratamiento médico, como la psiquiatría a las psicosis; la discapacidad intelectual era considerada una enfermedad que debía ser curada; sin embargo actualmente el término se movilizó hacia la discapacidad intelectual, en este se busca que las personas puedan tener el mayor apoyo de su contexto, para así formarse

en la vida independiente y para la vida, sin embargo aún se encuentran definiciones asociadas con la perspectiva médica de esta:

Se entiende popularmente por discapacidad intelectual una condición del cerebro definida por los sistemas globales de clasificación², que muestran déficits simultáneos de las capacidades cognitivas (operativamente, CI por debajo de 70) y adaptativas, las cuales aparecen antes de la adultez (Harris 2006, 46-47).

Es así que aún con la perspectiva social de la discapacidad esta definición aún hoy se encuentra enmarcada por las condiciones médicas y biológicas de referencia, lo que además da cuenta de las prácticas que acompañan a las personas con discapacidad intelectual, sin embargo, Verdugo y Gutierrez en 2017 manifiestan que la discapacidad intelectual requiere un sistema de definición y de clasificación en la medida de los apoyos con que una persona cuenta; el énfasis se centra en el contexto y no en la persona, de aquí que esta perspectiva propone que la desaparición del uso del coeficiente intelectual como elemento determinante y diagnóstico, ya que este ha clasificado a las personas de acuerdo con las escalas de inteligencia en su mayoría Weshler; en este sentido sí es necesario reconocer los rasgos etiológicos específicos con el fin de obtener un abordaje integral en la concepción de discapacidad intelectual que no solo involucre, la condición biológica y etiológica de referencia; que incursione más allá de las pruebas de inteligencia en las que el CI por debajo de 70 indique quién es sujeto de estar en condición de discapacidad intelectual y pensar en el modelo social de la discapacidad para establecer los apoyos que una persona necesita.

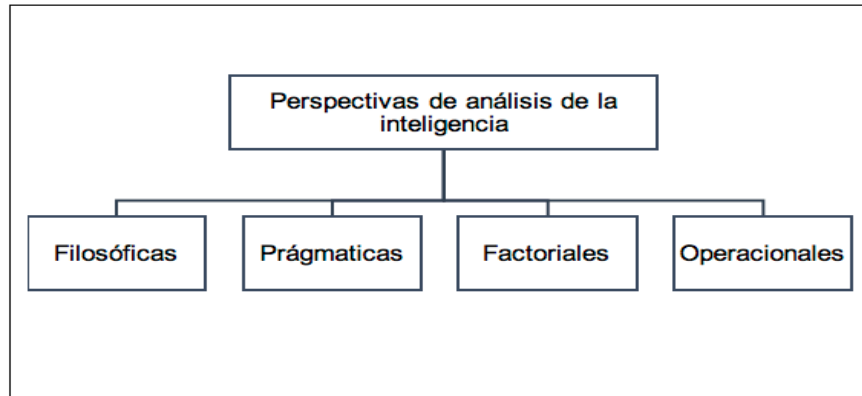
Al hablar de discapacidad intelectual resulta inexorable hablar de inteligencia y la concepción de la misma; Ardila en 2011 menciona que la inteligencia es el conjunto de

² Los sistemas globales de clasificación en Neurociencias son las funciones que permiten razonar, hablar, leer y escribir, calcular, reaccionar ante una necesidad, planificar tareas y recursos, ejecutar las funciones regulares diarias, situarse en el espacio y en el tiempo, controlar sus emociones de forma aceptable, distinguir entre lo que es real y lo que es imaginado y para adaptarse al entorno, no es necesario que una persona enfrente todas estas dificultades en la discapacidad intelectual (Flores, 2015).

características particulares para solucionar problemas y adaptarse a un ambiente que una persona posee, el mismo autor menciona que la inteligencia se ha definido de acuerdo diversas perspectivas teóricas que han ofrecido luces sobre la concepción de la misma, así se muestra en la siguiente figura:

Figura 2

Perspectivas de análisis de la inteligencia



Fuente: elaboración propia, basado en Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista Académica Colombiana de Ciencia.*, [en línea] 134. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf> [Accesado el 26 May 2019].

La figura muestra cuáles perspectivas han analizado a la inteligencia; la perspectiva filosófica se enfocó en dar a conocer los aspectos de la experiencia humana que permiten al hombre conocer, la perspectiva pragmática enuncia cómo una persona podía solucionar los problemas de su entorno; las factoriales se relacionaron con la producción de test y por último las operacionales que plantearon que ante una operación o problema se podrá medir una habilidad determinada; actualmente se han construido referentes para estudiar la inteligencia, así es posible leer una definición actual de inteligencia:

Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se

trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas (Ardila, 2011 p.25).

Ardila destaca en su definición la incorporación de todas las disciplinas que han tratado de definir la inteligencia a lo largo de los años, es importante recalcar que poseer un concepto de inteligencia aporta al estudio de la discapacidad intelectual porque así se entiende a la constitución de las “dificultades” que una persona enfrenta y del propio concepto de discapacidad intelectual, lo que ha orientado a los sistemas de atención en la educación hacia establecer las rutas bajo la cual se ha atendido a esta situación; la definición holística permite que más disciplinas sean agentes de sentido en la constitución del concepto de inteligencia, lo que por un lado éstas mismas brinden posibilidades de apertura hacia la educación inclusiva de personas en situación de discapacidad intelectual.

En este sentido, han existido sistemas de clasificación médicos orientados al diagnóstico y a la determinación del grado en que los recursos cognitivos de una persona concuerden con lo esperado para su edad cronológica; por lo que la discapacidad intelectual puede ser diagnosticada como leve, moderada, grave y profunda, en tanto las puntuaciones del coeficiente intelectual que una persona obtenga en las pruebas de inteligencia, al mismo tiempo es necesario reconocer las dificultades que emanan de la medición de la inteligencia, así la estandarización de los instrumentos es un elemento nodal para el desarrollo de la psicometría, en tanto se encarga de adaptarlos a los contextos de una persona, sin embargo esto es cuestionable, debido a la dificultad de la adaptación a todos los contextos existentes de los “sujetos” evaluados; si bien la inteligencia, los parámetros, los instrumentos y las clasificaciones han servido como herramienta en el diagnóstico de las personas con discapacidad intelectual, es necesario abandonar la concepción del déficit que se ha incorporado a su estudio, buscando una visión holística hacia cotas de mayor comprensión desde el enfoque social de la discapacidad, en la que se reconoce la equidad de derechos de este colectivo, para finalmente mirar las dificultades que enfrentan en relación a los accesos de información en sus entornos.

II.4 La experiencia en la discapacidad

Tradicionalmente se le ha atribuido al término experiencia al conjunto de vivencias de una persona, sin embargo es preciso problematizar esta área del conocimiento al punto de otorgarle el sentido profundo que engloba al mismo; la experiencia se caracteriza por poseer significados y subjetividad de un sujeto o conjunto de sujetos; de ahí que hablar de las experiencias implique la relación de las vivencias con la subjetividad de una persona y en relación a su contexto; no es posible hablar de experiencias en tanto estas no sean transformadoras e impliquen un impacto en la psique de una persona.

Larrosa en 2016 dice que la experiencia es eso que le sucede a un sujeto, es algo que no es el sujeto, sino algo que le acontece, no hay experiencia sin la aparición de algo exterior; por ello es un movimiento de ida y vuelta, en este caso la experiencia tiene que ver con acontecimientos y por lo tanto con elementos contingentes del entorno, es importante enfocar el sentido de la experiencia en relación a la presente investigación debido a que de ella se desprenden elementos importantes de análisis; esto supone que el sujeto hace la experiencia de algo, por ello forma y transforma, en este sentido:

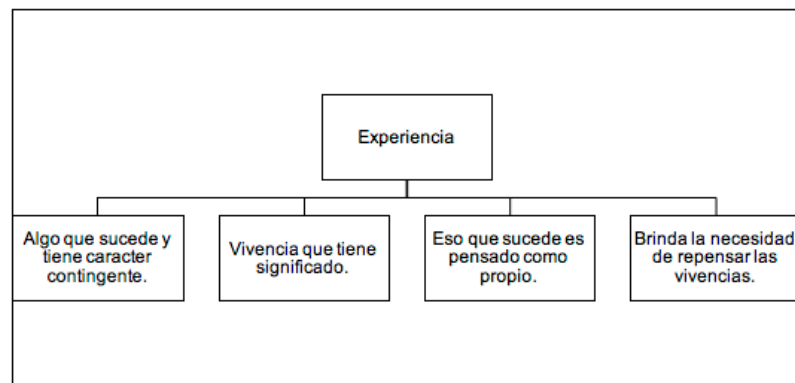
la experiencia supone un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización [...], un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que yo soy, yo pienso (Larrosa en Larrosa y Skliar. *Comp.*, 2009, p. 25).

Así el sujeto de la experiencia se construye, en una relación dinámica con su entorno; es la relación dinámica entre el sujeto, contexto y otras personas que construyen el devenir y las vivencias de una persona, de aquí que el enfoque de la experiencia que propone Larrosa se apegue al concepto de discapacidad que es construida por el elemento social que envuelve a ambos fenómenos, con esto no se trata de igualarlos sino por el contrario, entender que la naturaleza de ellos se encuentra en la relación con otros; respecto de lo anterior Oliver citado en Slee en 2012, pone de manifiesto que las personas con discapacidad siguen estando en los márgenes de la vida cívica porque no

solo lo permitimos, sino también porque lo creamos, imponemos y mantenemos la discapacidad, a esto se refiere como la política de la invalidez, en este ejemplo es posible vislumbrar cómo se ha creado de manera colectiva a la discapacidad; al margen de lo que Oliver señala como política de la invalidez, el concepto de experiencia y de discapacidad se unen en una relación intrínseca y esta relación es lo social, por ello el presente trabajo considera la experiencia tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 3

La experiencia educativa



Fuente: elaboración propia, basado en Contreras, J. and Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

La figura anterior muestra lo que, de acuerdo con Contreras y Pérez en 2010, es la comprensión de la experiencia educativa y cómo se hace operativa, la primera concepción es que la educación genera experiencia y pensamiento, pensando en que toda práctica educativa busca ser experiencia, como algo que da que pensar, pero con significado. Además, el pensar en la experiencia educativa, lleva a la reflexión que la educación posee un alcance pedagógico, sin embargo, el centro de ella es cómo es vivida por los protagonistas, se trata de pensar en aquello que piensan los actores principales.

La experiencia en la discapacidad implica un conjunto de significados que el sujeto le atribuye a su condición y las cuales han sido construidas a partir del lazo social, de aquí que la discapacidad sea una construcción a partir de la relación con los demás; tal y como menciona Oliver en la cita anterior, la discapacidad y las políticas en relación a

ella han sido impuestas por el margen de las relaciones sociales; en la discapacidad el sujeto en condición; es fijado como ajeno, como otro y construido a partir de la experiencia en la otredad; es entonces preciso hablar de la otredad como concepto condicionante no solo de la discapacidad, sino de las experiencias, hasta este punto es preciso definir ¿quién es el otro en la educación?

Para Pérez en Skliar y Larrosa (comp.) 2009, el otro de la pedagogía es aquel que cuestiona a la educación desde el hecho de estar en el mundo, porque todo principio de la educación es cuestionado con su sola presencia en las aulas; tal y como acontece en la atención a la discapacidad; ya que la presencia en las aulas de esta población debate teórica, metodológicamente y prácticamente al docente, la misma autora menciona que tradicionalmente a esta población de alumnos se les ha excluido de la educación en general.

En conclusión al preguntarnos por el otro de la educación y sus experiencias en relación a la educación inclusiva es posible vislumbrar un espacio de reconocimiento que abone a la construcción de encuentros a favor de la escucha de las personas en situación de discapacidad intelectual para procurar un lugar en las escuelas de educación básica en nivel primaria y no solo en el devenir cotidiano; sino para procurar un lugar en un sistema educativo en el que esta población sea reconocida y para que su voz sea tomada como directriz en la toma de decisiones de cualquier comunidad educativa; en este sentido vale la pena recobrar el ejemplo del movimiento “*nada de nosotros sin nosotros*” que nació en 1970 en California, Estados Unidos que a favor de la vida independiente, proclamó que ninguna decisión que influya en la vida de las personas con discapacidad debe hacerse sin su participación, por lo tanto es preciso revalorar la voz de las personas en situación de discapacidad intelectual.

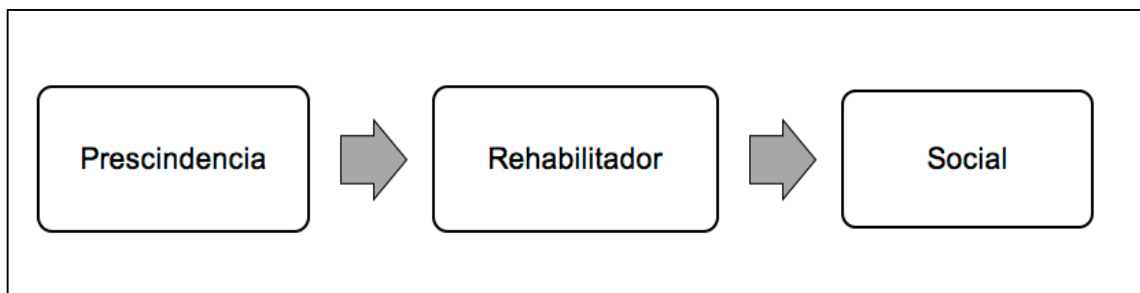
II.5 Modelos conceptuales de la discapacidad

La atención a la discapacidad en los diferentes rubros de la vida humana implica la profunda comprensión de la complejidad social que ello implica; tradicionalmente han existido grandes contradicciones en la atención y acompañamiento en la discapacidad, lo que ha incluido una historia de segregación y marginación de esta población en la

agenda político educativa de diversos sistemas a nivel mundial; las diferentes perspectivas de la discapacidad han construido diversas miradas sobre ella; lo que ha impactado en la respuesta y atención que el sistema educativo a través de los actores principales tengan hacia ella; Palacios (2008) estableció modelos de trato y comprensión de la discapacidad los cuales se pueden observar en la figura dos y que son detallados en adelante:

Figura 4.

Modelo de Palacios en atención a la discapacidad



Fuente: elaboración propia, basado en Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, CERMI: Madrid.

A través de la figura anterior es posible observar la evolución del trato de la discapacidad en categorías conceptuales estandarizadas hasta nuestros días estableciéndolas en modelos, cada uno de ellos contiene características relacionadas de manera inminente con el desarrollo teórico vigente en las épocas en que se desarrollaron, la importancia de vislumbrar los modelos de la discapacidad reside en las nociones sobre la misma, la concepción del fenómeno y el trato que se le ha dado; además de acuerdo con Palacios, el resultado de los dos modelos se encuentra en el modelo social, que enmarca una lucha de las personas en situación de discapacidad por hacer visible las dificultades que este colectivo ha enfrentado históricamente.

II.5.1 El modelo de la prescindencia

El primer modelo, es el denominado de la prescindencia, que identifica a la discapacidad como una situación que ha sido causada por lo religioso en la que las personas con

discapacidad son innecesarias, en este modelo surgen dos vertientes o visiones que es la eugenésica y la marginación, la noción de discapacidad a partir de este modelo es vista como una situación preferiblemente evitada ya que su representación supone un maleficio o un castigo; aquí la vida en la discapacidad no es digna y se encuentra sujeta a las decisiones del Estado.

Sánchez y Mandujano en 2016 ponen de manifiesto que las personas con discapacidad eran habitualmente relacionadas al monstruo humano y que a decir de la religión como elemento determinante de la discapacidad, la perspectiva cristiana determinó que la naturaleza se encontraba al servicio de Dios y en ella manifestaba su poder, el modelo de la prescindencia tiene una raíz histórica arraigada en la antigua Roma de la cual las personas con discapacidad o condiciones físicas irresolubles para la época eran asesinadas; esto apoyado por el Estado; posteriormente en la historia de la humanidad existieron representaciones diversas de la eugenesia³ que enmarcó el trato hacia las personas con discapacidad, utilizándoles como objetos experimentales, tal es el caso de los tratados de teratología⁴ en los que se exponían las diversas “anormalidades” y sus posibles causas.

Por último, dentro de este modelo la discapacidad era una situación prescindible e innecesaria, en las que el destino de esta población era el infanticidio o la exclusión total de la vida pública, ya que en ambas visiones eran consideradas como objetos.

II.5.2 El modelo rehabilitador

Esta orientación es usualmente llamada modelo médico-rehabilitador, en este modelo las causas de la discapacidad tienen un origen científico y en él se habla de salud o

³ La eugenesia es definida como el conjunto de prácticas científicas bajo las cuales se intenta establecer patrones de optimización genética, determinando cuáles son los rasgos contenidos en los genes que constituyen una mejora para la humanidad como especie.

⁴ Manzón en 2014 menciona que la Teratología proviene del griego *tépaç* (monstruo) y *hóyoç* (ciencia), que es el estudio de los monstruos, actualmente no constituye el saber de las ciencias y esta quedó descartada, con el paso de la evolución en la medicina sobre las malformaciones genéticas y el conocimiento de la discapacidad.

enfermedad, las personas en situación de discapacidad son funcionales para este modelo en tanto sean rehabilitadas o “curadas”; en este modelo la visión de normalidad encuadra la perspectiva ideal de la discapacidad, una persona entre más normal se vea o actúe, habrá sido rehabilitada.

Las respuestas sociales relacionadas con la asunción del modelo rehabilitador sitúan a una persona en condición de discapacidad como disminuida, sin hacer énfasis en el lazo social como elemento incapacitante; por ello la cuestión de la discapacidad dentro de este modelo tiene que ver directamente con la persona y su imposibilidad o dificultad de adaptarse al régimen de lo “normal”, es dentro de este modelo en la Educación Especial que se acuña el término *necesidades educativas especiales* que pone de manifiesto las limitaciones que tiene una persona en relación al contexto y los apoyos que necesita para ser integrada a una comunidad; en el caso de la discapacidad intelectual para Hochel y Gómez (s/f) se enmarca en este modelo con las pruebas psicométricas que durante los años 20 en Estados Unidos limitaban el acceso a las personas inmigrantes; de igual manera el ejercito de ese país aplicaba los Test Alfa y Beta en los que las personas con un coeficientes intelectuales inferiores al estándar (80 puntos), eran enviados a la guerra, aún hoy esos Test son vigentes; es preciso reconocer que las pruebas psicométricas que miden la inteligencia otorgaron a la psicología el carácter empírico y de ciencia positivista, que propició que ésta fuera reconocida como tal y le dio un carácter formal.

A partir de la evaluación de las dificultades de una persona en relación al aprendizaje, la Educación Especial encuentra según Barnes en Barton en 1996 ser una respuesta viable y filantrópica hacia las “necesidades educativas especiales”, sin descartar por completo este modelo educativo que encontró relevancia en la época y su importancia fue tal ya que visibilizó la discapacidad, brindando opciones para la educación y acceso a personas que tradicionalmente habían sido excluidas, segregadas y marginadas de manera radical.

Agustina Palacios (2008) menciona que el trato que reciben las personas con discapacidad en este modelo es paternalista, producto de la subestimación en general por la diversidad humana acortando en este sentido la libertad humana y reduciendo los

derechos de este colectivo, tomando decisiones y control sobre sus vidas, a partir de este modelo surge en las escuelas una corriente teórica denominada *integración educativa*; la cual busca que los alumnos puedan acceder a escuelas de Educación Especial o a la educación regular creando grupos integrados dentro de las escuelas,

De acuerdo con Barton en 1998 citado en Shakespeare en 2008 las personas con discapacidad siempre han estado en el escrutinio médico, los estudios empíricos refieren de limitaciones funcionales que se han reducido en etiquetas peyorativas, reduccionistas e incluso identitarias, por tanto, las etiquetas imponen un grado de inferioridad importante llevando a reducir el valor de una persona. Por lo que la comprensión del sujeto con discapacidad en este modelo limita la construcción de la identidad.

Finalmente para el modelo rehabilitador las personas en situación de discapacidad han sido obligadas a parecer lo más “normal” posible; ejemplo de ello es el caso de Julio Cambor, en Madrid hacia el año de 2006 apareció en los titulares del periódico el País el encabezado: “Cirugía para el síndrome de Down”, él expresaba que desde pequeño se miraba al espejo y deseaba que se le quitara el síndrome de Down, a Julio le habían realizado 10 cirugías plásticas para disminuir los rasgos faciales característicos del síndrome, el médico de Julio dice en la nota “entiendo que se pida una mayor integración pero lo cierto es que la sociedad no es así, este tipo de operaciones puede ayudar a que no se sientan discriminados”; en el caso de Julio como en el de muchas otras personas, se evidencia la importancia de la normalidad como dispositivo de control y que a partir de esta interacción se busca que una persona con discapacidad pueda adaptarse a la sociedad.

II.5.3 El modelo social de la discapacidad

Las personas en situación de discapacidad ante la constante opresión proveniente del lazo social tanto con instituciones y personas crearon en los años setenta; un movimiento que propuso un panorama de derechos humanos posibilitando visibilizar la complejidad de la discapacidad, este es el modelo social de la discapacidad, en el que se manifiesta la comprensión de la diversidad y las posibilidades en ella; la identidad de las personas con discapacidad es un elemento importante tanto subjetivamente y en relación a la

sociedad; esto le otorgó al colectivo identidad política, que considera a las personas con discapacidad como un grupo que lucha por sus derechos.

En este posicionamiento la sociedad debe ser corresponsable de la atención a la discapacidad en la transformación en dos sentidos: teórica y dentro de la praxis en todas las estructuras sociales; para reducir las barreras que las personas en situación de discapacidad enfrentan, esto sin otorgarle un acompañamiento paternalista, sino que por el contrario buscando que los ambientes no sean restrictivos en todas las esferas de la vida humana en igualdad de oportunidades, para Barton (1998) lo cuestionable son las condiciones y relaciones sociales en las que se producen dichas interacciones en las que no se considere la subjetividad de las personas, por ello el movimiento de la conceptualización social busca la participación efectiva de este sector que debe ser considerado en todas las decisiones que les afectan.

De acuerdo con Abberley en Barton 2008 las diferentes formas de concebir a las personas en situación de discapacidad se formaron a partir del desarrollo del capitalismo y su relación con el trabajo por lo que a partir de aquí es posible reconocer los orígenes sociales de la concepción de discapacidad, como una oposición a las imposiciones de la sociedad.

El modelo social de la discapacidad según Palacios en 2008 daría origen en los años setenta en California, cuando Ed Roberts ingresó a estudiar ciencias políticas en la Universidad de Berkeley, con barreras arquitectónicas él decidió continuar sus estudios y promover el acceso a más personas en situación de discapacidad; dentro de esta promoción buscó que este colectivo no fuese caracterizado por su condición física, el acceso a la universidad le fue permitido, sin embargo durante su estancia tuvo que vivir en la enfermería; cuando un grupo significativo de personas con discapacidad tuvo acceso a la universidad de Berkeley, Roberts dirigió el programa de vida independiente que más tarde sería “el movimiento de vida independiente” y que tendría un impacto significativo a nivel mundial a través del lema “*nada sobre nosotros, sin nosotros*”; él redefinió el concepto de independencia en la discapacidad situando el foco de atención a la calidad de vida que una persona podría lograr con la adecuada asistencia.

Barnes explica que, para este modelo, la discapacidad es una situación que una persona enfrenta en relación a las circunstancias, al contexto; a las situaciones y es relativa; en tanto que la persona no pueda acceder a los derechos primordiales que le han sido conferidos, a propósito de lo anterior la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 dice:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

En referente a la educación es preciso señalar que el movimiento apela a la educación inclusiva, como eje rector, lo que no se trata de modificar la organización escolar o generar adaptaciones al contenido educativo, tampoco se trata de crear grupos alternos en la escuela; sino que implica un profundo cambio en los pensamientos y las creencias de toda la comunidad escolar, se trata de asumir un compromiso hacia la valoración de la diversidad; el cambio de la integración educativa hacia la educación inclusiva ha, implicado que en el marco del derecho a la educación las personas en situación de discapacidad sean reconocidas como sujetos de derecho; las experiencias de los alumnos con discapacidad cobran relevancia bajo este modelo; ya que en un primer lugar el movimiento nació a partir de la necesidad de pertenecer al contexto educativo desde el deseo de Roberts.

Sin embargo, actualmente es preciso replantear la categoría de Educación Especial en nuestro país; es debido reconocer que aún se sostienen practicas segregacionistas y por ello es vital dar cuenta que aún el Sistema Educativo Nacional a través de mantener al sistema de Educación Especial se encuentra denegando el derecho a la educación en igualdad de oportunidades desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad.

Finalmente, el modelo social es actualmente la plataforma hacia la búsqueda de

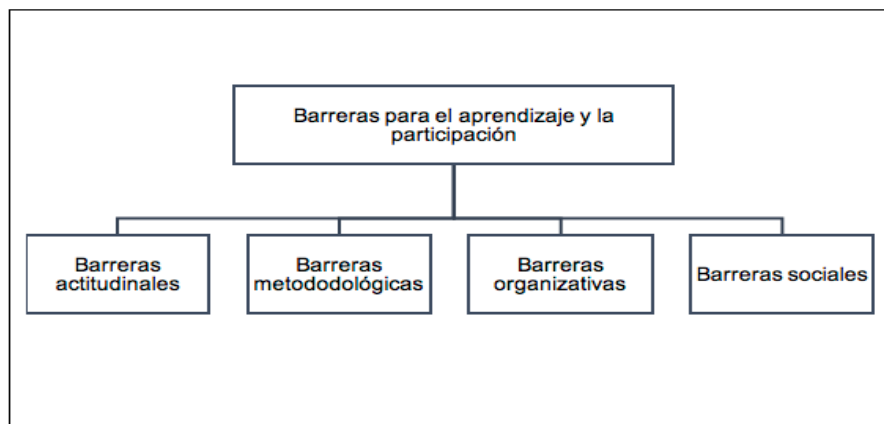
la equidad en todos los estratos de la organización social se presenta como un modelo ideal a alcanzar para establecer sociedades más equitativas, democráticas y sin restricciones, en cuanto al tema de la discapacidad compete; es preciso rescatar las capacidades de una persona, haciendo hincapié en la accesibilidad en el ambiente y en la información.

II.6 Barreras para el aprendizaje y la participación

Es entonces que dentro de la educación inclusiva nos encontramos frente a la problemática de superar el término de Necesidades Educativas Especiales por el de *eliminar barreras para el aprendizaje y la participación*, así el uso del concepto expresa las dificultades que los alumnos experimentan, poniendo en contraste un modelo social frente a la visión basada en el modelo del déficit individual. De acuerdo con Ainscow en 2015 estas son limitantes que impiden que los alumnos accedan al conocimiento y al proceso de enseñanza aprendizaje el uso del concepto expresa las dificultades que los alumnos experimentan dentro de la escuela para el logro de la plena participación, es así que las barreras para el aprendizaje impiden el ejercicio del derecho a la educación en tanto resultan ser elementos que imposibilitan hacer frente a la diversidad dentro del aula, promueven la creación de barreras además generan exclusión, marginación y abandono escolar; entre ellas es posible identificar las siguientes:

Figura 5.

Barreras para el aprendizaje y la participación



Fuente: elaboración propia, basado en Pugdigvol, I. (2009). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, CERMI: Madrid.

La figura cinco muestra los cuatro tipos de barreras para el aprendizaje y la participación según Pugdivol, si bien se reconoce que diversos autores han planteado perspectivas sobre cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación, este trabajo adoptó la perspectiva del autor debido a que engloba los elementos de investigación a revisarse, los cuáles serán desarrollados hacia el capítulo cuatro en la metodología; Pugdivol menciona que las barreras y su identificación tiene dos propósitos, en principio su eliminación y posteriormente dar cuenta de las interacciones que establecen los alumnos en las escuelas (2009), así las barreras actitudinales en relación a la discapacidad intelectual son comprendidas como aquellos prejuicios sobre este colectivo, y aquellas creencias que en el caso de los docentes se encuentran en tanto a qué hacer y cuáles son los espacios que estos alumnos deben ocupar; por ejemplo, la creencia de que los docentes regulares no poseen los conocimientos suficientes para atender a los niños con discapacidad intelectual, así como el desconocimiento en los procesos de evaluación y el debate general sobre si los docentes de Educación Especial son el actor principal en la educación para estos estudiantes. Por otro lado, las barreras metodológicas son aquellas que imposibilitan el aprendizaje que en el caso de la discapacidad intelectual es posible reconocer que estas van desde la inflexibilidad curricular, los materiales didácticos empleados en clase, los procesos de evaluación hasta el trabajo individualizado, esto porque no permite que los alumnos puedan adquirir los mismos conocimientos que su grupo “regular”.

Las barreras organizativas son aquellas que limitan a los alumnos el acceso a la comunidad en las diferentes formas de apoyo que esta puede ofrecer, es decir la organización de las clases, de los docentes e incluso la intervención de los directivos; además de la organización del grupo dentro del aula de clases; por último las barreras sociales son aquellas que no permiten que los alumnos con discapacidad intelectual participar y establecer relaciones significativas con sus pares, además son aquellas barreras que involucran a los padres de los estudiantes quienes tienen creencias alrededor de la discapacidad y limitan los apoyos a sus hijos en cuanto a las expectativas de logro a obtener.

Uno de los elementos principales para lograr la educación inclusiva es la identificación y la eliminación de las barreras, lo que garantizará que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje, esto debido a que las barreras concretan las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de cara a la discapacidad intelectual, pero además generan las creencias alrededor de la misma y propician o no la participación de los alumnos.

Es así que el término participación en la educación inclusiva se refiere, al tipo de experiencias que los alumnos puedan tener en tanto a las oportunidades de ser tomados en cuenta y ser reconocidos en la comunidad educativa, el modelo social de la discapacidad, crítica la escasa participación de las personas con discapacidad en su sociedad, lo que la aleja del goce de sus derechos; así el derecho a la educación plantea la presencia de todos los niños y jóvenes en las escuelas, debido a que ellos son los beneficiarios principales de la educación, lo que ha hecho necesario pensar en la *educación para todos* desde el marco de los derechos humanos; sin embargo es necesario reconocer que en la discapacidad intelectual la participación es un elemento clave para el logro de la educación inclusiva, pero no podría lograrse con alumnos en situación de discapacidad intelectual en tanto no se acompañe a la misma con la dimensión de accesibilidad, sobre todo a los contenidos de aprendizaje; el sistema educativo que ha incorporado a alumnos con diversas condiciones a las aulas regulares, como cimiento a la educación de dicha población de alumnos, vale la pena reflexionar acerca del concepto de accesibilidad.

La accesibilidad requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño, Tomasevsky en 2004 indica que es la escuela desde todas sus dimensiones la que debe adaptarse a la respuesta que brinda ante la diversidad de sus alumnos. Sin embargo la accesibilidad posibilita y abre la puerta a los derechos en la educación en general a alumnos en situación de discapacidad intelectual, brinda un elemento clave en el reconocimiento a la diversidad como un principio primordial del modelo de intervención de la Educación Inclusiva, lo que por un lado demanda la identificación de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* y la respuesta a las mismas para lograr el

aprendizaje, permanencia e inclusión; siendo que la dimensión de accesibilidad puesta en praxis reduzca de manera sustancial la marginación y exclusión de los alumnos en las aulas. Dado el compromiso nacional de la educación en general con la eliminación de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*, es necesario preguntar qué podrían hacer los niños y niñas que no logran acceder a los aprendizajes y qué sucede con ellos en su trascurso por la educación, qué pasa después de la educación secundaria y aunque estos puntos son nodales en la investigación educativa, se reconocen como futuras líneas de investigación.

Para Montigny en 2010, la accesibilidad es un elemento clave que sirve para promover la inclusión de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad. En el caso de la discapacidad intelectual este concepto no solo alude a la incorporación al entorno físico, sino que apunta hacia la necesidad del acceso al aprendizaje y los conocimientos que la educación en general ofrece; desde los planes y programas hasta la posibilidad de acceder a los materiales didácticos y la evaluación.

Por ello el acceso al aprendizaje debe ser un elemento capacitante y no todo lo contrario, dependiendo de la selección de lo que se enseña al alumno, la manera en la que se hace, adecuado además para las personas a las que se dirige; esto para ofertar una amplitud de caminos para proporcionar la accesibilidad a los planes de estudio, lo que supone que el docente sea capaz de implementar diversas formas de acción, en tanto que en el caso específico de los alumnos con discapacidad intelectual puedan gozar del compromiso tanto de los servicios de Educación Especial como de una comunidad educativa que propone y actúa en compromiso con los educandos, en este sentido el enfoque de la educación inclusiva en relación a la discapacidad intelectual hace que la planeación que realizan los docentes respondan a las necesidades de los alumnos y sobre todo que la evaluación de los aprendizajes se deba basar en los niveles de logro de los estudiantes.

La accesibilidad pone énfasis en todos los actores educativos (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad) la responsabilidad del aprendizaje y de la participación de todas y todos en la vida escolar, en ella las personas son valoradas y en ella se identifican beneficios económicos y sociales, un marco posible de acción y

teorización es la educación inclusiva que es la escuela la que toma decisiones y participa en la atención de los alumnos.

De acuerdo con De Asís Roig en 2005, la accesibilidad puede ser alcanzada mediante distintas estrategias, entre las que destaca el diseño para todos. Es así que lo que antes se consideraba como el camino ideal de las adecuaciones curriculares; durante el nuevo enfoque teórico se orientó hacia el diseño universal para el aprendizaje; cuyo propósito es hacer accesible todos los conocimientos y comprensibles para todo el alumnado; basándose en los principios de equidad y de educación para todos, así como en un marco de derechos humanos, proponiendo que no solo la infraestructura pueda ser utilizada por todas las personas sino que la información se comprensible para todos los estudiantes; el diseño universal para el aprendizaje propone impulsar la participación en todos los estratos y la accesibilidad en el caso de la discapacidad propone el acceso, así es posible conceptualizar al diseño universal para el aprendizaje como:

el planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen activamente en la sociedad que les toque vivir (Casanova, 2006, p. 56).

El diseño universal para el aprendizaje constituye la puesta en práctica para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o niña o grupo de niños y niñas necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Es así que la enseñanza desde el diseño universal para el aprendizaje debe tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada niño y niña se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación (Ministerio de Educación Guatemala,

2009). El diseño universal para el aprendizaje es entonces el medio al acceso a la educación inclusiva; es el planteamiento que abre la puerta a las experiencias de aprendizaje básicas, pero además diversas; es obligación de la educación ofrecer propuestas diversas y pensadas en los ritmos de aprendizaje de cada alumno haciendo énfasis en la colaboración de la comunidad, para presentar múltiples medios en cuanto a caminos en el acceso al conocimiento.

CAPITULO III

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ESTADO DE TLAXCALA

El presente apartado tiene el objetivo de dar a conocer los elementos contextuales que avalan el desarrollo de la educación inclusiva en la educación básica en el estado de Tlaxcala; y cómo se han establecido lineamientos que confieren a la educación inclusiva a la Educación Especial en este estado; en un primer momento se plantea el marco histórico internacional, para pasar a una perspectiva nacional; después los lineamientos de educación inclusiva que sigue el estado de Tlaxcala, posteriormente se ofrece el marco normativo y legal que sustentan a la Educación Especial; en este apartado se hace una aproximación desde los planteamientos que han otorgado a esta disciplina la tarea de abanderado en la educación inclusiva en el estado para así conducir hacia el apartado que describe a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) federales y estatales, en un cuarto momento se describen las orientaciones de los servicios de Educación Especial únicamente de la modalidad de USAER; para finalmente dar a conocer los aspectos operativos de la USAER 21 Tlaxco.

III.1 Marco histórico internacional: visibilizar a la discapacidad en la educación

La educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el acceso a la mejora en la calidad de vida; además ofrece la posibilidad de transformar sistemas sociales, por ello ha sido necesaria la creación de organismos internacionales, encargados de unificar criterios en los objetivos que un país miembro debe perseguir como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, traducido al español) que de acuerdo con Matsuura en 2008 ha coordinado el movimiento de la Educación Para Todos y ha comprometido a 164 gobiernos a adoptar medidas para aumentar las oportunidades de todas y todos en la educación; el objetivo del presente apartado es realizar un recorrido histórico sobre la visibilización de la discapacidad en los aspectos educativos a nivel mundial y por otro lado sentar las bases de los precedentes teóricos que acompañan a la educación inclusiva.

II.1.1 Informe Warnok: Necesidades Educativas Especiales

En Inglaterra durante el año 1974, se realizó una revisión profunda a la educación Especial de ese país; en el que un grupo de expertos que lideró Mary Warnock, revisaron la situación de las personas “deficientes” que al margen de la ley de Educación para deficientes quedaba incluido en todas las decisiones que la Educación Especial pudiera tomar, es entonces que en 1978 se publicó el informe que daría pauta a una ciencia sólida, en tanto su principal aporte fue que ningún niño es ineducable y en el que se estableció que los fines de la educación son para todos en igualdad; en el informe se estableció que los fines de la educación para personas “deficientes” son la integración al trabajo con libertad de decisión.

En este informe nació el término Necesidades Educativas Especiales, como señala Ainscow (2001), el término hace referencia a un planteamiento de carácter educativo que cualquier estudiante puede presentar durante su proceso educativo y son dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente.

Cabe mencionar que las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante como de las características del entorno en que se desenvuelve; es decir se presentan en relación con el desajuste entre las características concretas de los alumnos, las medidas de organización y curriculares que se hagan para ellos, así la respuesta de los sistemas educativos estaría orientada para atender las Necesidades Educativas Especiales, en tanto se otorgue al alumno apoyos específicos, personal especializado, adecuaciones curriculares, adecuaciones ambientales y atención específica; para que así el estudiante se adapte al sistema educativo impactando en su desempeño dentro de la sociedad, en las necesidades educativas especiales no basta con la atención del docente de grupo sino que se busca la intervención del docente de Educación Especial para crear atención alternativa para el alumno.

Slee menciona al respecto que el lenguaje de las necesidades educativas especiales sirve para recordar al maestro ordinario, el maestro de los niños ordinarios, que puede apartar la mirada del niño excepcional (2012). Es entonces que la

caracterización del término limitó las expectativas de aprendizaje de los alumnos y centra las dificultades de adaptación en el sujeto; vale la pena mencionar que aún al día de hoy es utilizado, esto enmarcado en los protocolos de intervención de Educación Especial

El corpus teórico que se generó a partir del informe Warnock fue la integración educativa que de acuerdo con Monereo en 1983 en ella se pretendía lograr una serie de niveles en los que la integración fuesen posibles: la integración física, integración funcional e integración social; en cuanto a la integración física refiere esta se caracteriza por la participación y comunicación muy escasa del individuo dentro de su entorno, la integración funcional se trata de desarrollar las mismas actividades que sus compañeros de la misma edad y por último la integración social en la que la persona con discapacidad formase parte real del grupo.

En suma, a través del informe Warnock se puso de manifiesto la importancia de la educación de las personas “deficientes”, sin embargo, aún los parámetros se apegaban al modelo rehabilitatorio y la concepción de la discapacidad era la deficiencia de las capacidades de una persona en función de sus características.

II.1.2 Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje

A través de una convención celebrada en el año 1990, en Jomtien, Tailandia; fue dirigida y organizada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en sus siglas en inglés UNESCO) y el banco mundial, se proponían metas para el decenio de 1990 en adelante, esta convención logró poner en vista a La Educación Para Todos, elemento clave para los objetivos que los países miembros de la UNESCO persiguen hasta nuestros días.

En esta declaración se plantearon diversos objetivos: tal como aparece en el artículo 3º que habla de la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad, este punto se enfocó en que la educación básica debe proporcionarse a todos los niños y puso de manifiesto que la educación de las personas “impedidas” debe garantizar el acceso a los sistemas educativos, cabe resaltar que el término “deficiencia”

es transformado a “impedimento” bajo este marco declarativo, el cual también estableció que los programas alternativos resultaban espacios de apoyo para la atención a las necesidades de aprendizaje, siempre que se compartieran los mismos niveles y objetivos de aprendizaje, brindando las condiciones adecuadas para dichos apoyos como mobiliario y personal especializado. Por lo tanto, las condiciones de asistencia debían incluir a los niños en situación de discapacidad para la educación básica, siendo este el objetivo principal de la declaración de Jomtien.

II.1.3 Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales

La declaración de Salamanca es un documento que sentó los precedentes del trabajo realizado por la Educación Especial en nuestro país, siendo el referente contextual más importante en la atención a las personas con discapacidad; surgió a partir de la conferencia organizada por el gobierno de España y la UNESCO; en 1994 se convocaron a más de 300 participantes, con el objetivo de poner de manifiesto la necesidad de seguir acciones en relación a la *Educación Para Todos*, promoviendo que los gobiernos de los países asistentes a dicha conferencia modificarán la política educativa desde el enfoque de la integración educativa, para que se brindara atención a los alumnos con *Necesidades Educativas Especiales*.

La declaración de Salamanca tenía como principios la necesidad de incorporar a los alumnos que aún permanecían fuera de las escuelas o que se encontraban segregados en escuelas de Educación Especial, es entonces que la propuesta era avanzar hacia la incorporación de dicha población a la educación regular, siendo la misma la que debía brindar apoyo, satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje y basando la atención en una pedagogía centrada en el niño, es así que de acuerdo con la declaración de Salamanca se hizo especial énfasis en que la escuela era la representación social de un marco más amplio, por lo que mantener sistemas segregadores perpetuaría la desigualdad y la marginación; fue así que una de las soluciones era crear comunidades de acogida dentro de los sistemas educativos, lo que impactaría en la mejora de los mismos, propiciando que la política educativa se orientara

hacia la educación integrada, permitiendo que todos los alumnos pudieran matricularse en escuelas ordinarias, pero recibiendo el apoyo adicional que garantizara una educación en las que sus necesidades pudiesen ser satisfechas, en los casos en los que no se pudiera lograr la integración la conferencia planteaba la posibilidad de aún utilizar escuelas de Educación Especial, siempre y cuando los alumnos no estuvieran completamente aislados, y pudieran asistir a tiempo parcial a escuelas ordinarias.

La declaración de Salamanca aportó importantes avances en el campo de la Educación Especial, modificando el enfoque asistencialista que poseía la disciplina, incorporándola a la educación regular bajo un marco teórico de integración educativa y en un modelo que reconocía el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, que si bien, aún tenía aspectos asistencialistas y rehabilitatorios, este paso logró que la Educación Especial reelaborara su visión de atención, su impacto fue tal que en nuestro país se crearon los grupos integrados, que funcionaban como aulas alternas dentro de las escuelas, acercando el proceso hacia la creación de sistemas escolares más justos lo que aún hoy sigue siendo un reto en tanto las políticas educativas internacionales para que puedan cobrar vida en el aula.

II.1.4 Marco de acción de Dakar: educación para todos cumplir nuestros compromisos comunes

En abril del año 2000, los organismos internacionales encargados de evaluar los avances propuestos sobre la declaración de Salamanca pudieron obtener como resultados las dificultades que estaban enfrentando los países en desarrollo en relación al logro de los objetivos planteados; y aunque hubo avances significativos relacionados con la presencia de los niños en las escuelas y la expansión de la educación hacia la primera infancia; surgieron temas que en la agenda de los países parte que eran una urgencia: la función de las tecnologías de la información, el marco de derecho a la educación en tanto acceso, equidad y calidad, y la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

En ese momento la declaración de Dakar puso énfasis en la educación integrada desde la visión del derecho a la educación para satisfacer las necesidades educativas de todas las personas, además de poner en manifiesto que aún había colectivos

excluidos de la educación en general; por lo que la propuesta que en ese momento resultó pertinente era la educación integrada, esto debido a que la declaración de Dakar se apegó a un marco de acceso a la educación y educación para todos, en ese sentido se manifestó que todos los niños tenían derecho a la educación común y en su localidad, lo que no era condicionado por “la incapacidad que presentasen”; en este marco se destacó la atención a las Necesidades Educativas Especiales, que para el marco fueron definidas como condiciones que un alumno tenía y que con los suficientes apoyos podía disminuir o incluso eliminar; además el marco de acción de Dakar puso en énfasis que las políticas y prácticas que en ese entonces aún propiciaban la marginación en la educación; por lo que dentro de la agenda el compromiso se centró en preparar a las escuelas para el marco de educación para todos; en cuanto a la discapacidad se manifestó la necesidad de incluir a esta población a la educación preescolar y en los programas de educación regular, por lo que los centros de Educación Especial debían insertarse en las escuelas.

Finalmente el marco de acción de Dakar modificó lo que los organismos internacionales entendían por Necesidades Educativas Especiales, ya que reconocía que los sistemas educativos aún creaban condiciones propicias para la exclusión de personas que hasta el año 2000 no accedían a la educación, logrando así reconocer que los sistemas educativos de los países miembro requerían modificar las políticas y las prácticas que propiciaban que en la educación el centro de la problemática fueran los alumnos y puso en énfasis el papel de la escuela; siendo esta el organismo que debía modificar en la práctica la atención a los alumnos con discapacidad.

II.1.5 Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4

La convención que daría pie a la declaración se celebró en el año 2015 en Corea, su objetivo principal era la educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como lograr el aprendizaje a lo largo de la vida; en esta convención participaron 160 países, y se plantearon objetivos a perseguirse hacia el año 2030.

Se reafirmó la visión de la educación para todos, sin embargo, se reconoció que tras los esfuerzos y metas propuestas en las declaraciones mundiales anteriores que perseguían este objetivo, la educación en el mundo se encontraba lejos de alcanzarlo, sin embargo junto con los objetivos de desarrollo del milenio, se buscó que derivado de esta declaración los países pudieran mejorar la educación en función de una visión humanista, con enfoque de derechos humanos e inclusión, además se planteó que la obligatoriedad y gratuidad alcance al nivel secundaria.

En relación a la discapacidad la convención reconoció las dificultades que aún enfrentan las personas con discapacidad puesto que reconocieron que no se había prestado atención a la eliminación de la desigualdad en la educación, en este sentido se propuso que los sistemas educativos implementaran políticas a favor de la disminución de barreras sociales, culturales y económicas mediante la inclusión y la equidad, esto no solo para los alumnos con discapacidad sino para los alumnos que aún están excluidos de la educación, por lo que la declaración manifestó:

De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (UNESCO, 2015).

En este sentido los objetivos aún no han sido evaluados, por lo que es necesario reconocer las dificultades que enfrenta actualmente la población con discapacidad en la educación y cómo aún el acceso no ha sido garantizado para los grupos vulnerados, por ello la convención reconoce que las personas con discapacidad deben tener plena participación en la educación, con oportunidades de calidad en la que la intervención sea eficaz para garantizar el logro del aprendizaje, bajo este argumento es necesario apuntar que la declaración no deja en claro su perspectiva de intervención; sin embargo señala que deben existir programas, servicios e infraestructura inclusivos, que sean accesibles y de calidad a favor de la promoción de la educación así como la salud de los niños con discapacidad, por ello se manifestó la necesidad de la recolección de datos sobre el

estado de la infancia con discapacidad, en este sentido ha de reconocerse que no existen indicadores sobre la calidad de vida de los infantes con discapacidad.

Por último, los objetivos planteados por la declaración de Incheon son vigentes, su importancia es tal que planteó la necesidad de los países hacia la construcción de un marco de acción en relación a la educación inclusiva, además recuperó el concepto de barreras orientado hacia las dificultades económicas, sociales y culturales, esto es de suma importancia puesto que la teoría de educación inclusiva establece una clasificación sobre las barreras orientado únicamente al contexto escolar.

Sin embargo al ampliar el concepto de barreras hacia estratos macro sociales brinda la posibilidad de comprender que la discapacidad encuentra enclaves dentro de la concepción y trato en la sociedad, esto no solo cuestiona si aún están inscritos modelos rehabilitatorios en la educación sino que posibilita visibilizar las rutas de acción que se establecen a partir de la Educación Especial; por otro lado la declaración reconoce que no existen datos duros en relación a la situación que enfrentan los niños en condición de discapacidad, lo que para los países participantes de la convención resultó una meta a lograr hacia el 2030.

III.2 Antecedentes históricos de la Educación Especial en México

Historizar los discursos alrededor de la discapacidad, desde la mirada particular de cada disciplina, posibilita vislumbrar las nociones que dan pie a las diversas representaciones sociales alrededor de ella; dándole una posición determinada ante la sociedad, conociendo el tejido que conforma a un discurso en relación a este constructo, para dar cuenta de las nociones simbólicas y sociales referentes a la concepción de persona que una determinada sociedad posee; además construye miradas de lo que esta desea y establece en las diversas prácticas alrededor de la discapacidad.

Por otro lado, historizar permite conocer los conceptos que se construyen alrededor de las personas en situación de discapacidad, lo que, ha generado categorías y prácticas alrededor de las nociones del mismo, esto brinda la posibilidad no solo de mirar los discursos del cuerpo, sino que siguiendo a Le Breton como el reflejo de las construcciones sociales y culturales (2002), en este sentido es pertinente hablar del

hombre máquina como resultado de un discurso moderno, que se encuentra enclavado en el capitalismo y la edad industrial siendo este vigente y modelador de las actuales demandas de sujeto; así se explica no solo la concepción de sujeto de las sociedades modernas sino que permite conocer las diversas modalidades epistémicas de la Educación Especial, por lo tanto, reconocer los acontecimientos históricos que dieron origen a la Educación Especial como disciplina en México, aportan elementos para la comprensión de las prácticas que se han brindado históricamente en nuestro país y otorgan la posibilidad de vislumbrar las transformaciones que encarnan modelos teóricos en relación a la discapacidad y formas representativas de pensamiento entorno a este colectivo; además el reconocimiento histórico posibilita el enfoque comprensivo de las decisiones en torno al acontecer actual, en los modelos de operación de la Educación Especial de México.

En este apartado se realiza un recorrido histórico desde la creación de la “Escuela Municipal para Sordomudos”, hacia una revisión histórica de la creación de la Dirección General de Educación Especial; para finalmente comprender los hechos que dieron origen al actual Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Inclusión Educativa.

La Educación especial en México comienza en el siglo XIX; bajo la creación de la escuela para “sordos”⁵ o escuela municipal de sordomudos en 1866; a partir de la colaboración entre Ignacio Tigueros y Eduardo Huet, francés con discapacidad auditiva que radicaba en Brasil en donde fundó la primera escuela para sordos en América Latina y bajo el gobierno de Benito Juárez y con la implantación de la “ley orgánica de educación”; en la que con el proyecto de Huet se promovió el principio de educación obligatoria para todos y se propuso la creación de una escuela “*Normal para Sordomudos*”; con la finalidad de que para el año de 1870 se crearan más institutos que dieran atención a las personas con discapacidad auditiva; sin embargo debido a las dificultades económicas y sociales resultó imposible cumplir este objetivo, aún así en el

⁵ Se añaden comillas a algunos términos expuestos en este apartado, ya que expresan modelos de pensamiento alrededor de la discapacidad, que no guardan relación con el modelo social al que este trabajo de investigación se apega, pero dan luz a las concepciones y trato hacia la discapacidad.

mismo año se creó la “Escuela Nacional para Ciegos”, en ella se enseñaban oficios y los alumnos debían realizar manualidades, artesanías y aprender oficios que les pudieran servir para la vida; es importante mencionar que ambas instituciones eran albergues y que los estudiantes vivían en las instalaciones, bajo esta línea de trato en 1871 se buscó que la lotería nacional donara el 15% de todo lo recaudado a la “escuela para ciegos”.

Con la llegada de Porfirio Díaz a la presidencia de México, hacia el año de 1896 se construyó la “Inspección Médica e Higiénica” en las escuelas del Distrito Federal⁶; esta inspección buscaba que los maestros reportaran a los niños que enfrentaban dificultades de salud, las condiciones higiénicas en las que se encontraban y cualquier tipo de dificultad en el aprendizaje, así como la discapacidad, en este sentido se brindaría atención médica, hospitalización y educación especializada en las escuelas que resultaran pertinentes para cada caso; a partir de la creación de este organismo en México se comenzó a adoptar una visión médico rehabilitadora en la comprensión de la discapacidad, es así que en 1901 se comisionó a un médico que pudiera ver cómo se encontraban estructuradas las escuelas para sordos en Estados Unidos, a partir de ello se creó la primera escuela para “sordomudos”, es entonces que en 1908 ante la reforma a la ley de Educación del Distrito Federal, se estableció que los niños “impedidos” asistieran a escuelas especializadas para su atención; en el libro de Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial en 2006 se destaca que en Guanajuato hacia el año 1915, se fundó la primera escuela para atender a niños con discapacidad intelectual y posteriormente diversificó la atención a niños con discapacidades, la atención a las personas con discapacidad se otorgaba desde un enfoque médico donde la propuesta era separarlos por grupos de características creando estructuras físicas y curriculares de acuerdo a la discapacidad que presentaba cada alumno de esta manera los docentes de Educación Especial se convertían en especialistas de acuerdo con su área de atención, es así que había docentes enfocados en la atención en neuromotores, ciegos, en audición y lenguaje, etc.

Adame, Jacobo y Alvarado en 2016 mencionan que ante la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1922 y bajo la dirección de Higiene Escolar en 1925,

⁶ Actualmente llamada Ciudad de México.

se comenzó a realizar investigación con el objetivo de crear escuelas especializadas que derivaron en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, además en este departamento se investigaba sobre las causas del “retardo mental”, la orientación hacia el trabajo de personas impedidas y la creación de escuelas especiales y su pertinencia; derivado de ello en 1935 se creó el Instituto Médico Pedagógico, fue entonces que se institucionalizó a la Educación Especial en nuestro país, su finalidad era otorgar tratamiento médico y pedagógico a personas con “deficiencia mental profunda”; es necesario mencionar que la creación de estas instituciones generó una visión médico rehabilitadora en la concepción de discapacidad en nuestro país, que además se arraigó de manera profunda en todas las acciones que tomaría la Secretaría de Educación Pública, dando como resultado instituciones en las que se operara para modificar todo rasgo que resultara patológico a los ojos de la medicina; es así que abrió sus puertas la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia (1937); el Instituto para la Rehabilitación de los niños ciegos y débiles visuales (INNCI, 1955) y la primera escuela de formación docente para maestros especialistas, cuyas líneas de formación eran “deficiencia mental” y “menores infractores”.

Bajo la llegada de Adolfo López Mateos a la presidencia de México y con la consolidación de la Educación Especial en el gobierno que le presidió, en 1959 se creó la Coordinación de Educación Especial bajo la dirección de Odalmira Mayagoitia Alarcón, lo que permitiría que la educación brindará atención temprana en la “deficiencia mental” y la expansión de los servicios ya que se crearon 10 escuelas de Educación Especial en el Distrito Federal y 12 en el resto del país.

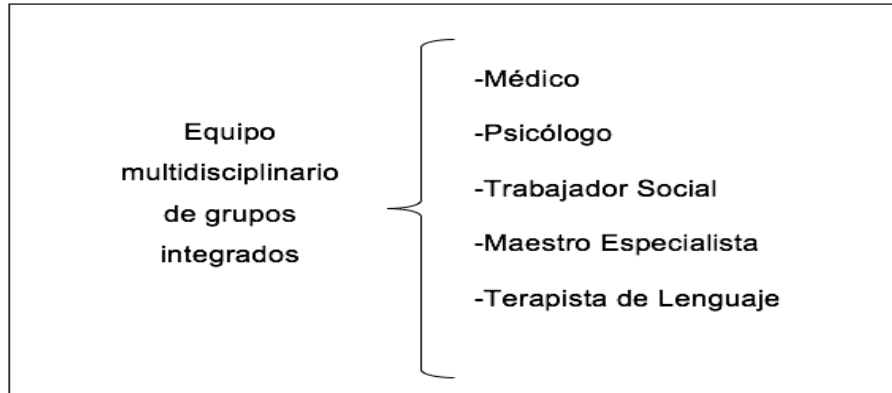
En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, aún con la maestra Odalmira Mayagoitia al mando, la cual tenía la finalidad de organizar y vigilar el sistema educativo especial y la formación de maestros especialistas, la creación de esta dirección representaría un hito en la atención a las personas en situación de discapacidad intelectual ya que se crearon más servicios orientados en la atención a esta población, el propósito principal de la Dirección de Educación Especial era el “tratamiento integral

del niño y de las personas atípicas⁷”, es así que se creía el proyecto de *grupos integrados*, el cual se piloteó en el Distrito Federal y pretendió que la atención a personas con discapacidad en la educación fuera permanente en las escuelas regulares, el primer grupo piloto se conformó de a un pedagogo, cinco médicos, seis maestros de educación especial, dos sociólogos y cuatro psicólogos; su importancia fue tal que en la educación aparecieron por primera vez los problemas de aprendizaje, en este período se crearon 256 escuelas a lo largo del país y se creó el primer centro psicopedagógico, que daba atención en un horario alterno a la escuela. Sin embargo, en 1976, Guadalupe Méndez Gracida se posicionó como directora de la Dirección General de Educación Especial y logró consolidar a los grupos integrados de alumnos “hipoacúsicos”.

Para el año de 1978 se encomendó la Dirección General de Educación Especial a la Dra. Margarita Gómez Palacio, quien sería estudiante y colaboradora de Jean Piaget, en ese período la Educación Especial se enfocaría en la investigación sobre la pedagogía especializada y sus rutas de acción a favor de las personas con discapacidad que para 1978 se denominarían como “impedidos”, lo que sentaría las bases posteriores del trabajo realizado por Educación Especial, hasta nuestros días, esto se puede observar en la conformación del equipo multidisciplinario de los grupos integrados en la educación:

⁷ De acuerdo con el texto memorias de Educación Especial (2006), las personas atípicas se definían como aquellos con problemas o alteraciones, lo que incluía a la conducta y la discapacidad, de acuerdo con la visión de la época.

Figura 6.
Equipo multidisciplinario de grupos integrados



Fuente: elaboración propia, basado en: Secretaría de Educación Pública. (2006). *Memorias de Educación Especial*. México: Distrito Federal. En la figura tres se muestra la conformación de los equipos de grupos integrados.

Es así que grupos integrados se conformó dentro de las escuelas preescolar y primaria, en los que el pilar del trabajo era el diagnóstico integral de los estudiantes, el personal de Educación Especial en grupos integrados guarda las mismas características con USAER en tanto la estructura del personal, sin embargo, estas unidades ya no cuentan con médicos y los “terapistas de lenguaje” ahora se denominan maestros de comunicación humana; próximo al modelo de desarrollo actual de los servicios de Educación Especial se considera que esta se conformó como una combinación de la pedagogía especial, técnicas y métodos en conjunción con la educación integrada; lo que daría como resultado la intervención que estos servicios realizaban.

Es necesario apuntar que uno de los propósitos principales de la Dirección de Educación Especial fue la creación de los departamentos de Programación Académica y de Capacitación y Actualización Técnica, por lo que se estableció la figura del asesor técnico, cada estado de la república designaba asesores para cada tipo de discapacidad, un asesor de psicología y un asesor de lenguaje; además con la colaboración de la Dra. Emilia Ferreiro, la DGEE, realizó investigación sobre los niveles de la lengua escrita y matemáticas lo que derivaría en la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), que se constituyó con personal especializado encargado de

capacitar a supervisores, directores y maestros de educación primaria; años más tarde el programa derivaría en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES); esta época en la Educación Especial es considerada como la más importante y de mayor desarrollo en los servicios dentro de las escuelas y escolarizados, ya que se logró realizar investigación que impactó en la educación básica en general, además se sentaron precedentes que aún hoy son utilizados en la Educación Básica, con ello se rompió la barrera que separaba a dos sistemas paralelos y a los docentes de Educación Especial se les dio un carácter de expertos, pero además se encontraban respaldados por personal que constantemente se encontraba capacitado en especificidades de atención, para 1980 la Educación Especial se clasificó en dos modalidades: indispensables (Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial; así como Grupos Integrados B) y complementarios (Centros Psicopedagógicos y grupos integrados A) que atendían a alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje.

Además 1986 se añadió en México la atención a niños “superdotados” y en el mismo año se implementó el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), finalmente en este período bajo la dirección de la Dra. Margarita Gómez Palacio la Educación Especial obtuvo fundamentación teórica en las áreas que atendía, se cambió el nombre de “impedidos” a personas con “limitaciones” por lo que en este sentido se observó el cambio de concepción sobre discapacidad, todas las acciones estaban encaminadas hacia la integración educativa, así se buscó establecer rutas de trabajo con la educación regular y promoviendo la normalización⁸.

Con el mandato de Carlos Salinas de Gortari en 1988 y ante la Declaración de Jomtien en 1990 de Educación para Todos, la modernización educativa y los cambios en la dirección de Educación Especial; apareció por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales y se estableció el objetivo de lograr la integración educativa, además Salvador Valdez asumió la Dirección de Educación Especial, tras su llegada se

⁸ El principio de normalización entendido como las condiciones más “normales” posibles en relación a la aceptación de una comunidad educativa (SEP,2006).

promovieron encuentros en el país con el fin de intercambiar experiencias e investigaciones sobre el campo de la Educación Especial.

Para 1993 se promulgó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), lo que reorientó los servicios de Educación Especial, los servicios complementarios se convirtieron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, es en este período que nacen las USAER, su propósito era promover la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, término propio del concepto de integración educativa (Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, 2006).

Además bajo el ANMEB, se disolvió la Dirección General de Educación Especial, lo que generó que no se emitieran nuevos lineamientos ni se capacitaran a los docentes; es así que en el mismo año se promovió la obligatoriedad del Estado Mexicano para impartir educación a las personas con Necesidades Educativas Especiales, en las escuelas regulares de Educación Básica; por lo que se designó que el organismo a cargo de esta labor fueran las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular; sin embargo es necesario reconocer que ante el cambio estas unidades continuaron con la estructura organizativa de grupos integrados, sin embargo la diferencia era que estas unidades debían trabajar con alumnos de cualquier grado escolar comprendido en la Educación Básica.

Hacia el sexenio de Ernesto Zedillo en 1995, se consolidó el Programa Nacional de Desarrollo Educativo, bajo el cual se creó el Programa Nacional de Integración, buscando eliminar los sistemas paralelos de educación, sin embargo estos programas no lograban abarcar todos los objetivos de desarrollo planteados y se comisionó a un grupo de investigadores que establecerían los lineamientos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), tuvo diversos objetivos, que en adelante serán analizados; el PNFEEIE buscó fortalecer a la Educación Especial y a la Integración Educativa, estableciendo lineamientos de operación para los servicios de Educación Especial; sin embargo al ser un programa este se encontraba sujeto a evaluaciones externas, por lo que la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México, realizaron la evaluación

correspondiente en el periodo de 2004 a 2006; en todos los estados de la república Mexicana; se designaron a un grupo de 17 expertos investigadores de estas universidades; fue entonces que la evaluación del programa tomó en cuenta a diversos participantes, entre ellos alumnos usuarios de Educación Especial quienes participaron en la investigación siendo observados y con “trabajo grupal”, en las que a mención de Adame, Jacobo y Vargas realizaban representaciones teatrales, completaban frases incompletas, dibujos, collage y otras actividades; además se llenaron cuestionarios dirigidos a docentes de USAER, las entrevistas realizadas para la evaluación del programa estaban dirigidas a padres y docentes (2016).

Por último hay dos campos en los que se inscribe un concepto: uno, el propiamente discursivo donde un concepto solo adquiere sentido en la relación a un problema de pensamiento y de saber, esto en relación a los objetos conceptuales desde los cuales se construye un 'modelo' de lectura de los fenómenos reales; y un segundo, el mundo de las prácticas, las instituciones y las relaciones sociales donde los conceptos son principios de intervención, regulación y de control de las operaciones en las que un fenómeno no solo es descrito, he ahí la importancia de la revisión histórica de la Educación Especial en nuestro país; en este sentido es necesario destacar que las diferentes transformaciones que han dado pie a lo que hoy ha conformado el discurso de la educación especial, se sostiene en líneas constantes entre la educación integrada y la educación inclusiva; lo que cuestiona los modelos actuales de operación en relación al cambio teórico práctico dentro de la práctica ante la discapacidad; estos modelos teóricos dilucidan las concepciones que existieron o existen sobre una persona en situación de discapacidad; pero además es necesario vislumbrar cómo a pesar de los cambios conceptuales, difícilmente las prácticas han dado un salto real hacia cotas de mayor inclusión dentro de la educación.

III.3 La educación inclusiva en Tlaxcala

El concepto de inclusión como categoría de estudio tiene su origen en la desigualdad social; por lo que en México se ha ubicado en el campo del desarrollo social y las políticas públicas, es así que los grupos tradicionalmente en desventaja han promovido diversos

movimientos sociales a favor de la visibilización de las problemáticas que desembocan en situaciones de exclusión y marginación; por lo que los tomadores de decisiones han establecido leyes a favor de mejorar la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad en México; esto no ha dejado de lado el campo de la educación reconociendo que es un derecho fundamental recibir educación de calidad y responsabilidad del estado mexicano proporcionarla.

Con relación a lo anterior el CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) denunció que en 2017 sólo dos de cada 100 alumnos con discapacidad asisten a escuelas regulares, el resto asiste a CAM (Centros de Atención Múltiple) o permanece en casa; esto en el estado de Tlaxcala; es así que las cifras son resultado de las situaciones de exclusión que el sistema educativo tiene como consecuencia; los alumnos que deben asistir a escuelas regulares no lo hace; debido a que en la escolaridad encuentran *Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social*, que deben ser eliminadas promoviendo el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Dentro del marco internacional de derechos para las personas con discapacidad se lee que la atención a la discapacidad es un elemento trascendental en la educación mediante diversos fundamentos jurídicos que avalan la educación inclusiva y de calidad para esta población de alumnos, debido a que se reconoce el carácter de sujetos de esta población en la educación.

Aquí que la plena participación en la educación de personas en situación de discapacidad se encuentre enunciada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (2007), que en su artículo séptimo establezca que todos los seres humanos son iguales ante la ley, y que plantea la necesidad de vincular políticas y planes de desarrollo a favor de la población con discapacidad; derivado de lo la Convención de los Derechos del Niño (1989) en el artículo 23 enuncia que el estado debe proteger a la infancia de toda forma de discriminación; así la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), establece que el estado debe asegurar el acceso y la inclusión en la educación básica, además en el artículo 23 de dicha convención se establece que las personas con discapacidad tienen derecho hacia el acceso a la información.

En México se estableció un marco jurídico que apoya la educación inclusiva de personas con discapacidad que, a partir del artículo tercero constitucional, dicta que toda persona tiene derecho de recibir educación de calidad, por otro lado la Ley General de Educación (2018) enuncia que es deber de las autoridades educativas coordinar acciones a favor de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos; es su deber desarrollar bajo el principio de inclusión programas de apoyo dirigidos a docentes para atender a alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes; a partir de aquí en México se confirió esta tarea a Educación Especial, mediante la operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, establecido en 2017, que entraría en rigor hacia el año 2018.

Es así que el estado de Tlaxcala, siendo una de las 32 entidades federativas que conforman a la república mexicana; sigue las normativas vigentes en materia de educación por parte de lo establecido a través de la Secretaría de Educación Pública sigue la estructura que conforma a la Educación Especial: a través de los servicios que proporciona este sistema como son C.A.M (centros de atención Múltiple) y USAER (Unidades de servicios de apoyo a la escuela regular) y de orientación, Unidades de Orientación al Público (UOP) y (CRIE) Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa, cabe mencionar que el estado de Tlaxcala no tiene ningún servicio de orientación.

Estas tres modalidades se encuentran operadas bajo la estructura por sostenimiento estatal y por sostenimiento federal; es necesario mencionar que para la elaboración del presente proyecto de investigación se solicitó mediante un oficio a los departamentos de Educación Especial en sus dos modalidades información sobre la estructura y la población atendida; sin contar con respuesta sobre dicha información; sin embargo mediante el reporte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa; se enunció que existen en el estado 95 USAER y 21 CAM; atendiendo a 538 escuelas de educación regular; de las que 152 son pertenecientes a nivel preescolar; 324 a nivel primaria y 62 a nivel secundaria. Derivado de la atención a estos tres niveles educativos y de acuerdo con la estadística 911, 8741 alumnos son apoyados por las USAER en el

estado de Tlaxcala, es así que estos servicios se encargan de brindar atención a los estudiantes en situación de discapacidad de manera primordial.

Si bien es necesario reconocer que los servicios de Educación Especial no son la única respuesta ante la educación inclusiva de los alumnos en situación de discapacidad; la normativa actual y vigente le ha otorgado a este sistema un papel fundamental en la educación de estos alumnos; ya que su presencia en las escuelas y el paralelismo que resulta de ambas ha generado confusión sobre el tipo de servicios que deben recibir los alumnos con discapacidad, las USAER en las escuelas regulares han sido instancias, que lejos de sus lineamientos técnicos-operativos; se han encargado de otorgar visibilización y concientización ante la discapacidad; es así que sientan un precedente en la educación de las personas con discapacidad.

III.3.1 Documentos normativos que sustentan a la Educación Especial y a la Educación Inclusiva

El conocimiento de la normativa actual sobre la educación que deben recibir las personas en situación de discapacidad, brinda la posibilidad de conocer el panorama actual de las prácticas sobre educación inclusiva; por lo que su importancia es trascendental para la comprensión de las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual que asisten a las escuelas primaria de educación básica.

El artículo 3º. De la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todas las personas tienen derecho a recibir educación; así la ley general de educación con su última reforma al 2018; en el capítulo IV, artículo 41, establece que la Educación Especial debe identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje; dentro de un sistema educativo incluyente, es así que las personas en situación de discapacidad deben acceder a las diversas modalidades de la Educación Especial, en las que la formación de los docentes promueva la educación inclusiva y haciendo énfasis en la accesibilidad, que a partir de los materiales proporcionados por la autoridad educativa garanticen el acceso a la educación de esta población; así la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018), establece en el artículo 12 que la Secretaría de Educación Pública debe promover el derecho a la educación de las

personas con discapacidad, evitando la discriminación y brindando una atención especializada, los niños en situación de discapacidad no pueden ser condicionados para recibir educación y los docentes deben estar formados a favor de la integración educativa; además el artículo 15 establece que:

La Educación Especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (Ley General Para la inclusión de Personas con discapacidad, 2018, p.).

Es así que estos dos referentes brindan un panorama del funcionamiento de los servicios de Educación Especial de cara a la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad; sin embargo en estos lineamientos es posible vislumbrar las reminiscencias de la integración educativa aún hasta nuestros días; por lo que la operación de los programas y sobre todo la práctica educativa inclusiva es conferida por ley a la Educación Especial; en contraste con lo planteado por la teoría de Educación Inclusiva, esto resulta confuso para la operación en la educación básica; y sobre todo en la atención a los estudiantes en situación de discapacidad; además el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2018), establece como puntos esenciales que aún existen dificultades de cobertura en la educación que reciben las personas con discapacidad, el programa se enfoca en proporcionar recursos federales para fortalecer la formación de los docentes de Educación Especial sobre la equidad y la inclusión educativa, brindar equipamiento específico, material educativo de apoyo, así como la conformación y operación de redes de madres y padres de familia; siendo que la autoridad educativa de cada estado y con sus representantes en el nivel de Educación Especial; son capaces de decidir cómo ejercer esos recursos, en el caso del estado de Tlaxcala para el ejercicio 2018 se operaron en el rubro de fortalecimiento a la formación de los docentes mediante dos cursos (sistema Braille y Lengua de Señas Mexicana), y

tres conferencias (Trastorno del Espectro Autista, Habilidades Diferenciadas y prácticas inclusivas), en el rubro de equipamiento específico el recurso se destinó hacia la construcción de un aula multisensorial para CAM y tres computadoras, tres impresoras y tres calculadoras parlantes (para el área estatal); el recurso del material educativo de apoyo buscó la adquisición juegos de estrategia, tableros de comunicación y tarjetas de vocabulario para el área federal; además de la reproducción de 30 impresiones del INDEX para la inclusión; por último el rubro de redes de madres y padres de familia se orientó a una actividad de “intercambio de experiencias de padres de hijos con Aptitudes Sobresalientes”.

Es así que la operación del programa en el estado de Tlaxcala se encuentra sujeta a las decisiones de los jefes de departamento de los dos tipos de sostenimiento y por lo tanto sujeto de su evaluación en cuanto a los objetivos que persigue; en el informe de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad de la Secretaría de Educación Pública menciona que Educación Especial cumplió con todos los objetivos; además en el mismo informe menciona que existieron visitas de seguimiento y capacitación en las escuelas, sin contar con información ni resultados sobre dicha evaluación (2019).

Es responsabilidad de todo el Sistema Educativo Nacional reducir las Barreras para el Aprendizaje y la Participación; por ello la educación debe poseer ejes de acceso a ambientes educativos de calidad en el marco de la equidad, es necesario que la política educativa mire de cara a la realidad por una parte para garantizar la presencia de los alumnos vulnerados en las escuelas, presencia que no garantiza la participación en todas las actividades de la vida escolar con sus pares y con adultos; y que tampoco es visible en las acciones orientadas a la educación inclusiva.

En este sentido tampoco se visibiliza el logro de los aprendizajes de los estudiantes en situación de discapacidad siendo la meta y objetivo de la escolarización, si bien las acciones a favor de la educación inclusiva establecidas por las normativas y sobre todo por el programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, aún se encuentran sujetas a las decisiones de los departamentos de Educación Especial de las entidades federativas al ser un programa es posible modificar de acuerdo con los intereses de cada estado los objetivos para no solo utilizar los recursos asignados para lograr la educación

inclusiva; en este sentido en el estado de Tlaxcala es posible observar que no es una prioridad la investigación sobre la educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual.

Que de acuerdo con el reporte de la estadística de la Secretaría de Educación Pública es la discapacidad predominante que utiliza los servicios de Educación Especial (2018); pero además los recursos utilizados guardan poca relación con la concreción de la educación inclusiva en tanto que no persiguen un objetivo claro derivado del diagnóstico realizado, del cual no existe evidencia de su realización.

III.3.2 Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2018)

Uno de los documentos rectores de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), es el documento de Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, en su versión en revisión al 2018, que plantea las estrategias y los modelos de operatividad tanto de los servicios inmersos en las escuelas regulares como en los centros de Atención Múltiple (CAM), el documento fue elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), y es resultado de la revisión del documento publicado en 2006, con el mismo nombre; en el se hace un reconocimiento a la necesidad de incorporar un marco de referencia sujeto al derecho a la educación de los alumnos de educación básica y a la educación inclusiva en las 32 entidades federativas de México, sin embargo puntualiza la posibilidad de realizar ajustes conforme a las necesidades de cada entidad federativa.

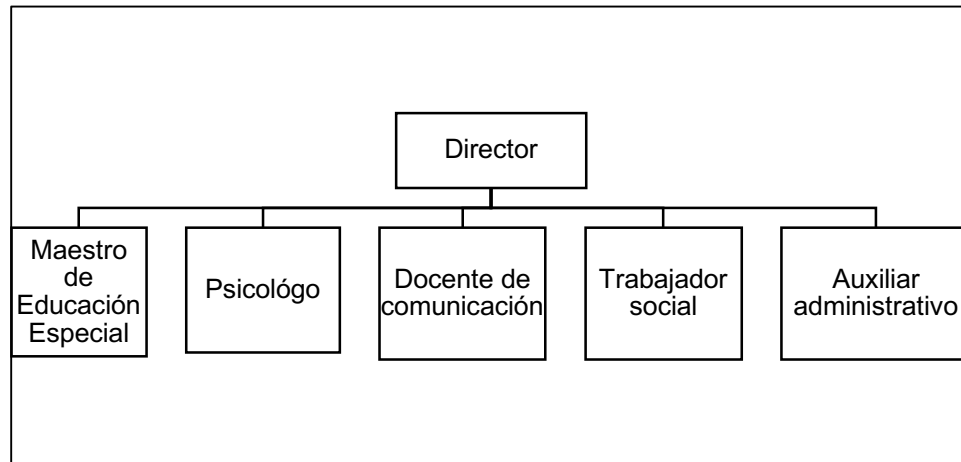
Dentro de la modalidad de apoyo (USAER), se establece que el objetivo principal del servicio es impulsar la transformación hacia la educación inclusiva y sobresalen los términos de universalización del aprendizaje y la realización de ajustes razonables; enfatizando su atención hacia el alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje y de conducta; así como trastorno del espectro autista; sin embargo los lineamientos del estado de Tlaxcala únicamente se enfocan en los dos primeros.

El documento enuncia que la función principal de las USAER es la disminución de las barreras que generen riesgos de exclusión, además que deben movilizar los recursos necesarios para lograr tal objetivo, también se enuncian las actividades que los docentes del equipo de apoyo deben evitar, como es la atención a las situaciones “problemáticas” de la escuela regular, las funciones administrativas y sustituir la labor de un docente cuando no se encuentre, sin embargo uno de los puntos más sobresalientes de las situaciones a evitar es:

La realización de actividades que no tienen que ver directamente con la atención educativa del alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o con trastornos del espectro autista, como es el hecho de participar en la elaboración del periódico mural, fungir como bibliotecario, organización de festivales o ventas, o brindar atención terapéutica (SEP, 2018).

Del enunciado anterior es posible observar que en relación a la teoría de educación inclusiva, el discurso de la operatividad no se encuentra plenamente centrado en la creación de una comunidad educativa involucrada y eso no se apega al paradigma de la educación inclusiva; aunque es posible reconocer que hay funciones que no corresponden a la labor docente de Educación Especial; sí es necesario que el colectivo de educación especial se involucre como cualquier docente en las actividades de la escuela; así mismo menciona que la USAER no es un servicio permanente, sino itinerante, por lo que las unidades tienen la posibilidad de trasladar sus servicios a otras escuelas, que se ubiquen dentro de cierta cercanía geográfica.

De acuerdo con el libro de orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2018), las USAER deben atender a un mínimo de cinco escuelas y a un máximo de 10, con el personal de apoyo que se compone de:

Figura 7.**Personal que integra a los equipos de apoyo de las USAER**

Fuente: elaboración propia, basado en el libro de orientaciones generales de los servicios de Educación Especial (2018).

Es así que esta instancia educativa, perteneciente a un sector y zona escolar, cuentan con personal especializado en Educación Especial; el personal es dirigido por un director, que a su cargo tiene a maestros de apoyo que se encargan de las orientaciones pedagógicas, un psicólogo quien brinda acompañamiento orientado a la educación, un docente de comunicación que atiende dificultades de lenguaje, un trabajador social que busca proveer de herramientas para el seguimiento de casos y un auxiliar administrativo cuya labor es apoyar en las tareas administrativas de los servicios.

Las unidades de servicios de apoyo a la escuela regular tienen como tareas generales, el diagnóstico pedagógico de las escuelas durante la realización de la ruta de mejora escolar, determinando prioridades en términos de inclusión y la elaboración del plan anual de la USAER, del mismo modo busca dar seguimiento a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación con base en la ruta de mejora tanto de las escuelas como de las USAER; además se encargan de realizar evaluaciones para valorar el proceso de educación inclusiva.

Por último las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular tienen como objetivo la detección de los estudiantes que enfrenten barreras, estableciendo una evaluación psicopedagógica, en la que plasman el trabajo colectivo y los apoyos que un alumno necesita, asumiendo acuerdos con docentes y padres de familia; además

sensibilizando a la comunidad en cuanto a alcanzar el progreso hacia la educación inclusiva, el equipo de USAER asesora a todos los involucrados en la educación de los estudiantes con dificultades y aptitudes sobresalientes.

III.3.3 Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular en Tlaxcala

En el estado de Tlaxcala existen dos jefaturas de departamento pertenecientes a los servicios educativos estatales (SEPE) y federales (USET); bajo la operación del programa antes mencionado (PIEE) se ha posibilitado la autonomía de ejercicio por parte de cada uno de los departamentos pese a que Educación Especial cuenta con manuales de operatividad de los servicios; existe una brecha entre los requerimientos tanto de documentación como de acciones pedagógicas por parte del área estatal y federal; un claro ejemplo de ello es el que refiere a las adaptaciones curriculares contenidas en un formato; para la federación se denomina “Propuesta Curricular Adaptada” y para el estado “Propuesta Educativa Específica”, el cambio sustancial entre uno y otro es la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación pero sobre todo el establecimiento de apoyos y ninguna establece los lineamientos en la adaptación que se debe hacer al currículo para los alumnos con discapacidad, tampoco se establecen pautas didácticas; se enuncian modificaciones en el aula, datos de identificación, situaciones en el entorno familiar y social y se enuncian sugerencias en ambos formatos.

Además cada departamento cuenta con una mesa técnica de expertos que tienen la posibilidad de establecer dichos formatos de manera autónoma, sin embargo dichas propuestas son el eje articulador del acceso a los contenidos educativos a alumnos con discapacidad atendidos por las USAER lo que abona a la confusión en la praxis del Educador Especial y ha convertido a estos formatos en simple requisito burocrático, e incluso ha llegado a convertirse en un obstáculo para el acceso a alumnos en cuanto a acreditación y evaluación de los aprendizajes.

Hoy en día los alumnos que tienen discapacidad en nuestro país asisten a las escuelas regulares de educación básica, además son atendidos por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que cuentan con docentes especialistas en educación especial y un equipo multidisciplinar formado por un

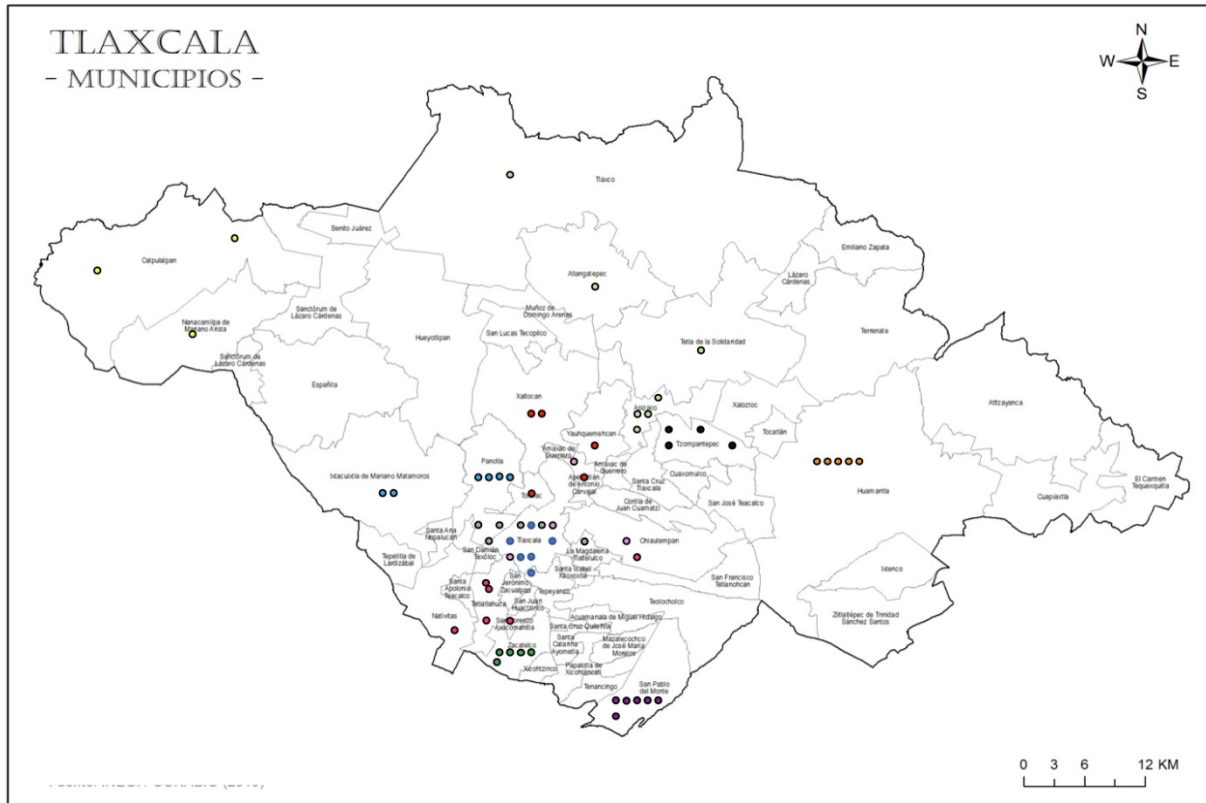
psicólogo, un trabajador social y un maestro de lenguaje; así de acuerdo con la Ley General de Educación en el artículo 41 se busca que los alumnos que tienen “Necesidades Educativas Especiales” ingresen y accedan a todo el proceso educativo en general; uno de los marcos de acción enunciados en dicho artículo es el de la educación inclusiva que busca que los todos los alumnos sin importar su condición social, edad, género, entre otras; puedan acceder a la educación.

Sin embargo existen casos de referencia en los que los alumnos acogidos por la educación especial y la educación regular viven procesos de marginación dentro de las escuelas, tal es el caso de alumnos con discapacidad que en su trayecto por la escolaridad plantean situaciones indeseables de marginación en la escuela lo que lleva a cuestionar el papel de las escuelas y sobre todo del sistema de educación que a partir de acuerdos y leyes promueve la atención a la diversidad desde una perspectiva de derechos humanos pero que en realidad se encuentra distante de las vivencias de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, la forma en la que desde la accesibilidad no es reconocido el derecho a la educación es preocupante para un sistema que debe garantizar la permanencia de todos los alumnos y prevenir situaciones de rezago y abandono escolar, la UNICEF en 2013 señala que las personas con discapacidad son uno de los colectivos más marginados no sólo en las escuelas sino a nivel social.

Uno de los elementos esenciales de análisis se centra en el acceso al que la población en situación de discapacidad cuenta en tanto al apoyo que brindan las USAER; por lo que se realizó un análisis sobre la distribución geográfica de los servicios de Educación Especial en el estado de Tlaxcala, en los siguiente mapas es posible observar la disposición en la que se encuentran las direcciones de cada uno de los servicios de USAER por tipo de sostenimiento, cabe recalcar que como se mencionó anteriormente, cada unidad cuenta con cuatro o cinco escuelas por dirección, como se muestra a continuación en la figura uno y dos:

Figura 8.

Mapa de la distribución de las direcciones de USAER en el estado de Tlaxcala por sostenimiento federalizado

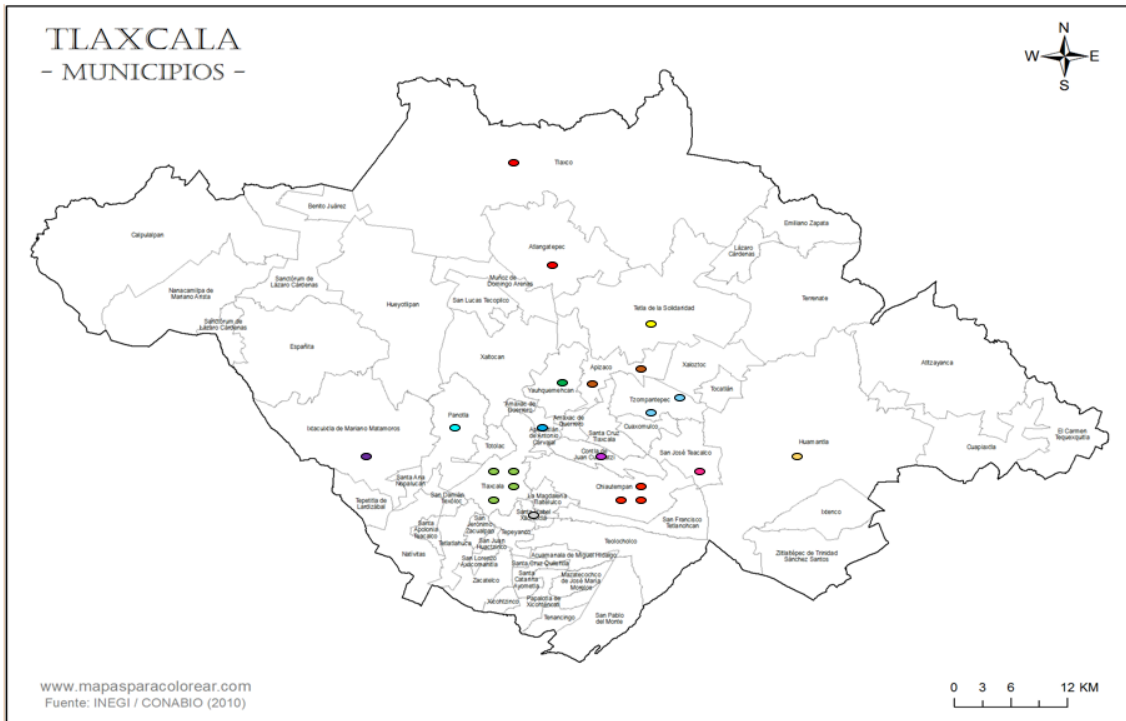


Fuente: Mapa de elaboración propia que representa la distribución de las direcciones de USAER por sostenimiento federalizado en el Estado de Tlaxcala.

Haciendo énfasis en la accesibilidad y pese a que la figura uno muestra la disposición de las USAER, por sostenimiento federal, es posible mencionar que el sostenimiento federalizado en el estado de Tlaxcala, es más grande que el estatal, lo que supone tiene mayor alcance en atención a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; en este sentido es posible observar que los servicios de educación especial inscritos en las escuelas regulares se encuentran localizados en la periferia de las zonas urbanas del estado, cabe recalcar que en el mapa cada punto señala la ubicación de las direcciones, el alcance en la atención de cada USAER es de cuatro a cinco escuelas, desde preescolar hasta secundaria.

Figura 9.

Mapa de la distribución de las direcciones de USAER en el estado de Tlaxcala por sostenimiento estatal



Fuente: Mapa de elaboración propia que representa la distribución de las direcciones de USAER por sostenimiento estatal en el Estado de Tlaxcala.

Los mapas anteriores dan cuenta de la situación geográfica en la que se encuentran y que proporcionan los servicios de Educación Especial en el estado de Tlaxcala; es posible observar en ambos casos que la mayoría se encuentra concentrado en las áreas urbanas del estado de Tlaxcala, existiendo servicios que se localizan en conjunto, sin que los servicios de apoyo puedan brindar atención en áreas marginadas; por mencionar al municipio de Españita Tlaxcala que no cuenta con ningún tipo de apoyo por parte de Educación Especial, pero además el municipio de acuerdo con el CONEVAL en 2018 es el más pobre del estado; por otro lado el municipio de Tlaxcala centro tiene 14 USAER, valdría la pena hacer una revisión profunda a la estadística sobre cuántas personas en situación de discapacidad se encuentran en edad escolar en las zonas urbanas y zonas marginadas del estado de Tlaxcala, para acercar a los servicios de la Educación Especial a zonas que requieran apoyo, así es incuestionable el hecho de que

en los municipios en los que no hay USAER, seguramente hay personas con discapacidad que deberían contar con el apoyo, es entonces que esta distribución geográfica de los equipos de apoyo genera cuestionamientos sobre cuáles son los mecanismos de distribución por parte de los departamentos, cuáles son las razones para dejar desprovistos municipios enteros y a qué objetivo responde el hecho de conglomerar a más de 10 unidades en las zonas urbanas del estado.

Municipios como Tlaxco que es uno de los más grandes posee únicamente dos USAER, una de ellas es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular número 21 que pertenece a la zona dos de educación especial por sostenimiento estatal, únicamente hay dos zonas con este tipo de financiamiento, estas dos zonas son encabezadas por un jefe de departamento que a su cargo tiene personal administrativo y un encargado de la mesa técnica, que se encarga de realizar investigación que contribuya a la mejora del desempeño de los docentes de Educación Especial, brindando información oportuna y pertinente de acuerdo con los hallazgos que se realicen, esto de acuerdo a lo enunciado por dicho departamento, sin poseer información respectiva.

La supervisión de la zona dos se encuentra en el municipio de Apizaco y cuenta con una titular, un administrativo y una asesora técnico pedagógica, las oficinas fueron facilitadas por la presidencia de la comunidad San Isidro “el cuernito”, a su cargo esta supervisión tiene 14 directores que coordinan la operación de Educación Especial en la zona norte del estado de Tlaxcala, a ella pertenece la USAER 21; en relación al acompañamiento por parte de la supervisión, esta USAER ha recibido tres visitas de la asesora técnico pedagógica durante el periodo de 2016 al 2019, en ellas se ha revisado y validado la documentación que elabora el personal docente, en dicho periodo no se ha contado con la presencia de la supervisora de la zona sin conocer las causas. La supervisión ha implementado cinco reuniones en ese tiempo con la finalidad de orientar al personal de apoyo en planeación, ejecución de instrumentos de evaluación (esta reunión fue organizada por la mesa técnica), manejo de las emociones, neuropsicología (organizada por una universidad privada) y una reunión en la que el personal de la USAER proponía cambios en la estructura de los documentos; el departamento ha

organizado reuniones conmemorativas al “día de la discapacidad”, en ellas personal externo especializado brinda conferencias.

La USAER 21 se compone por un director que se especializó en psicología educativa, cuatro maestros de apoyo, dos egresados de la facultad de ciencias para el desarrollo humano, de la licenciatura en Educación Especial y dos maestros que no cuentan con estudios relacionados a la atención de la discapacidad; un equipo de apoyo que se compone de una psicóloga, trabajador social y maestra de comunicación humana, los últimos estudiaron la licenciatura en educación especial, el personal ubicado en nivel primaria atiende a cuatro escuelas: “Gustavo Díaz Ordaz”, “Carlos González”, “Álvaro Obregón” y “Miguel Hidalgo”, cabe mencionar que las primeras tres se encuentran en la zona centro del municipio de Tlaxco y la última se encuentra en la comunidad denominada “Zumpango” perteneciente al municipio de Atlangatepec; sin embargo el ciclo escolar 2017-2018, el equipo apoyaba a una escuela ubicada en la comunidad del Rosario en Tlaxco; sin embargo debido a dificultades organizativas, el Departamento de Educación Especial optó por trasladar sus servicios a la escuela Miguel Hidalgo.

Tlaxco es un municipio al norte del estado de Tlaxcala, de acuerdo con el INEGI en 2017, cuenta con localidades con muy alto grado de marginación, cabe resaltar que en el municipio se encuentra el más importante corredor industrial del estado, colinda al norte con los estados de Hidalgo y Puebla, en las que 14 escuelas primaria son parte de la oferta educativa, una privada y las demás por sostenimiento público, también existe un Centro de Atención Múltiple. En este sentido cabe destacar que en el municipio hay dos USAER uno por sostenimiento federal y la USAER 21 estatal, siendo siete escuelas las que cuentan con dicho apoyo, tanto los municipios de Tlaxco como Atlangatepec, cuentan con una oferta educativa que va desde preescolar hasta bachillerato, por lo que a la educación básica refiere no se ha dado cobertura por parte de Educación Especial a las escuelas de ambos municipios.

En cuanto al municipio de Atlangatepec de acuerdo con el reporte del periódico Oficial de la Federación en 2015 la mayoría de la población se dedicaba a la agricultura, ganadería y pesca (el municipio tiene una laguna en la que se crían carpas); también el INEGI en 2017 dio a conocer que Atlangatepec cuenta con localidades con muy alto

grado de marginación; el municipio tiene 10 escuelas primarias, dos escuelas CONAFE, una escuela privada y siete públicas, el único servicio de Educación Especial es la USAER 21, que se encuentra en una escuela del municipio.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La investigación cualitativa es un enfoque comprensivo, basado en una posición filosófica, en la que se interpreta el mundo social, así un fenómeno es comprendido, experimentado y producido, de acuerdo con el contexto, esto le brinda a la realidad social, interpretación, desde un enfoque y una visión teórica de análisis; el presente apartado se centra en dar cuenta del diseño general que siguió la investigación, dirigida al enfoque cualitativo, se sistematizó una metodología que posibilitó hacer investigación con niños en situación de discapacidad intelectual para recopilar sus experiencias de educación inclusiva, basada en la fotografía de los elementos comunes para los alumnos, la entrevista a profundidad con la condición del tiempo como elemento de apoyo y la observación con guía.

Se ofrece en un primer momento el tipo de estudio, posteriormente una descripción de los participantes, continuando con el contexto, dando pie al modelo de investigación, las fases de la investigación; para continuar con los ámbitos o contextos de análisis, así como los instrumentos a utilizar (guía de observación, fotografía y entrevista a profundidad), en seguida el rol del investigador, la confiabilidad y validez y por último las experiencias derivadas del análisis de triangulación de las experiencias contrastadas con la realidad educativa y la teoría educativa inclusiva.

IV.1 Metodología

Dada la naturaleza del objeto de estudio que en principio busca dar cuenta de cuáles son las experiencias de Educación Inclusiva de estudiantes en educación básica, nivel primaria en situación de discapacidad intelectual, ésta investigación tendrá un enfoque cualitativo, de acuerdo con Taylor y Bodgan en 2015, la base del enfoque cualitativo refiere de la inducción, a partir de los datos emanados de las concepciones, experiencias y significados de la población objeto, en referente a esta investigación en relación a la educación inclusiva, para desarrollar comprensiones contrastadas con las teorías.

Es preciso mencionar que en un principio la situación de discapacidad intelectual no era el foco de atención de la presente investigación; sin embargo, en apego con el proceso inductivo, se encontró que en la zona dos de educación especial era la situación prevaleciente que atendía la USAER 21 Tlaxco; por lo que se decidió orientar hacia esta situación la investigación.

Para Tonón (2015) el proceso de investigación cualitativa se encuentra vinculado con la descripción y la observación de la realidad lo que permite construir interpretaciones y teoría, por tanto las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual en la escuela primaria no son una realidad desconectada de otras, sino que forman parte de un contexto educativo y explicativo de dos sistemas, tanto el regular y el especial; en un marco donde convergen, se concretan e integran todas las variables bajo el concepto de educación inclusiva; en función del propio contexto del aula, sin entender el espacio del aula como aislada de diferentes pautas organizativas, desde la institución en la que se encuentran hasta la organización de un sistema como es educación especial.

Parrilla sugiere que una perspectiva sistémica debe considerar el aula como un sistema social inexplicable sin el conocimiento de su estructura y sus relaciones con sistemas externos (1996), por ello el encuentro entre las experiencias de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual brindan la posibilidad de mirar estructuras organizativas y enfrentar a ambos sistemas educativos de cara a la educación inclusiva.

Este trabajo de investigación tiene como finalidad dar cuenta de las experiencias sobre educación inclusiva, a partir de la atención de las USAER⁹ (Unidades de Apoyo a la Escuela Regular) y la educación regular con una mirada basada en la participación y en atención a los alumnos en situación de discapacidad intelectual que asisten a la Educación Básica, en nivel primaria.

Por lo que se procuró que la información fuera accesible mediante el uso de fotografías tomadas en interacción del alumno en el contexto educativo con relación a la participación, acceso al aprendizaje y apoyo a la diversidad; las fotografías fueron

⁹ Contenido en la estrategia de Equidad e Inclusión en 2018.

obtenidas con el fin de brindar un detonador de las experiencias para que los estudiantes pudiesen dar significado a las vivencias, la imagen como evocadora de construcción de significado y además a manera de diario de campo; todo esto apuntalado por la entrevista a profundidad y la observación con guía en el aula regular y en el aula de apoyo.

IV. 2 Contexto

Para Berteaux en 2005 es esencial reconocer los temas relacionados con un fenómeno a través de informantes centrales que viven y experimentan los acontecimientos que se desean investigar por ello los participantes de la presente investigación fueron estudiantes de nivel primaria diagnosticados con discapacidad intelectual, sin importar el grado escolar que cursaban, se seleccionaron cinco estudiantes que asisten a escuelas en las que el USAER 21 Tlaxco presta su apoyo.

La selección de los informantes fue a partir del potencial para lograr el objetivo de la presente investigación es decir los estudiantes con discapacidad intelectual; que han sido diagnosticados con anterioridad por los servicios médicos de sus localidades; es importante resaltar que en esta investigación no se persiguen las causas de la discapacidad como elemento de análisis, debido a que el resultante de dichas causas es en todos los casos la discapacidad intelectual, se asume el diagnóstico médico como elemento de intervención por parte de la USAER 21, los participantes de la investigación son cinco alumnos que aunque tenían dificultades de desarrollo de la lengua oral, sí tenían intención comunicativa.

Para realizar la invitación de los alumnos a la investigación; se solicitó el permiso de los alumnos para ser entrevistados mediante la firma de un acuerdo accesible (anexo 1), en el que se utilizaron imágenes; que se realizó con el uso de su nombre o un dibujo; por otro lado se solicitó el consentimiento de los padres para tomar fotografías y para que sus hijos pudieran ser entrevistados, por lo cual los alumnos participaron en la investigación durante una hora pactada con la dirección de la escuela en tres momentos durante la jornada de clases para la observación y la toma de fotografías: durante la atención de USAER en aula alterna, así como en las intervenciones en el aula regular, durante espacios de participación del alumnado (como recreo), las entrevistas se

realizarán en otra aula a manera que los estudiantes puedan relatar sus experiencias con confidencialidad, además se entrevistaron durante días pactados, de acuerdo con las necesidades de los alumnos la entrevista se aplicó en varias sesiones; siempre procurando que los estudiantes tuvieran tiempo para recordar y estructurar la información, a continuación se describe el contexto escolar en los que los alumnos participantes se desenvuelven.

IV.2.1 Escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz

La escuela se encuentra situada a la entrada del municipio de Tlaxco; es posible observar cómo ésta otorga la bienvenida al municipio, en una de las bardas se lee “escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz”, es la escuela más grande del municipio, ya que tiene 18 aulas, de nivel primaria con el mismo número de maestros frente a grupo; cuenta con centro de cómputo, de acuerdo con los resultados de la prueba PLANEA en 2018, la escuela tiene un nivel insuficiente; tiene 496 alumnos, es de control público por sostenimiento estatal, en ella ha habido recientes cambios en la dirección, por lo que la implementación de acciones establecidas en la ruta de mejora se ha visto entorpecida por dichos cambios.

Por ejemplo recientemente se solicitó a los padres de familia donar un libro para construir la biblioteca, sin embargo ante el cambio de la dirección, en el salón de usos múltiples se pueden observar los libros en cajas, sin que los alumnos los utilicen. Estos cambios no solo ocurren en la dirección sino también en la planta docente que tras cada ciclo escolar cambia de uno a dos docentes, esto debido a que los docentes provienen en su mayoría de los municipios de Tlaxcala y Apizaco, la mayoría de ellos viaja en el transporte que la sección 55 del sindicato provee bajo el programa “primero los maestros”, este programa tiene como finalidad llevar a sus centros de trabajo al personal adscrito a instituciones lejanas de los municipios de Tlaxcala.

Por la tarde se convierte en la escuela Antonio Caso, el horario de la escuela se encuentra en función de lo establecido por la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala; por lo que en el horario de invierno las clases comienzan a las 8:30 a.m. terminando a las 13:00 p.m. esta escuela es la única en la zona 04 de educación primaria

que no cuenta con jornada ampliada y ese es el motivo principal de la demanda que tiene; ya que algunos padres de familia argumentan que “no quieren que sus hijos vayan a las escuelas de tiempo completo”, también es la razón principal por la que no tiene comedor escolar, sin embargo ha sido sustituida por una cafetería y por los desayunos fríos que el DIF (Sistema Nacional Para el Desarrollo Integral de la Familia) provee a los alumnos.

En cuanto al personal de apoyo de la institución, ésta cuenta una subdirectora, con una docente de cómputo, dos docentes de educación física, un maestro de artística y un equipo de apoyo perteneciente a la USAER 21 Tlaxco; la relación del equipo de Educación Especial y la escuela primaria se ha visto tensa en el reciente ciclo escolar, ya que el equipo de apoyo debe atender a los alumnos reportados de los 18 grupos que integran la escuela, en este sentido y bajo las modalidades de operación actual se ha dificultado la atención a los más de 45 alumnos que integran la lista de los alumnos reportados a las diversas áreas de apoyo, estas modalidades en lo referente a la atención en la escuela Gustavo Díaz Ordaz se ha concentrado en sacar a pequeños grupos para atenderlos en el aula de apoyo, que además es la dirección de la USAER 21, es necesario mencionar que el área de apoyo a la que más se le reportan alumnos en esta escuela es a psicología y aunque en diversos consejos técnicos escolares se manifestó que la función de psicología en la escuela se encuentra orientada hacia el acompañamiento en las dificultades que impacten al aprendizaje, los maestros durante el ciclo escolar aún reportan alumnos con la finalidad de que sean atendidas las dificultades de conducta.

En cuanto al personal de apoyo de la USAER 21 asiste a esta escuela un día diferente a la semana de acuerdo a cada área, el objetivo es que las áreas de apoyo no coincidan y puedan trabajar con los alumnos en atención, aunque el salón es amplio debido a que tiene una oficina que ocupa el director de la USAER este se encuentra en las últimas aulas a partir de la puerta de entrada y está ubicado junto al salón de usos múltiples, al entrar al salón se puede observar de frente una mesa estilo conferencia, que acapara todo el espacio del que dispone el salón, alrededor de ella se ven ocho sillas para oficina y al fondo pegadas a la pared se observan apilados hasta el techo los mesa

bancos adquiridos bajo el Programa Nacional Fortalecimiento en el año 2007 que junto con algunos libros que ha otorgado la Secretaría de Educación Pública y que supondría son para el trabajo con los estudiantes que asisten a esa aula, también se observan los macrotipos o libros para alumnos con debilidad visual, detrás de este mobiliario se alcanza a distinguir un pizarrón blanco aún sin desempacar. En el resto de las paredes se observan algunas figuras de foami que aún no terminan de culminar su objetivo, el abecedario hasta la letra “G”, algunos números, figuras sobre la fauna marina y unas crayolas que contienen los colores básicos adornan el salón, también se observan algunas litografías que celebran “el día de la discapacidad” del año 2009.

El salón se encuentra dividido por dos libreros que al abrirlos muestran material diverso de uso de los docentes, en el área administrativa hay un espacio destinado a la preparación de café, una computadora, dos impresoras y dos escritorios, las ventanas del salón están tapizadas por hojas cuyo contenido son los lineamientos de la reforma educativa por lo que la vista hacia el exterior es nula, en la parte frente al salón de Educación Especial se pueden observar los salones regulares a los que asisten los alumnos de la escuela, y el patio cubierto por techumbre, cada salón de la primaria cuenta con un librero, bancas, sillas, un escritorio, impresoras de tinta continua, una grabadora y un cañón, sin embargo en el ciclo escolar 2018-2019, ha habido tres robos a las instalaciones y esto ha dejado a algunos salones sin todo el material del que supondría disponer, además los docentes no pueden pegar ningún tipo de material o decoración, debido a que por la tarde los salones son utilizados por otra planta docente.

IV.2.2 Escuela primaria Álvaro Obregón

La escuela primaria Álvaro Obregón se encuentra ubicada en la colonia Vista Hermosa, situada sobre la calle con el mismo nombre, abarca una cuadra y se encuentra localizada hacia el final de la misma calle, en ella se encuentra la supervisión de la zona 04 de educación primaria, la escuela tiene 12 salones y 12 maestros frente a grupo, dos docentes por grado escolar, en total hay 384 alumnos que asisten a este centro escolar, es necesario mencionar que la escuela obtuvo un nivel reprobatorio en los resultados de la prueba Planea, por otra parte la escuela no ha sufrido cambios significativos en

relación a la planta docente, sin embargo los docentes provienen del municipio de Tlaxcala únicamente; en esta escuela los docentes se organizan para viajar a su centro de trabajo en automóviles particulares, en cuanto a infraestructura la escuela tiene una biblioteca (espacio ocupado por la docente de artística), un centro de cómputo al que aún no se ha dado uso ya que el director menciona que no tiene un docente a cargo y un comedor que es subsidiado por el programa de Escuelas de Tiempo Completo.

La planta docente cuenta con dos maestros de Educación Física, una maestra de educación artística, dos intendentes, una maestra de inglés que es contratada por los padres de familia y una maestra de apoyo de Educación Especial, a la escuela también asisten un día a la semana el personal del equipo de apoyo durante diversos días, en la escuela se han reportado a 27 alumnos en total de los que únicamente cuatro integran la estadística de Educación Especial, en este sentido se da apoyo a alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual; el aula de apoyo se encuentra a la entrada justo a un costado de los salones de tercer grado, esta aula antiguamente era la dirección de la escuela, sin embargo tras el programa de escuelas de tiempo completo y a solicitud de la dirección de la escuela se decidió que debía ser el aula destinada a Educación Especial, debido al espacio, esta aula es pequeña y está dividida por un muro, por un lado se encuentra el material del programa de Escuelas de Tiempo completo y cuatro mesas con 10 sillas dispuestas a manera de aula, en las que frente a ellas hay un pizarrón blanco, esa área está adornada con diversas imágenes de sílabas, el abecedario y material sobre control de la conducta.

Del otro lado del aula, se encuentra el mobiliario que ha provisto el departamento de Educación especial, que incluye dos escritorios, un librero, un espejo para los ejercicios de lenguaje y dos pequeñas mesas de trabajo; el salón también tiene un equipo de cómputo, una grabadora, una impresora y un cañón, la disposición del salón y el tamaño dificultan el trabajo del equipo de apoyo, además la maestra de Educación Especial ha decidido que durante el ciclo escolar 2018-2019 trabajaría con grupos integrados, porque manifiesta que los alumnos “no avanzan en el grupo y los maestros no les hacen caso, además de ese modo es posible que todos vean el trabajo de educación especial”, el trabajo de la maestra consiste en sacar a los niños del aula

regular un día a la semana en el que permanecen con ella toda la jornada hasta las 13:00 horas, para que pudieran consolidar los aprendizajes que en su salón no lograban obtener.

Es necesario mencionar que cerca de la escuela se encuentra una planta maquiladora de mezclilla, en la que la mayoría de los padres de los alumnos que asisten a Educación Especial laboran; el horario de la maquiladora por lo general es de 7:00 a.m a 6:00 pm; por ello muchos alumnos llegan de manera autónoma a la escuela y de esa manera se retiran de la misma, o son encargados con familiares de primera línea que revisen la asistencia regular y se encarguen del cuidado de los alumnos.

Los salones de esta escuela tienen un librero, un pizarrón, una grabadora y algunos cuentan con computadora, también tienen acceso a internet y acceso a un proyector que se encuentra bajo resguardo de la dirección.

IV.2.3 Escuela primaria Carlos González

La escuela Carlos González se encuentra en la localidad de Tepatlaxco, cerca de la salida a la autopista a Zacatlán y Apan, es una escuela que alrededor se observan pocas casas y tiene la vista hacia el cerro de la Tapa, las instalaciones fueron construidas en años recientes, con apoyo del municipio, esto debido a que anteriormente se encontraba en el centro del municipio y las instalaciones se convirtieron en el museo- biblioteca "Carlos González", la biblioteca se encuentra a cargo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el museo retrata las tradiciones de Tlaxco; tras la mudanza de la escuela se reportó la baja de material diverso y de equipos de diversa índole.

La escuela tiene una planta docente de doce maestros frente a grupo, un maestro de Educación Física, un intendente, una administrativa, una maestra de apoyo en lectura y una directora; además tiene 10 salones, entre los que destacan un aula para biblioteca, un aula de cómputo y el aula de USAER y lectura; aunque la planta docente no cuenta con un docente de computo, esta es utilizada con frecuencia por los docentes frente a grupo, sin embargo la biblioteca no se encuentra habilitada y también cumple con las funciones de almacén, la escuela tiene una cancha de futbol, huerto escolar, patio cívico

y desayunador; en ciclos escolares anteriores la escuela tenía un docente de educación artística, pero a raíz de dificultades fue puesto a disposición.

En la escuela se ha constituido una asociación de padres de familia que se ha encargado de brindar apoyo económico en relación a la adquisición de insumos de papelería, protección y seguridad al mobiliario y actividades diversas para los alumnos, sin embargo, la escuela no cuenta con un consejo de participación; de acuerdo con los resultados de la prueba Planea la escuela obtuvo un nivel reprobado, siendo matemáticas el área de mayor dificultad para los 252 alumnos que integran el colectivo de estudiantes, que asisten en jornada ampliada.

Durante ciclo escolar 2016-2017 la escuela enfrentó diversos robos al equipo de cómputo, en este sentido los padres, se organizaron y contrataron a un velador, además aseguraron las instalaciones con protecciones de metal y también se organizaron para contratar servicio de telefonía e internet, pese a su desempeño en la prueba Planea, la escuela obtiene frecuentemente los premios en lectura, matemáticas, concursos de escolta y concursos de baile, por lo que es considerada una de las mejores escuelas del municipio, además es una de las escuelas que tienen mejor desempeño, esto a voz del supervisor de zona.

En esta escuela también desempeña sus funciones la USAER 21 Tlaxco, que con una maestra frente a grupo y el equipo de apoyo, atiende a 23 niños con dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, discapacidad motriz, dificultades severas de aprendizaje y discapacidad intelectual; de estos alumnos se reportaron a la estadística 911 únicamente a 16, la modalidad de trabajo de la maestra de educación especial se basa en sacar a los alumnos que apoya durante 50 minutos hacia el aula de apoyo, en la que trabaja con diversas actividades.

El aula de apoyo se encuentra dentro de un salón que mide 4 mts. de largo por 2mts. de ancho y que es compartido con la maestra de lectura, dentro del espacio de Educación Especial, se observa una mesa con tres sillas, un escritorio, una silla ejecutiva, un librero, un espejo para los ejercicios de lenguaje y una computadora de modelo antiguo, aunque la docente cuenta con una impresora, esta se encuentra

seccionada, debido a que presenta fallas; las paredes tienen hojas pegadas con diversas impresiones del abecedario y algunos números, las impresiones abarcan desde el piso hasta el techo del salón, es habitual observar la puerta cerrada del salón; el personal del equipo de apoyo en el caso de esta escuela trabaja con espacios proporcionados por la dirección de la escuela, debido a que el espacio del salón imposibilita el acceso del personal, en este sentido las áreas trabajan en un escritorio en la dirección escolar.

Las aulas de la escuela cuentan con pizarrón, sillas, mesas, escritorios, un librero en el que cada alumno guarda sus pertenencias y una impresora por grado; hay 6 cañones que se encuentran bajo resguardo de la dirección y dos pantallas de plasma; la escuela en general se encuentra en buen estado debido a que fue construida recientemente y en los jardines se pueden ver diversas plantas, también la escuela ha implementado un programa de recolección de PET, que es vendido a empresas cercanas que se ubican en el corredor industrial Xicoténcatl y que el ingreso proporciona recursos para la adquisición de material y el financiamiento de eventos como las graduaciones.

IV.2.4 Escuela primaria Miguel Hidalgo

La escuela primaria Miguel Hidalgo se encuentra ubicada en la localidad de Zumpango perteneciente al municipio de Atlangatepec, en el que únicamente hay dos escuelas primarias, una por sostenimiento federal y otra por sostenimiento estatal; la escuela Miguel Hidalgo se encuentra lejos de la zona conurbada del municipio, cerca de la laguna de Atlangatepec y de las hectáreas de cultivo de maíz y frijol; junto a ella se encuentra el albergue, que brinda apoyo a las familias de escasos recursos que tienen dificultades para la manutención de sus hijos; en el algunos alumnos de nivel primaria viven, el albergue tiene sostenimiento estatal y se encarga de brindar alimentos, ropa y apoyo en tarea; los alumnos que viven el albergue en el día asisten a la escuela a recibir clases, es necesario mencionar que el municipio de Atlangatepec cuenta con escuelas CONAFE; que proporcionan educación a las comunidades más alejadas.

El municipio de Atlangatepec se caracteriza por tener ganaderías famosas que crían toros de lidia, en ellas trabajan la mayoría de los padres de alumnos que asisten a

la escuela, además la zona produce carpa y la pesca es otra actividad común entre los habitantes.

La escuela brinda educación a 184 alumnos de primero a sexto grado; por lo que existen ocho grupos y 11 docentes frente a grupo, un director, un docente de computo, un docente de educación física, una docente de artística y una docente de Educación Especial; las aulas cuentan únicamente con un escritorio, un pizarrón, mesas y sillas; en cuanto a las instalaciones estas tienen un patio cívico, una cancha de fútbol, un aula de cómputo, un comedor escolar, un salón que anteriormente operaba un programa de radio en el que los alumnos eran locutores, sin embargo actualmente es un almacén.

En referente al sistema de Educación Especial sistema es necesario mencionar que la atención brindada a la escuela miguel Hidalgo comenzó a partir de ciclo escolar 2018-2019, anteriormente el equipo de la USAER 21 atendía a la escuela primaria 24 de julio en la comunidad del Rosario, en ella había tres alumnos con discapacidad; sin embargo por disposición del departamento de Educación Especial, el servicio se mudó a esta escuela, es preciso mencionar que el equipo no recibió explicación sobre el cambio de centro de adscripción, por lo que la interacción con el servicio de Educación Especial es reciente y se les proporcionó un salón que anteriormente estaba vacío; las áreas de apoyo se reúnen en la escuela los días martes y aunque existe dificultad en el trabajo por grupos con los alumnos reportados, el aula es amplia, en ella se brinda “apoyo” a 19 alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y dos alumnos con discapacidad intelectual; sin embargo la necesidad de atención de la escuela se centra en las dificultades de conducta por lo que al área de psicología se le reportaron 17 alumnos.

En el aula de Educación Especial se puede observar al centro cinco mesas y 10 sillas frente a un pizarrón blanco; en los muros del salón hay diversas láminas en las que se observan las letras del abecedario, los colores primarios, los números y material de apoyo conductual, paralelo al pizarrón se observan mesas con libretas de colores que utilizan los alumnos, botes con colores y un escritorio con una computadora y una impresora, el salón se divide en dos áreas en las que dos libreros delimitan el espacio dispuesto para las áreas de apoyo. La docente estableció horarios de grupos en los que los alumnos son sacados del aula regular por espacio de 50 minutos, estos grupos se

conformaron de acuerdo con el nivel de logro de los alumnos, de la misma manera el equipo de apoyo ha formado grupos con el objetivo de atender a los alumnos reportados.

La escuela de acuerdo con los resultados de la prueba Planea en 2018 obtuvo un nivel reprobatorio para los aspectos de matemáticas y español; por lo que durante el ciclo se ha enfocado mediante concursos y otras actividades en dar prioridad a la mejora de los aprendizajes.

IV.3 Participantes

En esta investigación se consideró elemental la participación de los alumnos en situación de discapacidad intelectual de propia voz, siendo ellos quienes narraran sus experiencias de educación inclusiva en las escuelas regulares de nivel primaria, los estudiantes eran hombre y mujeres en condición de discapacidad intelectual de nivel primaria que además recibían apoyo por parte de la USAER 21 Tlaxco; de ellos se entrevistaron a cinco estudiantes que tenían un diagnóstico médico; quienes aceptaron participar en la investigación, además a los estudiantes se les brindó la posibilidad de elegir su propio sobre nombre por lo que para motivos de privacidad se cambió en la realización y reporte de este proyecto, teniendo la posibilidad de abandonar su participación cuando ellos así lo desearan, los cinco casos de estudiantes se describen a continuación:

IV.3. 1 Estrella

Es una alumna que asiste a sexto grado de primaria en la escuela Miguel Hidalgo, localidad de Zumpango municipio de Atlangatepec; la alumna reprobó con anterioridad 5º grado de primaria, por lo que se encuentra en desventaja con sus coetáneos; Estrella, vive con su mamá y su hermano, ya que su padre trabaja en Estados Unidos, enviándoles dinero para su manutención, además su mamá es trabajadora doméstica en la cabecera municipal, Estrella tiene un historial escolar de bajo desempeño, en el que los docentes de nivel primaria le han brindado educación, fue hasta la llegada de la USAER 21 que se promovió la asistencia a un centro de salud con el fin de dar un seguimiento integral de la alumna, en donde se le diagnóstico discapacidad intelectual, sin afecciones

neurológicas de referencia, encontrándose que la causa principal de su condición era producto de sufrimiento fetal.

A partir del ciclo escolar 2018-2019 la alumna fue atendida en su último año de educación primaria por parte de Educación Especial, ya que la alumna no consolida la lecto escritura, ni las operaciones básicas correspondientes a primer año de educación primaria.

IV.3.2 María Joaquina

María Joaquina es una alumna que cursa el 5º grado de primaria en la escuela Gustavo Díaz Ordaz, asiste al aula de USAER 21 debido a que fue diagnosticada con discapacidad intelectual media; por el neurólogo de la unidad de salud infantil del estado de Tlaxcala, la alumna presentó crisis convulsivas desde la infancia temprana, controladas por el uso de medicamentos, vive con su mamá, la pareja de su madre y sus dos hermanos, en la cabecera municipal de Tlaxco. Actualmente la alumna de 11 años es apoyada por el equipo interdisciplinar de la USAER 21.

A la alumna le resulta difícil el proceso de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes, además presenta dificultad en el proceso atencional relacionado con la baja tasa de adquisición de nuevas habilidades y sostenimiento de las mismas, las habilidades de rendimiento cognitivo mostraron ser un área de oportunidad para la menor, lo que se constata en la lentitud para procesar y codificar información y dificultad para interpretarla, además de los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes; así como las habilidades perceptuales, metalingüísticas y espaciales demostraron ser áreas que requieren énfasis continuo en el trabajo docente.

IV.3.3 Luna

Luna es una alumna que cursa 3º de primaria en la escuela Álvaro Obregón fue diagnosticada con discapacidad intelectual de acuerdo con la unidad de salud de Tlaxco, Tlaxcala, sin contar con datos precisos de referencia, vive con su madre, hermana y la pareja de su madre; su familia se dedica a la elaboración de quesos; en reiteradas

ocasiones la USAER 21 solicitó apoyo a la madre de familia, para la realización de actividades académicas, sin embargo, la respuesta fue negativa; Luna aún no lee ni realiza operaciones básicas, tiene dificultades emocionales relacionadas con la relación con su madre y su padre.

IV.3.4 Migue

Migue es un alumno que cursa el 4º grado de primaria, asiste al aula de USAER 21 en la escuela primaria Carlos González, debido a que enfrenta dificultades en el aprendizaje relacionadas a la discapacidad intelectual; lo anterior diagnosticado por el neurólogo del Hospital Infantil de Tlaxcala, el alumno toma medicación de control ya que tiene crisis convulsivas, Migue vive con sus padres y hermano menor, la familia asiste regularmente al centro de salud de Apizaco, con el fin de tener una respuesta integral ante la discapacidad del niño, especialistas como neurólogo, maestro de comunicación y psicólogo de la unidad dan atención extra escolar al alumno.

El alumno usa conceptos matemáticos básicos y operaciones aritméticas sencillas, comprende consignas claras y precisas, identifica denominaciones numéricas básicas. Poca amplitud de información, se muestra reticente a involucrarse en actividades escolares, poco motivado para aprender, déficit en sucesión y manipulación mental, baja capacidad atencional, no realiza juicios de semejanza-diferencia adecuados y no presta la suficiente atención a los detalles del medio; se muestra como un niño impulsivo en ejecuciones de tareas; poco reflexivo en el momento de realizar juicios y falta de control inhibitorio.

IV.3.5 Nacho

Nacho es un alumno de 4º de primaria que asiste a la escuela Álvaro Obregón es un alumno que fue diagnosticado con autismo en un primer momento por los médicos del Hospital Infantil de Tlaxcala, sin embargo bajo el seguimiento dentro de la USAER 21 se solicitó la revaloración del alumno en dicho hospital debido a que las características del niño correspondían a discapacidad intelectual, derivada de crisis convulsivas denominadas ausencias típicas, por lo que el alumno manifiesta concentración durante periodos cortos, le llaman la atención las imágenes.

La memoria del menor se basa en la recuperación de conceptos centrales y discriminatorios, evoca historias de un lapso no muy amplio de tiempo, la memoria de trabajo es un área de oportunidad. Desempeña tareas básicas y atiende consignas claras, concretas y sencillas, amplitud y profundidad como área falla, poca comprensión verbal. Es importante mencionar que el alumno ha presentado problemas emocionales relacionados con la inseguridad en la realización de actividades, vive con su abuelita quien es su tutora legal, debido a que sus padres enfrentan dificultades relacionadas con las adicciones.

IV.4 Modelo de investigación

La perspectiva de análisis adoptada es de corte cualitativo para la observación y captura de experiencias, en este sentido se ofrece una recolección de datos emanados mediante la observación y las entrevistas semiestructuradas como herramientas de investigación a través de dar a conocer, describir y comprender las interacciones en el aula, en este caso en dos espacios de investigación; el aula “regular” y el aula de “apoyo”, desde la caracterización de ambas dentro de las diversas expresiones de los intercambios que ahí ocurren, entre alumnos y desde docentes con alumnos, para así conocer cuáles son las experiencias de los alumnos con discapacidad intelectual, haciendo énfasis en la participación, el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad.

Una herramienta en la investigación con personas en situación de discapacidad intelectual es la fotografía como recurso de evocación, esto es elemental en la recopilación de las experiencias de los estudiantes, ya que la imagen es un elemento que brinda al alumno sentido y apoya a la representación de ideas, la organización Change en 2018, estableció una serie de recomendaciones para hacer la información accesible para personas con discapacidad intelectual, en dicha guía se manifiesta que es un derecho hacer la información accesible y que las imágenes pueden ser un anclaje cognitivo para dicho objetivo; por información accesible la misma organización establece que esta es aquella que las personas pueden entender, en la presente investigación se optó por utilizar fotografías de los alumnos en dos sentidos, el primero, a partir de la captura mostrar a los alumnos dichas imágenes como herramienta de evocación de

significados en las experiencias lo cual facilitará que ellos pudiesen revivir elementos de significado en las narraciones, el segundo como herramienta en la observación y como instrumento que reforzó las observaciones realizadas en el aula.

El análisis de las experiencias posee una amplia perspectiva acorde al estudio de la discapacidad intelectual, ya que en principio se reconoce la dificultad que algunos investigadores han encontrado en los estudios de la discapacidad intelectual en la infancia, Fullana Et. Al. En 2018 reconocen que existen dificultades metodológicas en referente a la investigación en la discapacidad intelectual e incluso que se pueda garantizar la plena participación de este colectivo, además que la comprensión de las narraciones puede resultar complicada a partir del discurso de los participantes, para ello fue necesario que los alumnos con discapacidad intelectual pudiesen tener varios encuentros para ser entrevistados.

El presente proyecto de investigación requirió un análisis que destacó tres procesos estructuradores que posibilitan la mirada de la educación inclusiva a partir de la comprensión de un escenario interactivo y sistémico; desde el análisis de la participación; el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad, pese a que en la teoría de la educación inclusiva es importante analizar las barreras para el aprendizaje y la participación, se consideró pertinente únicamente revisar estos dos elementos en las experiencias de educación inclusiva y se añadió el acceso al aprendizaje, debido a que se considera el elemento esencial hacia la igualdad de oportunidades, en el, se da vida al principio de equidad Ainscow menciona que la educación inclusiva trata de la participación de todos los estudiantes y adultos, busca centros educativos que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado (2015), ya que el concepto de barreras se conforma en relación a los mismos, incluso a partir del análisis de ellos es posible encontrar dichos elementos que imposibilitan la educación inclusiva.

Hamilton citado en Parrilla en 1996 señala la importancia de prestar atención a la interacción entre las personas y sus ambientes, por tanto la perspectiva de este trabajo de investigación intenta comprender las experiencias en relación al ambiente, para explicar las relaciones recíprocas entre los estudiantes y su contexto en la escuela, la investigación pretende esbozar una relación interactiva, no fragmentable para

comprender y describir los sistemas en este caso la intervención de las USAER y la estancia en las aulas regulares con los alumnos en situación de discapacidad intelectual.

Es pertinente considerar la interacción con las influencias de otros contextos y sus intervenciones, además de pensar en la experiencia que bajo la perspectiva de Larrosa en 2015 sugiere de una relación con algo externo al sujeto; algo que tiene lugar en el sujeto y su subjetividad dando por resultado una dimensión transformadora, para finalmente dar una relación en la que algo pasa del sujeto a otro sujeto y en ese paso ambos sufren cambios, son afectados.

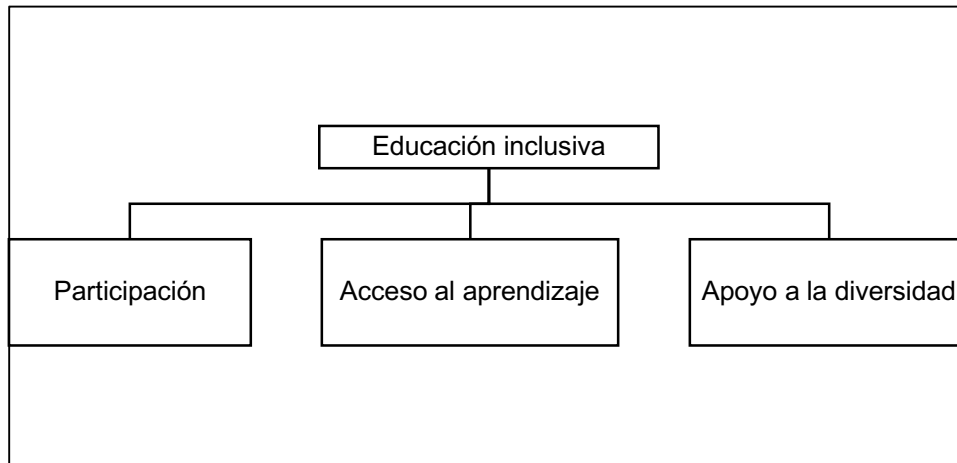
Así este estudio pretendió no sólo abordar lo observable en la conducta, sino lo que los sujetos piensan, comprenden y por lo tanto recopilar experiencias sobre educación inclusiva de los alumnos en situación de discapacidad intelectual a partir de las entrevistas a profundidad, la observación y la fotografía como elemento de evocación de significado ya que para Crespo y colaboradores (2013), los niños deben codificar la información, relacionando secuencias en acontecimientos, relaciones temporales y significados. Sin embargo, dadas las condiciones de la discapacidad intelectual recuperar las experiencias implica que los alumnos puedan recobrar el significado que determinadas vivencias generan.

IV.4.1 Categorías de análisis

Las categorías de análisis derivadas de la revisión teórica sobre educación inclusiva, se establecieron a partir de tres dimensiones y perspectivas para analizar el acontecer en las aulas estudiadas, se determinó que estos tres elementos conforman los procesos que fomentan a la educación inclusiva y que ellos son la base para que los alumnos puedan acceder al aprendizaje, desde la mirada de la discapacidad intelectual; la figura ejemplifica dichas categorías que la presente investigación seguirá como base para el análisis lo que puede observarse en la siguiente figura:

Figura 10.

categorías de análisis en un marco teórico de educación inclusiva



Fuente: figura de creación propia, en relación con las categorías de análisis la teoría educativa inclusiva del cual se abordará el análisis del presente trabajo de investigación, en la figura, se encuentran tres dimensiones: la participación, acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad, siendo que las tres resultan en el proceso de educación inclusiva.

En la figura anterior es posible ver a la educación inclusiva como un enfoque basado en los principios para la mejora de la educación; es un concepto complejo que aún hoy posee dificultades en su definición, así como un proceso sin fin, relacionado con la participación; por ello se hace énfasis respecto de la misma,

IV.4.2 La participación

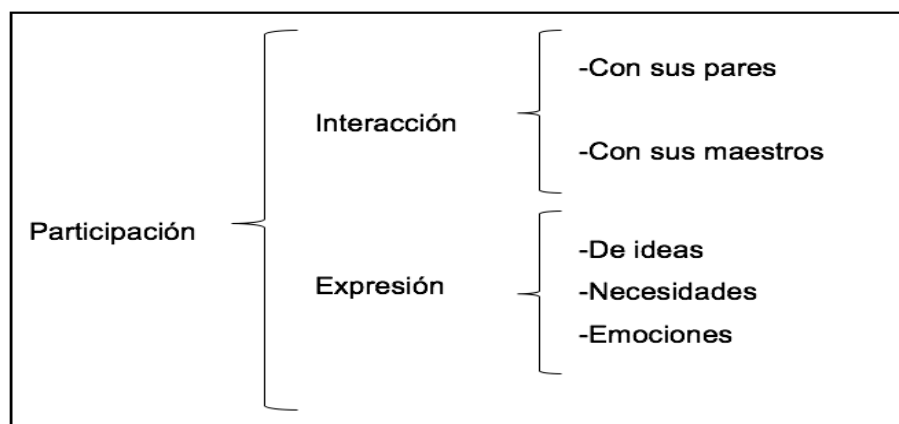
Siguiendo a Parrilla (2006) el análisis de las estructuras organizativas dentro del acontecer en la escuela a través de la organización permite conocer la dinámica interactiva y social del entorno educativo, a partir de aquí se hará énfasis en la participación del alumnado en términos de la organización del trabajo dentro del contexto educativo en este elemento se analiza el aula regular y el aula de apoyo de educación Especial; la estructura organizativa orienta y organiza la conducta de los alumnos, en el sentido que son todas aquellas actividades a desarrollar en el aula, en este rubro se enmarcan los contenidos sociales, los diversos tipos de comunicación tanto verbal como

no verbal; normas y valores, rutinas y los procesos de acción; el uso del tiempo, los grupos de alumnos en términos de relaciones sociales dentro del aula.

La participación en la discapacidad intelectual para Verdugo y Gutiérrez (2011) conjuntan la idea de que el individuo interactúe con su mundo material y social en las actividades cotidianas; esto de manera involucrada con su ambiente; por lo que a partir de aquí se direccionó esta investigación hacia dos aspectos de la participación en relación a la discapacidad intelectual; estos son la interacción y la expresión, reconociendo la estructura del modelo de análisis es pertinente revisar las dimensiones de la estructura de participación que esta investigación siguió como base para la interpretación de resultados y como elemento guía de recolección de información, lo que se explicita en la figura 11:

Figura 11.

Estructura de participación en función de la situación de discapacidad intelectual



Fuente: figura de creación propia; se establecen los elementos de análisis para la estructura de participación, si bien se reconocen otras figuras de interacción, los maestros y sus pares son los que interesan al estudio.

Es necesario reconocer que el concepto de participación en relación a las personas en situación de discapacidad intelectual, no se encuentra plenamente claro en los referentes teóricos aunados a la educación y aunque este concepto es clave en la definición de educación inclusiva, la figura anterior explicita los elementos que fueron

investigados; la interacción se entiende como la relación que una persona es capaz de sostener en un momento determinado, por ello se establecieron dos figuras claves para la interacción, sus pares y sus maestros, en este rubro es posible observar enclaves hacia la construcción de la educación inclusiva; otro aspecto que se seleccionó para la participación fue la expresión, en este sentido se busca conocer cómo se experimenta de acuerdo a tres elementos en las ideas que los alumnos pueden expresar, en las necesidades que ellos tienen y cómo se sienten, de acuerdo con Ainscow en 2015, la participación del alumnado es el elemento central en la construcción de comunidades educativas inclusivas, lo que posibilita reconocer a la diversidad, de ahí que para la presente investigación sea un elemento central en el análisis y reconocimiento de las experiencias de los sujetos educativos en situación de discapacidad intelectual.

A partir de la configuración de los datos mediante la recolección de información en relación a la participación, se establecieron rutas de análisis en función de cómo están activamente involucrados mediante la interacción y la expresión, para Verdugo en 2017 la participación de las personas con discapacidad intelectual debe ser registrada por medio de la observación, sin embargo, la recolección y análisis de las experiencias requiere que la observación sea reforzada con la entrevista y las fotografías especialmente para este rubro, para realizar cruces de información; lo que permite dar cuenta de los acontecimientos en cuanto a participación e interacciones dentro de ambas aulas, la de apoyo perteneciente a educación especial y el aula regular.

Desde la teoría de educación inclusiva se sugiere que este proceso ha de darse en el contexto del aula, Slee en 2016 menciona que la educación inclusiva se gestiona dentro de las aulas de educación regular y no por el contrario en aulas de apoyo, ya que el entorno educativo es una representación del contexto social, para el autor es importante que la investigación se encuentre en el entorno más próximo del estudiante, sin embargo el estudio se enfoca en recoger las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual lo que conlleva a revisar las prácticas del sistema que actualmente brinda atención a esta población de estudiantes.

Reconociendo la estructura del modelo de análisis es pertinente revisar las dimensiones de la estructura de participación que esta investigación siguió como base

para la interpretación de resultados y como elemento guía de recolección de información, es posible comprender la relación de las dimensiones de la estructura social en relación al concepto de educación inclusiva; teniendo en claro que la educación inclusiva no se reduce a una relación comprensiva situada en la imposición del modelo tradicional de educación especial, no se trata actualizar a las prácticas de la educación especial, ya que tiene que ver con todos los estudiantes, no una minoría, lo que se comprende a través del análisis social del aula.

Para Ocampo (2016) la educación inclusiva no es integración educativa, no se trata de brindar enseñanza específica, tampoco es una cuestión de convivencia, se trata de la participación activa de cada estudiante.

Posterior a la construcción de los datos de investigación mediante grabaciones, fotografías, hojas y formatos de registro es posible realizar lectura de las mismas por medio de cruces de información en dos vías de acuerdo con los objetivos de la investigación, que corresponden a cruces verticales y cruzados, para conocer los acontecimientos en cuanto a participación dentro de ambas aulas, la de apoyo perteneciente a Educación Especial y el aula regular; la revisión de las dimensiones permite desde dos visiones conocer las relaciones entre alumnos; rol de los docentes y de los alumnos a partir de este análisis.

IV.4. 3 Acceso

Las actividades con una visión al acceso al conocimiento son las unidades de análisis en las que el contenido curricular es operacionalizado a través de procesos de clase, el análisis de la estructura de acceso permite conocer los tipos de intervenciones académicas, la universalización, la operacionalización, así como la manera en la que los docentes trasladan la práctica y los propósitos a la clase.

Desde este panorama se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual que nace de la concepción de las capacidades para la participación democrática y ciudadana, así como la obligación de proporcionar una educación con determinadas especificaciones consecuentes con los derechos humanos, la obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conforme

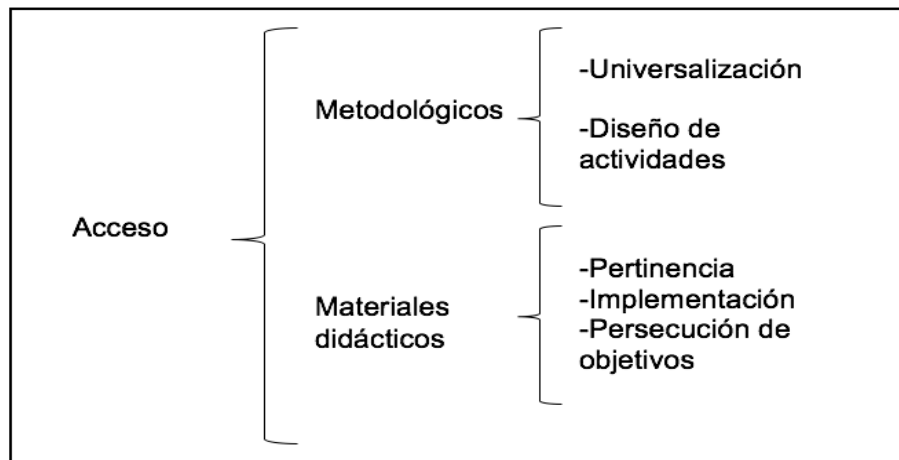
a los derechos humanos, además de brindar observación y vigilancia de los procesos de universalización.

En este sentido ha de reconocerse que el acceso no implica únicamente la estructura arquitectónica en la escuela; sino que reconoce el acceso al aprendizaje, por ello en la presente investigación ha de analizarse el acceso al conocimiento, se hace énfasis en el conocimiento porque en la discapacidad intelectual existen dificultades en la comprensión de información¹⁰, de acuerdo con Parrilla una tarea académica se define como productos y acciones en correspondencia con actividades que los alumnos realizan en clase (2006).

Bajo la lógica de la autora es posible conocer, en un primer momento, qué elementos componen las estructuras académicas de acceso al aprendizaje, de manera descriptiva y luego realizar interconexiones entre elementos a analizar, sin embargo, este análisis requiere el análisis de las experiencias en relación a dos elementos:

Figura 12.

Estructura de acceso en función de la situación de discapacidad intelectual



Fuente: figura de creación propia; se establecen los elementos de análisis para la estructura de acceso.

¹⁰ Para Verdugo y Gutierrez las dificultades en la discapacidad intelectual están relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión y el aprendizaje de las experiencias.

El acceso en esta investigación se encuentra relacionado con dos estructuras que garantizan especialmente para la población con discapacidad intelectual sean elementos que posibiliten el aprendizaje; como se vio en la figura anterior el acceso a la información se encuentra determinado por dos elementos que en la práctica educativa permiten movilizar a la educación inclusiva; estos son, los aspectos metodológicos en relación al diseño de actividades que tengan en la mira a la universalización, esta última es el elemento clave en la educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual, pero además el material didáctico como elemento que posibilita la comprensión de los contenidos, en este rubro ha de observarse cómo están contruidos y qué fines persiguen.

El proceso de observación de la estructura de acceso comienza con la identificación de cada tarea asignada por los docentes a los alumnos con discapacidad intelectual, en función de los aspectos metodológicos y didácticos que movilicen lo planteado por la educación inclusiva, para realizar una descomposición analítica de cada tarea, en las que se describirá cada una de las dimensiones a estudiar, esto mediante la guía de observación.

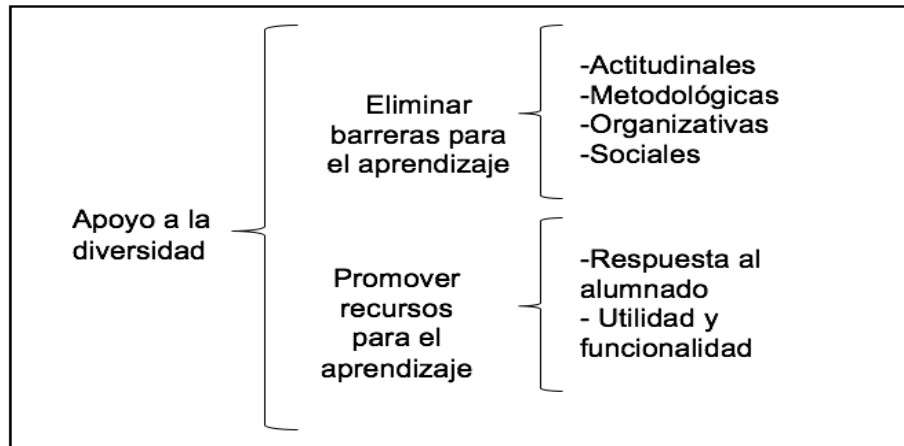
Al realizar actividades enfocadas en los aprendizajes de los alumnos basado en los Planes y Programas, pensando en la diversidad que converge en el aula es posible la universalización, esta se moviliza en la planeación que realizan los docentes y cómo logran responder a las necesidades de los alumnos; ante tal situación se estaría garantizando el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad intelectual desde la exigibilidad a la universalización de los contenidos educativos, posteriormente el análisis basado en la estructura de acceso se enfocará en describir las tareas académicas y dando soporte a lo anterior la entrevista será un punto de inflexión para esta estructura.

A partir de la observación que se realizará en el aula regular y en el aula de apoyo; se evaluará la estructura acceso del aula mediante un análisis vertical y transversal para realizar comparaciones entre las dimensiones sobre el proceso de educación inclusiva que encaran los alumnos en situación de discapacidad intelectual.

IV.4.4 Apoyo a la diversidad

El concepto de apoyo a la diversidad, se encuentra basado en dos elementos primordiales: “eliminar barreras para el aprendizaje y la participación”, “promover recursos para apoyar el aprendizaje”, de acuerdo con la teoría de educación inclusiva, estos dos elementos conforman la experiencia de los alumnos con situación de discapacidad intelectual en las escuelas, a partir de aquí el análisis se manifiesta a través de pensar en la educación inclusiva de modo que los cambios más importantes que deben acometerse para avanzar hacia una educación inclusiva tienen que hacerse en las escuelas regulares con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como promover recursos para apoyar el aprendizaje, en este sentido es deber del colectivo docente que estos dos elementos sean imprescindibles al momento de enseñar, aunque la educación “especial” todavía pueda jugar, en un momento determinado, un papel en el proceso de obtener hacia cotas de mayor inclusión, las experiencias que devienen de los sujetos educativos de educación inclusiva, se manifiestan en tanto encuentren los elementos anteriormente descritos como apoyos, además estos elementos juegan un papel imprescindible en relación a las experiencias, esto porque del apoyo a la diversidad se desprenden las situaciones de inclusión o exclusión que un alumno pueda vivenciar, en la figura siguiente se puede observar cómo se conforma la estructura de apoyo a la diversidad:

Figura 13.
Estructura de apoyo a la diversidad en función de la situación de discapacidad intelectual



Fuente: figura de creación propia; se establecen los elementos de análisis para la estructura de apoyo a la diversidad.

En cuanto al papel de la estructura de apoyo a la diversidad y en relación a las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad, para Masseroni por experiencia pueden entenderse los significados que otorgan los sujetos que “traducen” las vivencias a significados y los introyectan (2007), la experiencia como significados que los alumnos en situación de discapacidad otorgan a su estancia en las aulas a través de la educación inclusiva; la experiencia en términos relacionados que componen la realidad. Las costumbres, emociones, actitudes y sentimientos forman parte de la importancia de estudiar la experiencia, en este sentido la estructura de apoyo a la diversidad trata de disminuir o eliminar las barreras que el alumnado pueda enfrentar en la estancia en las escuelas, y guarda relación con la promoción de los recursos para apoyar el aprendizaje que deben ser elementos que den respuesta a las condiciones que establecen barreras y cómo estas son útiles y funcionales en la atención a los alumnos con discapacidad intelectual.

Retomando la metodología cualitativa de análisis se propone establecer dos tipos de codificaciones de información que emanen de los datos construidos, la descriptiva y la interpretativa; para la última se retoman las dimensiones de los contenidos temáticos

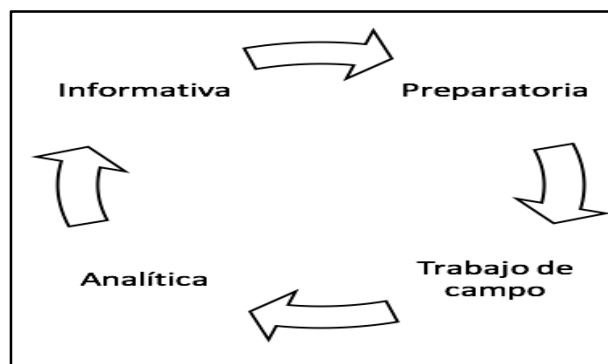
y se analizarán los significados en términos valorativos, como consecuencia de lo anterior se establece un marco general de entrevista a alumnos con discapacidad intelectual que será abordado en el apartado de entrevista a profundidad.

IV.5 Fases de la investigación

En la figura 13 se presentan las fases que sigue la investigación cualitativa, es importante que este tipo de investigación no siga una línea horizontal entendida como un proceso preestablecido, sino que esta debe entenderse como un proceso interactivo y de reconstrucción de datos, para Rodríguez y colaboradores (2011) la investigación cualitativa posee diversidad metodológica y por ello cada enfoque posee formas particulares de abordar una investigación, sin embargo reconocen que toda investigación cualitativa puede seguir una serie de pasos. Toda investigación cualitativa ha de apegarse a ciertas etapas en la investigación que como se mencionó son cíclicas y tiene la posibilidad de construir y remodelarse en función de las necesidades y objetivos de una investigación, estas fases se pueden observar en la siguiente figura:

Figura 14.

Fases de la investigación



Fuente: figura basada en Rodríguez y colaboradores (2011), en la figura se observa que la investigación cualitativa no es un proceso lineal, sino que se caracteriza por la reconstrucción de acuerdo con los objetivos de investigación.

Todo trabajo de investigación posee una finalidad, un manuscrito en el que se reporten los hallazgos de investigación, sin embargo, el esquema muestra la posible reconstrucción que sigue la metodología cualitativa y las posibilidades de retorno a cualquier etapa, la etapa preparatoria consiste en establecer un marco teórico conceptual en la que el investigador define qué ha de investigar y a partir de ello establecer un diseño de investigación; posteriormente el investigador ha de ingresar al trabajo de campo mediante diversas técnicas de recolección de información que se apegan a los objetivos de investigación, en el caso de esta investigación en función de la recogida de las experiencias de los alumnos, la siguiente fase de investigación trata del análisis de la información que ha de construirse con base en la teoría y el análisis de los datos, por último se prepara el informe de investigación en el que se reportan los hallazgos de la investigación.

Esta investigación siguió las fases anteriormente planteadas, sin embargo, es necesario reconocer que durante la fase preparatoria de esta investigación se orientaba hacia el análisis de las prácticas docentes bajo la mirada de la educación inclusiva, sin embargo, mediante la construcción teórica se optó por centrar la atención en la voz de los estudiantes, puesto que ellos encaran la cotidianidad en las aulas; además durante el trabajo de campo hubo que reconstruir y ajustar los elementos teóricos relacionados con la discapacidad intelectual, puesto que el primer acercamiento a la discapacidad estaba orientado a la discapacidad en general, esto debido a que el cambio de una escuela en la USAER 21 prestaba sus servicios, así el foco de atención de esta investigación se centró en la discapacidad intelectual.

Finalmente es necesario reconocer que la presente investigación no siguió un proceso lineal y secuencial; sino que por el contrario los elementos de la investigación tuvieron la oportunidad de ser reconstruidos en función de los objetivos de investigación.

IV.6 Ámbitos o contextos de análisis y recolección de información

Las técnicas para la construcción de los datos empleada a interés del objeto de estudio serán la observación no participante, de lo que ocurre en el aula para describir, comprender y acceder al análisis de las tres estructuras planteadas anteriormente,

mediante una guía de observación, a alumnos en situación de discapacidad intelectual; y además se analizaron de acuerdo con el objetivo de la presente investigación los registros oficiales y documentos públicos de las USAER estudiadas, con el fin de hacer una revisión amplia con base en los objetivos del presente estudio, en el primer acercamiento se buscó el consentimiento de las instituciones por lo que se solicitó la autorización de las direcciones de las escuelas primaria (Anexo 1), la dirección de la USAER 21 y posteriormente el consentimiento de los docentes tanto de Educación Especial como de primaria (Anexo 2); después se solicitó el permiso de los padres de los estudiantes para que fueran entrevistados mediante una carta de aceptación (Anexo 3), por último se invitó a los alumnos a participar y firmar una carta de participación (Anexo 4). Además, se pretende que para cada categoría de análisis se realice la observación por periodos a lo largo del ciclo escolar 2018-2019 dependiendo de la dimensión a observar.

Sin embargo, bajo el reconocimiento de la importancia del acceso a las experiencias que operan sobre educación inclusiva, lo que para la investigación se abordará mediante entrevistas semiestructuradas a profundidad a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social bajo la perspectiva de la situación de discapacidad intelectual, siendo esta herramienta el énfasis de la presente investigación, todo ello apuntalado con la toma de fotografías como diario de campo y como elemento de recuperación de significado, en este sentido se analizaron las fotografías de acuerdo con la información que también proporcionaron al estudio.

IV.6.1 Guía de observación

Una de las técnicas de recolección de datos empleada para esta investigación es la observación, para Becerra (2012) la observación es una técnica que consiste en la utilización de los sentidos para captar cualquier hecho, la cual puede ser participante o no participante; para este estudio y objetivo se realizó la observación no participante.

Es necesario aclarar que esta investigación se enfocó a la observación de situaciones contextuales relacionadas con las experiencias de los alumnos con discapacidad intelectual bajo la atención de dos sistemas paralelos de atención en los

que se construyen relaciones entre docentes y alumnos, entre alumnos, por ello se elaboró una guía de observación con el objetivo de obtener datos basados en la información observada que aporten información específica sobre la educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual, la guía de observación se empleó para observar los dos contextos en los que los alumnos se desenvuelven y que posteriormente los alumnos puedan traducir esas vivencias a experiencias mediante la entrevista, este elemento fue importante puesto que la observación permitió tener claridad en los acontecimientos sobre todo por la situación de discapacidad intelectual y la edad de los alumnos.

Para la elaboración de la guía de observación se seleccionaron dos dimensiones de operación: identificación y respuesta a la diversidad; subdivididas en seis categorías de análisis que corresponden a la definición operativa del presente proyecto de investigación, que registren cómo experimentan los elementos que conforman la Educación Inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual; a continuación, se puede leer la guía de observación utilizada para esta investigación:

Tabla 1.

Guía de observación de educación inclusiva

Universidad Iberoamericana Puebla

Maestría en Investigación Educativa

GUÍA DE OBSERVACIÓN:

OBJETIVO: Comprender cuáles son las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción a partir de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje desde una mirada externa.

Fecha: _____ Nombre de la escuela: _____

Alumno a observar _____

Aula a observar _____ Situación observada _____

Ubicación _____ tiempo de observación _____

| Indicador | Sí | No | Observación |
|--|----|----|-------------|
| ¿El contenido de las clases es de fácil acceso para los alumnos con discapacidad intelectual? | | | |
| ¿Los docentes poseen espacios de diálogo con sus estudiantes a favor de la identificación de Barreras para el aprendizaje? | | | |
| ¿Los docentes logran identificar los recursos para el aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual? | | | |
| ¿Se utiliza material didáctico que favorezca el aprendizaje de los estudiantes? | | | |
| ¿participan los alumnos con discapacidad intelectual en las clases? | | | |
| ¿Los alumnos con discapacidad intelectual expresan sus dudas durante las clases? | | | |
| ¿Los docentes van hacia los alumnos? | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| ¿La planificación toma en cuenta la universalidad del aprendizaje para responder a la diversidad de sus alumnos? | | | |
| La evaluación de los aprendizajes de los alumnos con discapacidad intelectual se basa en su nivel de logro de acuerdo con sus características. | | | |
| ¿Las expectativas son altas para los alumnos con discapacidad? | | | |
| ¿La escuela es cognitivamente accesible para todas las personas? | | | |
| ¿Las prácticas en el salón por parte de los docentes funcionan para eliminar la exclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación? | | | |
| Los maestros apoyan en el juego que se da en el recreo para promover prácticas inclusivas de alumnos con discapacidad intelectual | | | |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

Tabla 2.**Análisis del aula**

| Tarea | Núm. Y tipo de participantes | Estructura Física | Tiempo | Descripción de contenido | Descripción del comportamiento | Observaciones |
|-------|------------------------------|-------------------|--------|--------------------------|--------------------------------|---------------|
| | | | | | | |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

La observación se estructuró de acuerdo con los tres elementos que conforman a la teoría de educación inclusiva; puesto que la observación resultó esencial para esta investigación en tanto los participantes no pudieran dar cuenta de cuestiones organizativas, se establecieron dos formatos de registro, el primero se trató de una guía de observación diseñada a manera de rúbrica, se planteó así debido a que esto facilitó la lectura rápida de ciertos elementos que podían escapar a la observación, por otra parte, el segundo formato de observación buscó evaluar de manera específica el acceso al aprendizaje, en él se analizaron las actividades académicas, se observó quiénes eran los alumnos participantes en actividades propuestas por los docentes tanto de Educación Especial como regular, se analizó en dónde se encontraban los alumnos con discapacidad intelectual; el tiempo que tomaban en realizar una actividad, qué actividad tenían que realizar, cuál era la conducta de los docentes y de los alumnos; bajo estas categorías de observación se realizó la triangulación analítica de las categorías correspondientes a la metodología y el uso de material didáctico.

IV.6.2 Fotografía

El uso de la fotografía en esta investigación fue un elemento de recolección de información, esto debido a que los instrumentos planteados en un primer momento, resultaban carentes de significación hacia el objetivo general de este trabajo que era comprender las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual en educación básica, a través de los planteamientos de Educación Especial y de su estancia en las aulas regulares, en este sentido es necesario reconocer que de acuerdo con Morris (1996) las investigaciones sobre discapacidad se dirigen en su mayoría hacia el estudio de la discapacidad motriz o sensorial, siendo que la discapacidad intelectual sea aún poco representada en las mismas.

Por lo que los métodos y las técnicas de investigación son aún incipientes en este rubro e incluso generan debates metodológicos, sin embargo un punto de común acuerdo se encuentra en la plena participación de los alumnos en la investigación, es así que era necesario garantizar que la investigación sobre las experiencias pudieran dar cuenta de cómo estaban experimentando los alumnos en relación a la educación inclusiva, por ello la fotografía era el elemento que daría la posibilidad de recobrar el significado que determinadas vivencias generaban para exponer sus experiencias.

La fotografía es un medio para generar representaciones y significado en las experiencias de los participantes por lo tanto de acuerdo con Sontag (1977) “La fotografía se ha transformado en uno de los medios principales para experimentar algo, para dar una legitimidad a la participación” (p.25). Es así que este elemento no solo resultaba apoyar a la recolección de información, sino que fue utilizado como promotor de significados, y esto es esencial en el sentido de la experiencia, procurando la no intervención, ya que el acto en sí de fotografiar la cotidianidad de los estudiantes resultaba evocador de significados.

Así la fotografía es un elemento inmerso en la comunicación, como creación simbólica, en la que la imagen propia expresa códigos que pueden ser interpretados e incorporados a discursos.

Uno de los elementos establecidos para la captura de imágenes es que las

mismas no fuesen planeadas, sino que eran tomadas en diversos momentos de la cotidianidad de los alumnos, siendo un modo de ser testigo de la experiencia de los alumnos, pero procurando encontrar los elementos de análisis para este trabajo de investigación, por lo que las dimensiones a fotografiar eran participación, apoyo a la diversidad y acceso al aprendizaje, en tanto estas dimensiones fueran apareciendo en la cotidianidad, la captura de fotografías fue un paso previo a la realización de la entrevista a profundidad, además estos elementos fueron analizados, como se describe en la tabla siguiente:

Tabla 3.

Análisis fotográfico

| | |
|---|--|
| Contexto | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Fuente documental. -Lugar y fecha. -Condiciones de la toma fotográfica. -Objetivo de la fotografía. | |
| Morfología | |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes están presentes? -Marco en el que se inscriben. -Análisis visual. | |
| Interpretación | |

| | |
|---|--|
| -Participación. -Apoyo a la diversidad. -Acceso al aprendizaje. | |
| Composición fotográfica | |
| -Descripción de planos. -Profundidad. -Encuadre. | |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

Se seleccionaron cuatro elementos para analizar las fotografías capturadas, se reconoce que existen otros, sin embargo, el contexto, lo morfológico, la interpretación y la composición fotográfica resultaron ser los seleccionados de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En este sentido el análisis del contexto establecía tres elementos, la fuente documental, el lugar y la fecha dónde se tomó la imagen, las condiciones de la captura y el objetivo de la fotografía; así la imagen cumplía una función comunicativa y esta se encontraba condicionada por el contexto.

Por ello el análisis morfológico contenía a nivel descriptivo los elementos presentes en la fotografía dando resultado a un tipo de análisis visual que contenía el marco en el que las fotografías estaban inscritas.

En cuanto a la interpretación, esta se realizó a la luz de los elementos de educación inclusiva, en los que las imágenes fueron relacionadas con estos elementos; para posteriormente describir la composición fotográfica en la que entraba una descripción de cómo la autora de las fotografías ubicaba los planos, la profundidad y el encuadre de las mismas.

Referente a lo anterior Bonnetto citando a Mierzoeff (2003) apunta a que “la nueva cultura visual se caracteriza precisamente por centrarse en la imagen como un lugar donde se crean y discuten los significados”. Por ello las imágenes y su análisis produce un proceso dialógico con significado y con participación, tanto del autor, como de las personas en la composición; por último, se reconoce que la fotografía no es una reproducción fiel de la realidad, es un vestigio de aquello que se fotografía y posee mediación por el autor, pero posee significado. Por ello Harper (2002) advierte que las imágenes tienen la capacidad de evocar elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras; los intercambios basados exclusivamente en palabras utilizan menos capacidad cerebral que aquellos intercambios en los cuales el cerebro procesó tanto imágenes como palabras.

IV.6.3 Entrevista a profundidad

No pueden entenderse las experiencias y sus procesos sin conocer de manera profunda las claves y pensamientos sobre educación inclusiva; desde los actores principales que encaran día con día la estancia en las aulas de educación básica; los alumnos en situación de discapacidad intelectual.

La entrevista se define como una situación construida con el fin de que un sujeto pueda expresar en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus vivencias pasadas, así como sus anticipaciones (Vela, 2001). La entrevista posee diversos espacios temporales diferentes (presente, pasado y futuro), además del tiempo del investigador en el que se elaboran las interpretaciones orientadoras del proceso de conocimiento y su propia percepción, a partir de aquí en la entrevista se entrelaza un tiempo histórico para contextualizar las experiencias de los involucrados en un acontecimiento específico.

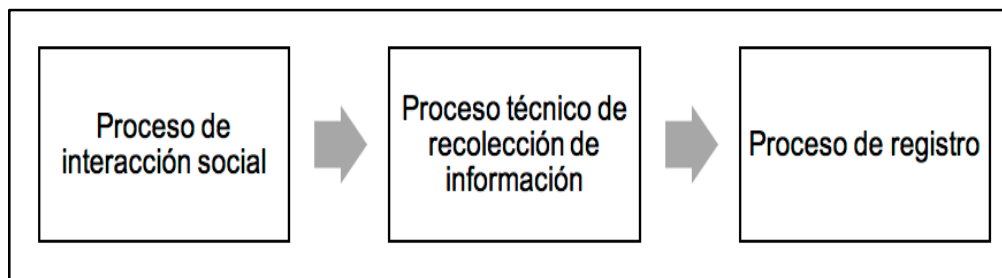
En la entrevista los sujetos dan voz desde ciertos modelos explicativos para derivar su experiencia de acuerdo con su posición, contexto y momento histórico desde el que le otorgan significado a un hecho en particular, por ello la experiencia de los alumnos en situación de discapacidad refiere de un carácter exploratorio en el que las experiencias son analizadas bajo un modelo de investigación empírica cualitativa; ya que

desde la perspectiva teórica de la educación inclusiva la realidad se irá construyendo y viceversa. Por lo que las categorías de análisis se formularon con base en la teoría, pero reconstruyendo en función de la realidad; para Masseroni, la entrevista cualitativa posibilita crear e interpretar significados que el investigador debe descubrir.

La investigación en ciencias sociales debe surgir a través de la construcción teórica de lo que desea encontrarse en la realidad y reconstrucción con base en el proceso de desarrollo de la misma; ha de reconocerse que el proceso de entrevista sigue determinados pasos para su aplicación, lo que se explicita en la siguiente figura:

Figura 15.

Fases de la entrevista a profundidad



Fuente: figura de creación propia basada en Parrilla (1996); por un lado, se pretende describir el comportamiento de los actores principales en el proceso de educación inclusiva; desde la participación y sucesos de aula mediante la observación con guía.

Estos procesos se pueden retroalimentar, además en la investigación, la entrevista es el centro de la recolección de la información en relación a las experiencias que se pretenden obtener a partir de los alumnos en situación de discapacidad. Para Goode y Hatt citados en Vela (2001) la entrevista es un acto social ya que involucra la interacción entre dos actores.

En este sentido y relacionando la experiencia la entrevista semiestructurada, será el instrumento utilizado para la recolección de información; es importante señalar que la selección de participantes en la entrevista se efectuará a través de un muestreo teórico, con los fundamentos de la teoría educativa inclusiva, se realizaron cinco entrevistas a alumnos en situación de discapacidad intelectual, en diversas sesiones en el que se

realicen diversas entrevistas que a consideración del investigador se considere se han captado todas las dimensiones de interés; el investigador debe seguir el camino en el que nuevas entrevistas no aporten información relevante para la investigación, justo ahí se encuentra el punto de saturación (Vela, 2001).

Para la selección de los informantes de investigación se consideraron los siguientes criterios:

- Ser alumno de nivel primaria de las escuelas “Carlos González”, “Álvaro Obregón”, “Gustavo Díaz Ordaz” y “Miguel Hidalgo”, pertenecientes al municipio de Tlaxco y Atlangatepec Tlaxcala.
- Estar en situación de discapacidad intelectual.
- Tener el consentimiento informado y por escrito de los directivos, docentes de educación especial, docentes de nivel primaria, alumnos y padres.
- Recibir apoyo por parte de USAER.

Estos elementos resultaron ser potencialidades para la investigación pues respondían al objetivo general de la investigación que dicta: comprender cuáles son las experiencias de educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción desde la mirada educativa inclusiva, es necesario mencionar que esta investigación requirió el consentimiento de los estudiantes, por lo que fue necesario que los alumnos firmaran una carta de participación, la cual se componía principalmente de imágenes (anexo1).

La entrevista a profundidad tenía planteado un formato estructurado, en el que se analizaban los tres elementos que componen a la Educación Inclusiva, además algunas preguntas podían generar tensión en los participantes, por ello se planteó una estructura para el guión de preguntas: de inicio, desarrollo y cierre, se buscó que las preguntas fueran de fácil comprensión, por lo que eran abiertas, en la siguiente tabla se muestra el guión de entrevista que explicita el referente teórico y la estructura de la que busca recolectar información que sigue:

Tabla 4.

Guión de entrevista

| No. | Pregunta | Participación | | Acceso | | Apoyo a la diversidad | |
|-----|--|---|-----------|---|-----------------------|--|-------------------|
| | | Interacción | Expresión | Metodológico | Materiales didácticos | Eliminar Barreras | Promover recursos |
| 1 | ¿Te gusta venir a la escuela? | Esta pregunta da cuenta de los procesos de participación en tanto interacción y expresión, ya que se evidencia si los alumnos tienen oportunidad para participar. | | Este apartado tiene la oportunidad de develar el acceso tanto metodológico como didáctico y vislumbra cómo se otorgan los apoyos a los estudiantes. | | Aquí es posible conocer el tipo de estrategias que se otorgan hacia la eliminación de barreras y la promoción de recursos. | |
| 2 | ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? | Aquí se observan los índices analíticos de la interacción y la expresión. | | El acceso y cómo se encuentra movilizado tanto en los aspectos metodológicos y los materiales que se utilizan. | | Se hace énfasis en el apoyo a la diversidad debido a cómo establece la comunidad educativa los apoyos necesarios para eliminar barreras y promover recursos. | |
| 3 | ¿Con quién te gusta jugar? | Esta pregunta da cuenta de la interacción con sus pares. | | No aplica. | | Evidencia las barreras existentes y la promoción de recursos para apoyar la diversidad. | |
| 4 | ¿Con quién de tus compañeros te sientes feliz? | La interacción con sus pares en el contexto de participación. | | No aplica. | | Evalúa las Barreras sociales que se han construido en el apoyo a la diversidad. | |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| 5 | ¿Con quién de tus compañeros te sientes triste? | La interacción con sus pares en el contexto de participación. | No aplica. | Evalúa las Barreras sociales que se han construido en el apoyo a la diversidad. |
| 6 | ¿A qué juegas con ellos? | Esta pregunta da cuenta de la interacción con sus pares. | No aplica. | Evidencia las barreras existentes y la promoción de recursos para apoyar la diversidad. |
| 7 | ¿En tu salón con quién te sientas? | Esta pregunta da cuenta de la interacción con sus pares. | Aquí se observan los índices analíticos de acceso, metodológico y didáctico ya que la disposición del aula evidencia cómo los alumnos utilizan el material de clase y cómo se establece la universalización del aprendizaje en la práctica. | No aplica. |
| 8 | ¿tú eliges con quién sentarte? | Esta pregunta da cuenta de cómo los estudiantes interactúan con sus pares y con sus maestros. | No aplica. | Evidencia las barreras existentes y la promoción de recursos para apoyar la diversidad, en función de las relaciones que el maestro regula. |
| 9 | ¿Quién es tu maestro favorito? | Da cuenta de la interacción y expresión que los alumnos pueden tener en relación a y con un docente. | Visibiliza cómo el maestro obtiene moviliza aspectos metodológicos y didácticos. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje. |

| | | | | |
|----|--|--|--|---|
| 10 | ¿Quién es el maestro que menos te cae bien? | Da cuenta de la interacción y expresión que los alumnos pueden tener en relación a y con un docente. | Visibiliza cómo el maestro obtiene moviliza aspectos metodológicos y didácticos. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje. |
| 11 | ¿Qué clase te gusta más? | Evalúa la interacción y expresión de los alumnos. | Cómo se establecen las rutas metodológicas y didácticas de una clase. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje. |
| 12 | ¿Cuáles son las actividades que más te gustan? | Evalúa la interacción y expresión de los alumnos. | Cómo se establecen las rutas metodológicas y didácticas de una clase. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje y cuáles son las barreras para el aprendizaje que el alumno enfrenta. |
| 13 | ¿Cómo te sientes cuando haces las actividades que menos te gustan? | Evalúa la interacción y expresión de los alumnos. | Cómo se establecen las rutas metodológicas y didácticas de una clase. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje y cuáles son las barreras para el aprendizaje que el alumno enfrenta. |
| 14 | Cuándo te sientes mal ¿a qué maestro puedes contarle? | Da cuenta de la interacción con maestros, también de la expresión de necesidades y emociones. | No aplica. | Esta pregunta reconocer cómo se eliminan barreras y cómo se promueven recursos para apoyar al aprendizaje. |
| 15 | ¿Las actividades en tu salón son iguales para todos? | Reconoce la interacción con sus maestros, en tanto el docente es quién asigna actividades. | Da cuenta del acceso tanto metodológico en los dos sentidos como el diseño de actividades, así como los materiales didácticos. | Atiende la dimensión de la eliminación de barreras metodológicas y la promoción de recursos |

| | | | | |
|----|---|--|--|---|
| | | | | para apoyar el aprendizaje. |
| 16 | ¿Cómo te sientes cuando no puedes terminar o hacer alguna actividad? | Reconoce la interacción con sus maestros, en tanto el docente es quién asigna actividades. | Da cuenta del acceso tanto metodológico en los dos sentidos como el diseño de actividades, así como los materiales didácticos. | Atiende la dimensión de la eliminación de barreras metodológicas y la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje. |
| 17 | ¿En qué salón te sientes mejor? | Muestra cómo se establecen las relaciones de participación en los dos aspectos con sus pares y sus maestros. | Facilita el análisis hacia el acceso y cómo se movilizan los aspectos metodológicos. | Muestra cómo se apoya a la diversidad desde la eliminación de barreras y la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje. |
| 18 | ¿Qué es lo que más te gusta de tu maestro de grupo? | Muestra cómo existe la relación con el maestro de grupo. | Proporciona elementos para el análisis del acceso metodológico. | Facilita el análisis del apoyo a la diversidad en el aula regular. |
| 19 | ¿Cuáles son los materiales que utilizan tus maestros que más te gustan? | Muestra la relación con la participación con sus docentes de grupo y de apoyo. | Proporciona elementos para el análisis del acceso metodológico. | Facilita el análisis del apoyo a la diversidad en ambas aulas y en relación a la eliminación de barreras y la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje. |
| 20 | ¿Tus maestros te ayudan a tener amigos? | Analiza las dimensiones de interacción con maestros y pares, así como las modalidades de expresión. | No aplica. | Proporciona elementos para el análisis de los elementos de eliminación de |

| | | | | |
|----|--|---|---|---|
| | | | | barreras y la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje. |
| 21 | ¿Qué cambiarías de tus clases? | Muestra elementos de cómo el alumno participa, en relación a la interacción y la expresión. | Analiza los elementos de acceso tanto materiales y metodológicos puestos en marcha en el aula. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje y cuáles son las barreras para el aprendizaje que el alumno enfrenta. |
| 22 | ¿Qué cosas cambiarías de tu escuela? | Muestra elementos de cómo el alumno participa, en relación a la interacción y la expresión. | Analiza los elementos de acceso tanto materiales y metodológicos puestos en marcha en la escuela. | Evalúa cómo se establecen recursos para apoyar el aprendizaje y cuáles son las barreras para el aprendizaje que el alumno enfrenta. |
| 23 | ¿Tú me quieres preguntar algo? | No aplica. | No aplica | No aplica |
| 24 | ¿Hay algo que quieras decir que no te haya preguntado? | Posiblemente de cuenta de las dimensiones de participación. | Posiblemente de cuenta de las dimensiones de acceso. | Posiblemente de cuenta de las dimensiones apoyo a la diversidad. |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

Es importante mencionar que la entrevista se aplicó durante tres sesiones por el número de preguntas, porque una de las condiciones esenciales de esta investigación era que los alumnos con discapacidad intelectual tuvieran el tiempo necesario para responder y evocar sus experiencias, otra de las condiciones en la entrevista fue lanzar la pregunta las veces que fuera necesaria a modo que hubiera claridad para los participantes, en la tabla anterior se explicitan los 24 reactivos que componen la

entrevista a profundidad, con un análisis sobre la estructura a la que proporciona información; la entrevista era semi-estructurada por lo que algunos reactivos eran contextuales y en relación a la entrevista.

IV.7 Rol del investigador

El investigador en ciencias sociales requiere de una postura sensible hacia el estudio de la subjetividad y del papel del entorno de los individuos, he ahí la necesidad de visibilizar las condiciones que acompañan a un participante en la realización de una investigación, la población en situación de discapacidad intelectual ha tenido dificultades en la plena participación en su proceso educativo, por lo que vale la pena que el investigador reflexione sobre la condición de vulnerabilidad, no como una situación del sujeto, más bien es una construcción social otorgada al sujeto, teniendo en consideración lo anterior Bromley (2017) establece que el trabajo con poblaciones vulnerables se encuentra enmarcado por cuatro criterios:

- Reconocimiento de la población de vulnerabilidad.
- Nivel de dependencia de un participante.
- Capacidad y competencia para la toma de decisiones.
- Relación riesgo beneficio que el participante tiene en una investigación.

En relación a la condición de vulnerabilidad de la que Bromley refiere los criterios enunciados anteriormente; es posible observar que la situación ante la que se encuentran poblaciones específicas ha llevado al investigador a reconocer que es responsabilidad de él, el cuidado de los participantes en una investigación; así se pretende que el lector se acerque al entendimiento de las condiciones que han vulnerado a los participantes en una investigación y se invite al compromiso con las personas para su cuidado, reconociendo que la situación de vulnerabilidad conlleva al trato ético del participante.

Para Solbakk (2011), la vulnerabilidad es un principio biopolítico central del estado de bienestar moderno y por lo tanto debe contemplarse desde la ética y la necesidad de

cuidado, de aquel que se llama experto. Por lo tanto, no debe resultar un estigma, sino que impulsa a la exigencia del acompañamiento y a partir de aquí considerar las complejas interdependencias inherentes a la vida social de cada individuo para dar la posibilidad al entendimiento completo y holístico de las causas más profundas y las consecuencias más directas de los procesos de interacción que enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual.

Siguiendo a Aubry (2015) el investigador llega a creerse un especialista en la producción de conocimiento, así la investigación hoy en día ha buscado estandarizar procesos y acotar la evaluación de los mismos a manera de resultados, aunado a ello las sociedades que generan pocas oportunidades de acceso al conocimiento desde la élite de la investigación; en éste sentido la investigación se trata de comprender al hecho humano como tal, en una comprensión amplia del ser humano que asiste a las escuelas y que vive un proceso tanto familiar, social y económico, los actores educativos necesitan la comprensión de los sujetos que poseen una serie de sub procesos y que divergen en el hecho investigativo, si no se reflexiona sobre la propia práctica desde lo humano que caracteriza al investigador y después en la acción teórica en confrontación con las realidades no se ha de dar sentido ni valor a la construcción y acompañamiento de los participantes en una investigación; el mismo proceso de la comprensión de lo humano no es acabado sino que es una constante, entonces la decisión es que el investigador se sitúe en una composición de la creación de comunidades en la investigación, personalizadoras, que doten de carácter y sentido a lo individual en relación a los demás, se trata de plantear las condiciones de posibilidad del conjunto a través de la experiencia en la investigación.

IV.8 Confiabilidad y validez

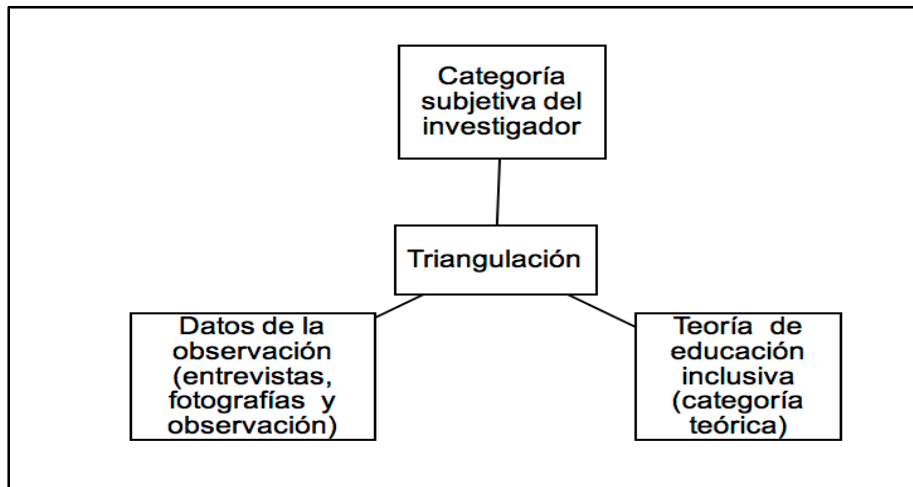
En la tradición cualitativa es importante la confiabilidad y validez, debido al carácter científico que se ha otorgado a los estudios cualitativos; en estos estudios la confiabilidad y validez adquieren diferentes formas a la visión hermenéutica; por ello, estas nociones han de plantearse en relación con cada investigación en particular, además que el recurso de dichas investigaciones resulta de los aspectos que componen los elementos de veracidad de un estudio cualitativo, estos son:

- a. Triangulación.
- b. Credibilidad.
- c. Posibilidad de transferencia
- d. Posibilidad de confirmación.
- e. Significados en contexto.
- f. Patrones recurrentes.

A decir de la triangulación, este elemento garantiza la confiabilidad de los resultados de cualquier investigación, de acuerdo con Okuda y Gómez en 2005, existen cuatro tipos de triangulación: la triangulación de datos que trata de verificar y comparar información en diferentes momentos y diferentes técnicas, de investigadores en este tipo de triangulación la investigación es realizada por diversos expertos que pueden pertenecer a un área afín o de otra disciplina, de teorías aquí se busca que diversas teorías puedan comprender un fenómeno e incluso confrontar dichas teorías y metodologías esta triangulación utiliza diversos métodos para analizar un mismo fenómeno confrontando tradiciones cualitativas y cuantitativas y complementándolas.

Además para Denzin en Tonón (2015) los resultados de la triangulación pueden ser analizados por convergencia en el que los datos son similares, consistencia se complementan y contradicción en tanto los datos sean divergentes, la presente investigación persigue el diálogo y la interacción entre la realidad, los sujetos y el aspecto teórico; así se realizará la triangulación de datos, este tipo de triangulación utiliza simultáneamente diversos tipos de datos contrastados con un enfoque teórico, y diversos instrumentos de construcción de la información, lo que puede observarse en el siguiente diagrama (Denzin, 1970).

Figura 16.
Triangulación



Fuente: figura de creación propia que explicita la ruta de triangulación que el presente proyecto de investigación sigue.

Se utilizó la *triangulación de datos* debido a que, en cuanto a métodos, recoge tres técnicas de recogida de información, la fotografía, la entrevista y la observación; con los métodos debido al tipo de análisis a realizar, vertical y horizontal de los datos recabados mediante la observación y la entrevista; en el esquema teórico debido a la utilización de un referente teórico práctico que da cuenta del paradigma bajo el cual se enmarcan las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual, en relación la educación inclusiva y aunque se aborda desde la acción de los docentes de educación especial, no es un enfoque que permita el análisis de los datos, la información construida a partir de su estancia en las escuelas desde la intervención de la educación regular y la especial posibilita la mirada integral de las experiencias de los sujetos educativos participantes en el proyecto.

El siguiente aspecto referido a la credibilidad se encuentra basado en la congruencia que guardan los aspectos teóricos con la realidad, “esta credibilidad exige criterio en los resultados, exhaustividad, paciencia, perseverancia y evaluación continua para puntualizar los resultados de la investigación cualitativa” (Plaza, et. Al.2017). Por lo tanto, el criterio de credibilidad brinda el criterio de verdad.

Posteriormente se alude al criterio de transferibilidad en el que los resultados de la investigación pueden transferirse a otras investigaciones, en contextos o situaciones similares; preservando rutas metodológicas o teóricas, en cuanto a la posibilidad de confirmación este aspecto se refiere a la posibilidad de brindar certeza a la información otorgada por el participante, mediante la devolución de la información; el aspecto del significado en contexto busca que durante todo el proceso de construcción de información dentro de la investigación se encuentre acompañado del contexto en el que se desenvuelven los participantes y por último los patrones recurrentes que son elementos de la información que otorgan los participantes que se repiten y forman patrones.

El aspecto de la confiabilidad y validez se compone de diversos elementos descritos en el presente apartado, que dan sustento a las investigaciones cualitativas buscando que la investigación se apegue a criterios que le den el carácter científico y que posibiliten realizar verdaderas aproximaciones a la realidad dentro de un fenómeno, es así que la elaboración del presente proyecto de investigación todos estos elementos fueron tomados en cuenta para brindar rigor a la información y dar cuenta de las experiencias de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en educación básica.

IV.9 El análisis y procesamiento de los datos

La investigación cualitativa es un enfoque que tiene particularidades en cuanto al análisis de la información que es obtenida mediante los diversos instrumentos y técnicas; es así que dentro de este tipo de estudios es necesario poseer a la vez modalidades de análisis y procesamiento de la información recabada en una investigación, brindando claridad a los datos y las teorías en contexto para posibilitar la interpretación de la información; el presente apartado se centra en describir la ruta de análisis, interpretación y procesamiento de las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual en educación básica de cara a la educación inclusiva que reciben bajo la operación de la educación regular y la educación especial; considerando que las técnicas de recolección de la información fueron la observación, la fotografía y la entrevista a profundidad.

Para Gibbs en 2012 la idea de realizar un análisis permite la transformación; es así que el análisis busca examinar un fenómeno bajo un enfoque teórico que permite la transformación de la realidad; tal y como se declaró anteriormente, este proyecto de investigación busca comprender las experiencias de educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad por lo que una vez que fueron capturados y transcritos, los datos fueron organizados en función de dos aspectos centrales, el informante y el elemento analizado (categoría de análisis).

El primer paso para el análisis consistió en organizar los datos emanados de la observación, la fotografía y las entrevistas en función de la información que brindaban, para este aspecto resultó rigurosa la organización para las entrevistas puesto que la observación se apoyaba de un guión de observación y la fotografía, que, aunque se utilizó como recurso ante los otros elementos posibilitó la sistematización de la observación; posteriormente se buscó depurar aquellos elementos que no eran relevantes a la investigación haciendo un primer análisis; así se organizó la información por estudiante para construir en una sucesión contrastada con las teorías de educación inclusiva.

En cuanto a la observación esta fue sistematizada, directa y no participante con una guía que permitió que los datos obtenidos fueran organizados de acuerdo con las tres estructuras a evaluar (apoyo a la diversidad, participación y acceso al aprendizaje), dando apertura a observaciones puntuales del fenómeno observado, lo que posibilitó la descripción densa de los sucesos; posterior al registro se dio pie a un sistema de códigos emanados de esas categorías, para clasificar los hechos ocurridos en las aulas de educación regular y educación especial, encontrando similitudes o diferencias pero realizando un análisis conceptual dentro de las vivencias que daban pie a las experiencias de los alumnos, además apoyada de la fotografía de la cotidianidad de los alumnos, esto para minimizar el posible sesgo del observador.

De acuerdo con la entrevista, esta fue semi estructurada, de fácil comprensión para los estudiantes y con apoyo de la fotografía se posibilitó la evocación de la dimensión subjetiva de los participantes, se seleccionó la información relevante para cada categoría y se realizó una tabla para su análisis que fue vertical y horizontal, para

cada una de las dimensiones, conjuntando la información otorgada por cada participante como se muestra a continuación:

Tabla 5.
análisis de la participación

| Participante | Estrella | María Joaquina | Nacho | Luna | Migue |
|--------------|----------|----------------|-------|------|-------|
| Dimensión | | | | | |
| Interacción | | | | | |
| Pares | | | | | |
| Maestros | | | | | |
| Expresión | | | | | |
| Ideas | | | | | |
| Necesidades | | | | | |
| Emociones | | | | | |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

La tabla sobre el análisis de la participación muestra las dos dimensiones a analizar con cinco subcategorías de análisis, las cuales completan el concepto y proceso de la educación inclusiva, la tabla de análisis únicamente se utilizó para el análisis de las entrevistas, en cuanto a la dimensión de la interacción se seleccionó la información que permitiera comprender la interacción con sus pares y sus maestros, en tanto la dimensión de expresión buscó dar cuenta de las diversas modalidades de expresión tanto de ideas como de necesidades y emociones, estos dos elementos eran clave para el análisis de la participación puesto que manifestaban cómo los alumnos lograban participar, tanto en su salón regular, como en su salón de apoyo, a continuación se presenta la tabla de análisis de las entrevistas en relación a la dimensión de acceso:

Tabla 6.
análisis de la dimensión de acceso

| Participante / Dimensión | Estrella | María Joaquina | Nacho | Luna | Migue |
|--------------------------|----------|----------------|-------|------|-------|
| Metodológicos | | | | | |
| Universalización | | | | | |
| Diseño de actividades | | | | | |
| Materiales didácticos | | | | | |
| Pertinencia | | | | | |
| Implementación | | | | | |
| Persecución de objetivos | | | | | |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

La tabla sobre el análisis de la dimensión de acceso, se encuentra establecida con dos niveles de análisis tanto metodológicos como en relación a los materiales didácticos

Tabla 7.
análisis de la dimensión de apoyo a la diversidad

| Participante / Dimensión | Estrella | María Joaquina | Nacho | Luna | Migue |
|--|----------|----------------|-------|------|-------|
| Eliminar barreras para el aprendizaje | | | | | |
| Actitudinales | | | | | |
| Metodológicas | | | | | |
| Organizativas | | | | | |
| Sociales | | | | | |
| Promover recursos para apoyar el aprendizaje | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|
| Respuesta al alumnado | | | | | |
| Utilidad y funcionalidad | | | | | |

Fuente: elaboración propia, basado en la teoría de educación inclusiva y el referente teórico adoptado por el presente trabajo de investigación de tesis.

V. LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En este capítulo se presenta y describen las experiencias de educación inclusiva de cinco alumnos en situación de discapacidad intelectual que asisten a cuatro escuelas primaria en los municipios de Tlaxco y Atlangatepec, en los que la USAER 21 brinda apoyo, además se realiza la primera etapa de análisis de las entrevistas, la observación y la fotografía, lo que permitió elaborar el análisis horizontal y vertical, es decir por elemento de análisis (participación, acceso al aprendizaje y apoyo a la diversidad) y posteriormente por caso en relación a la información, se organizó este apartado por alumno y por escuela, lo que permitió integrar los resultados en los tres niveles de la triangulación, convergencia, consistencia y contradicción. La información se presentó en primera persona, lo que otorgó voz al estudiante para la realización de esta investigación a la luz de la teoría de educación inclusiva y el sustento metodológico, además se muestran fotografías significativas de los elementos de participación, acceso y apoyo a la diversidad, contando con el consentimiento previo de todos los agentes involucrados (anexo1); finalmente se abordan los aspectos que son significativos en relación a los elementos teóricos que organizan el concepto de educación inclusiva de acuerdo con el análisis horizontal.

Es preciso reconocer que cada caso posee particularidades y que los contextos en los que se encuentran los alumnos son diversos, desde su contexto familiar, social y escolar; por lo que se realiza además una aproximación descriptiva de cada uno.

V.1 Estrella

Era una alumna diagnosticada con discapacidad intelectual y su diagnóstico, fue realizado en 2018 debido a que en esa escuela no contaban con el servicio de educación especial y no había sido derivada por ninguna instancia, a través de la gestión de trabajo social de la USAER 21, se derivó con un médico de la unidad familiar de Atlangatepec para la elaboración de dicho diagnóstico; por lo que la madre de Estrella, se encontró en constante contacto con el equipo de Educación Especial; su padre trabajaba como campesino en Estados Unidos y su madre era trabajadora doméstica, en cuanto a su

historial académico, Estrella había enfrentado dificultades en el proceso escolar en general puesto que aún no lograba consolidar la lecto escritura a pesar de cursar sexto grado de primaria; lo cual se encuentra relacionado por una parte con la discapacidad intelectual y por otra con el rezago metodológico por parte de la escuela en la que cursó los años previos de educación primaria; además Estrella tiene dificultades en los procesos de participación tanto con sus pares y sus maestros, resultando en dificultades de acceso al aprendizaje.

En cuanto a la dimensión de participación esta resulta ser una barrera para Estrella puesto que encuentra dificultades en los procesos de expresión tanto de necesidades como de ideas e interacciones dentro de ambas aulas, la de apoyo perteneciente a Educación Especial y el aula regular; es así que la alumna manifestó la dificultad de interacción que tienen con sus pares, Estrella mencionó vivir situaciones de violencia (golpes y agresiones verbales):

“Cuando yo quiero jugar con ellas siempre me dicen que soy tonta y me avientan piedras para que me vaya a jugar a otro lado; la maestra les dice que me dejen jugar y que no me avienten piedras y me siento mal”.

La expresión anterior enuncia que, es imposible mirar a la educación inclusiva sin reconocer a los elementos que generan exclusión, pero es preciso hacerlo bajo un marco social y de derechos en condiciones de diversidad; es entonces que la educación inclusiva es la encargada de romper las barreras para la participación, lo que debe iniciarse con la construcción de comunidad, en las que la diversidad no solo responde a la discapacidad, sino a todas las formas de reconocimiento de las diferencias lo que posibilite la participación; además tanto en la expresión como en la observación se vislumbró la dificultad que aún existe desde la movilización de recursos por toda la comunidad educativa a favor de la eliminación de las barreras y que por lo tanto los planteamientos contextuales y teóricos no se han llevado plenamente a la práctica, pero además la relación con sus pares era un elemento poco gestionado al interior de las prácticas escolares, esto se puede observar en la figura 16:

Figura 17.

Espacios de participación



Fuente: imagen obtenida en el recreo escolar, a la izquierda se observa Estrella, desayunando, junto a alumnos de otros grados, generalmente durante el recreo la alumna se sentaba sola a esperar que concluyera; no se observan docentes que vigilen los momentos de recreación del alumnado.

Es así que estas experiencias resultaban emocionalmente negativas para Estrella; puesto que manifestó que no quería seguir asistiendo a la escuela, sino que prefería permanecer en casa dejando de estudiar para apoyar a su madre en el trabajo; así prefería asistir al salón de apoyo de USAER: *“Yo quiero que mi maestra de especial, me lleve siempre a su salón, me gusta ahí, ahí la maestra me hace caso”*.

Por lo que las modalidades de la Educación Especial, son espacios en los que los alumnos se sienten seguros; sin embargo, mediante la observación del aula de Educación Especial, se dio cuenta de que en el caso de Estrella aún se trabaja en horarios alternos a la educación regular por lo que la maestra estableció que el horario de atención era de lunes a jueves de 9:00 am a 10:30 am; en el que la docentes de apoyo agrupaba a determinados estudiantes, de acuerdo a su nivel de logro, en grupos de aprendizaje de 10 estudiantes, es así que Ainscow señala que aún hay alumnos que son catalogados con dificultades de aprendizaje, y esto corresponde al modelo de la integración educativa que busca poner de manifiesto la necesidad de los alumnos que

tienen de formas de intervención educativas especiales, en grupos segregados, preservando la marginación que enfrentan bajo el concepto de dificultades.

Por otro lado, y en referente al acceso al aprendizaje Estrella enfrenta dificultades de corte metodológicas y en los materiales didácticos que se le presentan; como menciona Pugdivol en 2009, las barreras de tipo metodológico se encuentran caracterizadas por la imposibilidad que generan hacia el aprendizaje, tal como en el caso de Estrella estas se encuentran en la inflexibilidad curricular, los materiales didácticos y los procesos de evaluación, como lo expresa:

“yo, a mí la maestra, quiere que a fuerza aprenda con mis compañeros, pero me cuesta mucho, maestra, ya hablaron conmigo de que debo echarle ganas y que llene mi libro, pero en serio que no, este... no, ni el examen lo entiendo”.

El libro que menciona Estrella en la frase anterior, es un libro de habilidades intelectuales que corresponde a primer grado de primaria y que se encuentra avalado por Educación Especial y su maestra de grupo; pero además en la expresión anterior es posible reconocer que aún el elemento de acceso al aprendizaje es un área de oportunidad puesto que centra la mirada en las dificultades de la alumna sin el reconocimiento de las dificultades de la escuela para brindarle educación, lo que desde el marco social de la concepción de la discapacidad, da cuenta de un modelo rehabilitatorio en la educación de la alumna.

Este elemento de acuerdo con la observación manifiesta las dificultades que Estrella enfrenta en tanto el salón de clases como en el especial, las actividades no corresponden con un marco curricular flexible y universal, tomando en cuenta la universalidad del aprendizaje, este elemento aún requiere manejo teórico y práctico por parte de los docentes de Educación Especial y regulares; así que la siguiente expresión pone de manifiesto las expectativas de logro que la alumna con discapacidad intelectual en referencia a su educación: *“Dice mi maestra de especial, este, que yo... yo, yo debo aprender cosas más facilitas, porque yo no aprendo como los otros niños”*; esta expresión se encuentra apuntalada con elementos de observación en tanto que da cuenta de las bajas expectativas que se tienen en relación a la educación de la alumna y explica dos

dimensiones que requieren atención, el acceso, en tanto la persecución de objetivos de aprendizaje y la implementación de material, pertinente y basado en el logro de aprendizajes.

La estructura de acceso fue observada en dos sesiones para poder capturar los recursos metodológicos y los materiales empleados hacia la educación de personas con discapacidad intelectual, así como los elementos de apoyo a la diversidad movilizados en la escuela; en el caso de Estrella se observó una sesión en el aula regular que consistía en la descripción de personajes célebres del estado para la elaboración de una monografía, sin embargo en el caso de la alumna y debido a sus dificultades con la escritura, la actividad para ella fue recortar una imagen asignada por la docente y ponerle un marco con plumón, de esta actividad no se encuentra claro el concepto de universalización puesto que la actividad no poseía pertinencia metodológica y los materiales didácticos eran limitados, además la disposición en el salón dificultaba el proceso de participación puesto que se encontraba sentada en la última fila, en la esquina derecha.

El tiempo requerido para la realización de la actividad era de 50 minutos de los cuales en dos se explicó a la alumna de forma particular la tarea a realizar; en cuanto a el aula de Educación Especial, la actividad observada fue el copiado de su nombre, en una espacio alterno al aula regular, esta actividad no corresponde al desarrollo curricular para el grado que cursa la alumna, sin embargo, el grupo al ser reducido posibilitaba la expresión de ideas de la alumna; y el logro de la realización de la actividad planteada, siendo que el contenido de la clase resultaba de fácil acceso y comprensión.

Finalmente, en cuanto a los apoyos para la diversidad, se encontró que la alumna enfrenta barreras actitudinales, como se mencionó la relación con sus maestros y sus pares puesto que en los espacios de participación la alumna es segregada, teniendo amigos más pequeños y sin involucrarse de manera directa con su grupo; de la misma manera es poco tomada en cuenta para las actividades en el aula regular y estos apoyos son pocos promovidos por la USAER 21, además las barreras metodológicas son la constante en la educación de la niña puesto que las actividades no la involucran así como su escasa participación en actividades académicas.

V.2 María Joaquina

María Joaquina es una alumna que asiste a la escuela Gustavo Díaz Ordaz y que recibe apoyo por parte de la USAER 21, y que fue diagnosticada con discapacidad intelectual por parte del centro de salud, la familia de la alumna al no encontrar una respuesta de las escuelas circundantes y debido al horario de tiempo completo decidió que la alumna se inscribiera en la escuela que aunque se encontraba a una distancia considerable de su casa resultaba una opción pertinente puesto que el horario de clases se comprendía entre las 8:00 am y la 13:00 pm, en voz de la madre resultaba tedioso para la alumna asistir a clases en la jornada ampliada que implicaba dos horas y media más de clases, si la alumna no entendía los contenidos; además el cambio de escuela se realizó debido a que en las otras escuelas no contaban con el servicio de Educación Especial; su incorporación es reciente a la escuela, sin embargo, de acuerdo con su relato la alumna aún enfrenta dificultades y barreras para el aprendizaje y la participación.

Por lo que en relación a la información narrada por la alumna y acompañada de la observación, así como de la fotografía, es posible mencionar que la alumna enfrentó dificultades en las tres áreas de análisis, en el elemento de participación durante la observación y las fotografías, fue posible reconocer que la alumna era rechazada por el resto de sus compañeros ya que no comparte espacios de interacción con sus pares, fuera y dentro del aula, durante los recreos observados la alumna se sentó en las jardineras afuera de los baños a tomar el desayuno sola, esperando el fin del recreo, en la conformación de equipos de trabajo (en las situaciones observadas) el docente asignaba a la alumna a un grupo mientras el resto seleccionaba a sus compañeros por afinidad; además de que el proceso de interacción de María Joaquina hacia sus compañeros y viceversa no es significativo, puesto que al no poseer relaciones significativas, durante el trabajo en equipo la interacción se limitó a instrucciones recibidas por sus compañeros, además el docente pasó por alto este tipo de interacción; por otro lado, con el docente de grupo la interacción se limitó a recibir instrucciones concretas; lo anterior fue apuntalado por la alumna durante la entrevista: *“yo me siento invisible, porque pues de mi escuela antes, ya ahorita nadie me hace caso”*; es así que

la alumna encuentra en el salón regular los elementos de expresión de necesidades, ideas y emociones limitado, resultando en una experiencia emocionalmente negativa.

Lo anterior contraviene a un elemento imprescindible para la educación inclusiva en el que Stainback y Stainback (1999) mencionan que en un marco de educación inclusiva es ineludible apoyar el desarrollo de habilidades sociales necesarias para que los niños se conviertan en participantes plenos. Impactando en el aula como en el futuro dentro de un contexto social más amplio; además la escasa participación de las personas con discapacidad en sus procesos educativos limita el aprendizaje, del mismo modo los autores afirman que la participación del alumnado debe ser considerada como un elemento central de aprendizaje.

Aunado a lo anterior el proceso de participación en el aula de apoyo de Educación Especial, en la cual la alumna asistía y recibía apoyo se encontraba enmarcado por sesiones individualizadas de atención con duración de 50 minutos, tanto del docente de apoyo como del equipo de comunicación y psicología, sin tener referentes del trabajo realizado por el área de trabajo social, limitando el proceso de interacción con sus pares puesto que la alumna no socializaba en ese espacio: *“Pues es que yo trabajo solita en el salón especial, porque me distraigo mucho, soy la única del salón que va, yo ahí no tengo compañeros”*. Este elemento además de lo mencionado por la alumna fue observado en el salón de apoyo, en el cual se disponía la alumna en una silla frente al pizarrón y se otorgaron fotocopias de las letras, sin participar con otros alumnos.

Por otro lado el proceso de participación con sus maestros de apoyo es libre, pero no significativo, puesto que la expresión de necesidades, emociones e ideas de acuerdo con lo relatado por María Joaquina no es considerado válido o incluso es omitido: *“Sí estoy en especial, ahí me gusta mucho, porque el maestro es bueno, este, las maestras pues, lo único que no me gusta... este mucho, no, es cuando les pido material, pero no me dicen nada, o cuando quiero cambiar de actividad, no muchas veces me hacen caso, no sé”*.

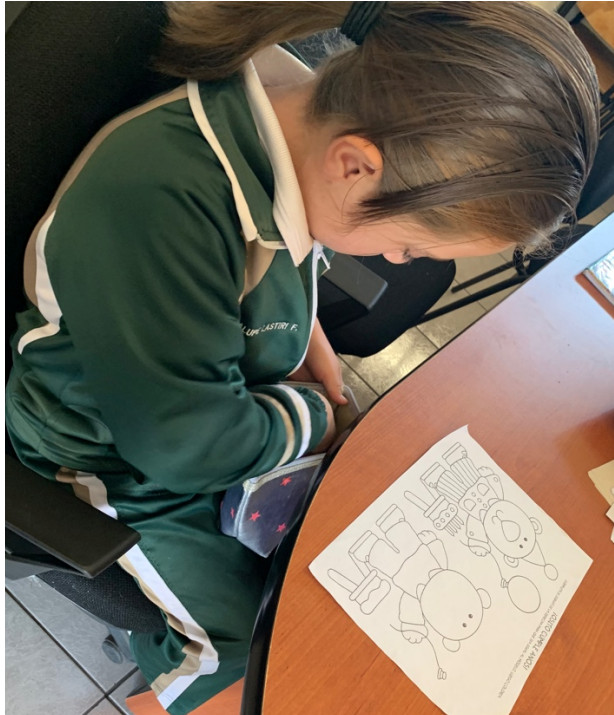
Uno de los elementos comunes, dentro de los relatos de María Joaquina es la poca disposición de los docentes hacia las participaciones de la alumna, tanto en el aula

regular como en el aula de Educación Especial, en cuanto al carácter activo del aprendizaje es posible mencionar la poca interacción de la alumna con su medio de aprendizaje y lo que más llama la atención la inactividad de sus necesidades hacia el ambiente educativo, medio que ha pasado por alto en la actividad de todos los actores de brindarle educación.

Posteriormente en el análisis de la dimensión de acceso fue constatado por dos ámbitos que dan cuenta de las posibilidades de aprendizaje, en tanto se encuentran enclavadas en un marco de educación inclusiva y sean garantía para el aprendizaje de los alumnos, éstas son acceso metodológico y a los materiales didácticos propuestos para dicho acceso, ambas dimensiones se caracterizan por elementos particulares, los metodológicos se constituyen por medio de la universalización y el diseño de actividades orientadas a que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, dentro de las actividades concretas y que implican la operacionalización del currículo; se busca lograr la universalización del aprendizaje mediante el diseño de actividades que permitan el acceso y además mediante los materiales pertinentes para lograr tal objetivo; es así que la alumna manifestó que: *“los maestros más, me ponen las hojas impresas, esas son las que yo puedo hacer, lo demás no porque no entiendo y no le echo ganas”*.

La frase anterior recoge las dificultades que María Joaquina tiene para acceder al contenido curricular tanto en el aula regular como en el aula de apoyo, ya que en ambos espacios se observaron las actividades y tareas de acceso curricular, demostrando que la condición de discapacidad intelectual de la alumna es una condicionante dentro de ambas aulas; además de que no es claro el diseño de actividades con la condición de acceso al aprendizaje y tampoco la elaboración de materiales didácticos que cumplan tres condiciones de apoyo al aprendizaje: pertinencia, implementación y persecución de objetivos de aprendizaje, a continuación se muestra la figura 17, en la que se capturó una sesión dentro del aula de apoyo de Educación Especial:

Figura 18.
Acceso metodológico



Fuente: imagen capturada en una sesión dentro del salón de Educación Especial en la sesión de apoyo, en la figura se muestra una impresión que María Joaquina debía colorear.

El acceso al aprendizaje dentro de la discapacidad intelectual se encuentra relacionado no únicamente con el acceso a la escuela, sino a la movilización de los recursos orientados a que especialmente las personas en situación de discapacidad intelectual tengan acceso al aprendizaje y a los contenidos educativos, la figura 17 muestra cómo las actividades planteadas bajo la perspectiva de acceso en el caso de María Joaquina tienen dificultades desde el diseño de las mismas hasta poseer un marco de universalización, por lo tanto es deber de la escuela asegurar que todos los alumnos aprendan lo que deben en cada nivel y de los docentes de apoyo continuar con esa línea de trabajo, para que además la escuela sea capaz de brindar los apoyos necesarios hacia la diversidad, eliminando barreras para el aprendizaje y promoviendo recursos para apoyar el aprendizaje.

En cuanto a los ámbitos del apoyo a la diversidad en el caso de María Joaquina y de acuerdo con la observación con guía la alumna enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, así como dificultades para promover recursos para apoyar el

aprendizaje; una de las barreras que prioritariamente fue observada fue la actitudinal tanto en la relación con sus pares y los docentes, respecto de los segundos debido a la excesiva preocupación alrededor de la discapacidad de María Joaquina y las modalidades de atención a la discapacidad, lo que por un lado aísla a la alumna del proceso de aprendizaje y por otro, la limita con sus pares, esto por las actividades paralelas de atención, dando paso a las barreras organizativas que enfrenta en tanto la disposición del aula, ubicando a la alumna cerca de la puerta, al frente pero lejos del docente en su aula regular, metodológicas por la imposibilidad de acceder a las mismas actividades y aprendizaje que sus compañeros y sociales por el aislamiento que vive, significándole a voz propia: *“yo maeta ya no quiero venir a la escuela, quiero quedarme en mi casa, yo sé que no puedo con la escuela y ya no me gusta venir”*, en la expresión anterior se encuentra un punto común que resulta del significado otorgado a la escuela por parte de la alumna y es posible vislumbrar cómo resulta emocionalmente negativo para ella.

Además, existen dificultades para promover recursos para apoyar el aprendizaje de la alumna en la escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz de Tlaxco Tlaxcala; debido a que las respuestas que ofrece tanto educación especial como la educación regular no brindan opciones de respuesta a María Joaquina y la dejan desprovista de apoyos, generando experiencias de aprendizaje negativas y emocionalmente insolidarias.

V.3 Nacho

Nacho es un alumno que asistía a la escuela primaria Álvaro Obregón en la colonia Vista Hermosa en el municipio de Tlaxco, Tlaxcala; el diagnóstico de discapacidad que el alumno posee era reciente al momento de la entrevista, puesto que la maestra de grupo reportó las dificultades de atención que el alumno tenía y fue derivado a la USAER 21 Tlaxco, procedente de esa intervención se determinó por una neuróloga pediatra particular la discapacidad intelectual del alumno a causa de crisis convulsivas, a partir del diagnóstico se realizaron evaluaciones internas en la escuela.

El alumno participó en esta investigación en la que mediante la entrevista a profundidad y la observación con guía se recopilaron sus experiencias de educación

inclusiva bajo tres elementos: análisis de la participación, análisis del acceso al aprendizaje y apoyo a la diversidad; las tres dimensiones poseían subdimensiones de análisis particulares que conforman a la educación inclusiva. Durante las entrevistas el alumno mencionó que la causa de su discapacidad provenía de una enfermedad que según sus padres le impedían pensar por lo que desde un comienzo de las entrevistas el alumno dejó en claro que necesitaba tiempo para emitir respuestas y que este elemento sería determinante de las entrevistas, se le explicó que él tenía todo el tiempo necesario para responder y que las fotografías tomadas con anterioridad serían un elemento de apoyo.

Para el ámbito de participación el alumno reportó que tiene dificultad en la interacción con sus pares puesto que sus compañeros de grupo no lo integran en actividades en equipo: *“los niños en el salón casi no quieren que trabaje con ellos yo creo que por mi enfermedad”* la expresión anterior revela que además de las dificultades en la participación existen barreras actitudinales para el alumno; a propósito de lo anterior Ferreiro (2005) señala que la participación es un proceso necesario para aprender y que no participar puede imposibilitar el aprendizaje.

Por lo tanto reconociendo que es importante la participación para los procesos de aprendizaje durante la observación y la toma de fotografías se obtuvo el siguiente punto de encuentro, que fue capturado y que además es la posible causa de las dificultades de participación y de apoyos hacia la diversidad; es importante mencionar que la docente de grupo regular conocía la situación del alumno, así como los directivos y los docentes de apoyo, es así que la siguiente fotografía muestra cuál era la disposición del grupo:

Figura 19.

Participación



Fuente: imagen capturada durante la observación en la que se muestra a Nacho caminando hacia su sesión de entrevista, es posible observar que el alumno ocupaba en el salón un espacio junto al pizarrón, en un rincón por separado del grupo, junto a un garrafón con la vista hacia la pared.

La disposición del alumno en principio da cuenta de que no se ha completado el proceso de educación inclusiva, en principio porque las modalidades de interacción con su maestra regular y sus pares, resultaban ser una dificultad por la disposición del aula y el espacio físico designado para el alumno, además se observó que este factor impedía la expresión de ideas, necesidades y emociones, aislando al alumno en un espacio segregado; impidiendo además que factores como el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad fueran casi nulos, este elemento contraviene a los principios de inclusión y por lo tanto es posible mencionar que esta disposición sigue un modelo de atención a la discapacidad de la prescindencia, en el que es preferible evitar a las personas en situación de discapacidad, lo que de acuerdo con Palacios (2008) proporciona modalidades en la educación en las que las personas con discapacidad pueden no ser tomados en cuenta y a prescindir de ellas, así Nacho manifiesta que :

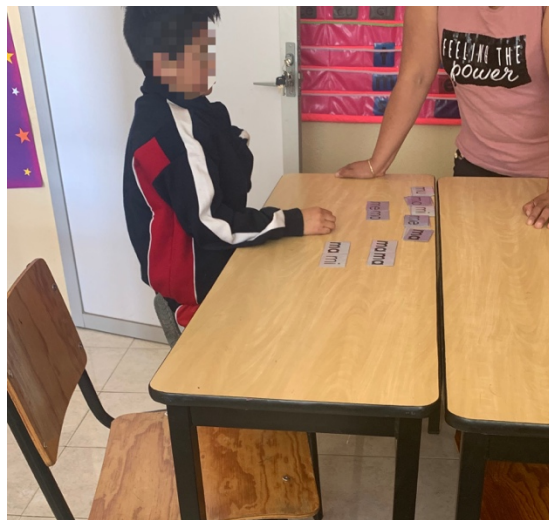
“yo creo que lo que pasa es por mi enfermedad, porque la verdad luego se me olvidan las cosas, no me gusta sentarme solo pero sí sé que me... este me

cuesta... yo... yo, veo que los demás avanzan, pero yo no puedo, me siento ahí en el garrafón porque así no me distraigo y así hago las actividades”.

En la frase anterior es posible comprender de voz de Nacho los procesos de segregación que vive en el aula regular por una parte, la segregación académica y por otro la segregación social, la primera en tanto su nivel de capacidad y la segunda las relaciones interpersonales que establece con sus pares y la docente regular, es así que en el aula se dejan ver procesos que dificultan las oportunidades de participación en tanto interacción y expresión, de igual forma los procesos de participación dentro del aula de educación especial se encuentran limitados puesto que en el ciclo escolar 2018- 2019 la maestra de apoyo manifestó que en la escuela Álvaro Obregón trabajaría bajo el modelo de grupos integrados, puesto que en este caso en particular el alumno asistiría una vez por semana durante toda la jornada a Educación Especial, lo que se puede apreciar en la figura siguiente:

Figura 20.

Trabajo de grupos integrados



Fuente: imagen capturada durante la observación en la que se muestra a Nacho en el trabajo de grupos integrados, en el que él únicamente asiste al salón de apoyo durante una hora pactada.

Respecto de la figura anterior es posible mencionar que esta modalidad de educación especial preserva lo que Rubio (2013) menciona como segregación

académica en la que se busca adaptar el currículo a los niveles de los grupos según su rendimiento. Es así que el trabajo por grupos integrados dentro de Educación Especial también es un espacio paralelo en el que el alumno no podía interactuar con sus pares, sin embargo, sí con la docente de apoyo, llegando incluso a expresarle las emociones negativas que resultaban de su proceso de aprendizaje: *“Yo confío en mi maestra, ella me escucha cuando me siento triste [...] sí me siento triste porque antes de la enfermedad tenía yo más amigos”*.

Es así que el proceso de participación resulta emocionalmente negativo para Nacho, asumiendo una postura de enfermedad y sin la posibilidad de un referente diferente a esa idea.

Posteriormente el análisis de la dimensión de acceso en el caso de Nacho da cuenta de los elementos metodológicos utilizados y dirigidos hacia la universalización y el diseño de actividades, con el uso de material didáctico pertinente y que persiga objetivos determinados; así los aspectos metodológicos referentes al diseño de actividades que tengan en la mira la universalización, esta última es el elemento clave en la educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual, pero además el material didáctico como consecuencia de la universalización, elemento que posibilita la comprensión de los contenidos, en este rubro ha de comprenderse cómo están contruidos y qué fines persiguen así Nacho mencionó que: *“yo apenas estoy aprendiendo a leer en mi salón de especial, es que sí sabía pero se me olvida, en mi salón hago cosas más sencillas, la maestra nos da hojas a todos y eso es lo que hacemos, la verdad el libro yo no”*.

Es así que la dimensión de acceso al aprendizaje, carece de un tinte de universalidad en la escuela Álvaro Obregón, debido a que esta busca que todos los alumnos aprendan de acuerdo a su nivel, tanto en la entrevista como en la observación fue posible observar que este elemento es de difícil ejecución para los docentes; el elemento de acceso al aprendizaje se basa en el derecho a la educación y se apoya de la educación inclusiva, apuntando al cambio estructural en el que las decisiones se orienten a procurar la universalidad del aprendizaje, en este sentido, buscar un marco político a favor de la accesibilidad puesto que los elementos de la operatividad de la

educación básica promueven con dificultad este elemento y no es claro, pero además una aplicación más rigurosa sobre los objetivos, planeación, ejecución y evaluación de los aprendizajes, basados en un enfoque de derechos humanos lo que beneficie a todos los alumnos, ya que promueve la facilidad de comprensión de la información para todos y todas en igualdad de oportunidades.

Respecto de la dimensión de apoyo a la diversidad en el caso de Nacho y a través del análisis de las demás dimensiones es posible mencionar que los procesos movilizados desde la Educación Especial requieren fortalecerse, en este caso para lograr la participación activa del alumno y promover el proceso de aprendizaje, además existen elementos que resultan ser barreras para el aprendizaje y la participación del alumno, uno de ellos son las actividades propuestas para el aprendizaje y el paralelismo que existe entre las actividades de Educación Especial y las actividades del aula regular, además de las metodológicas en la puesta en práctica del currículo del grado que cursa el alumno, por lo que resulta necesario promover un cambio orientado hacia el manejo de recursos para apoyar el aprendizaje como los ajustes razonables, el uso del tiempo contemplado desde la planeación y en la práctica.

V.4 Luna

Luna es una alumna que asiste a la escuela primaria Álvaro Obregón cursa tercer grado de primaria, fue diagnosticada con discapacidad intelectual por parte del hospital regional de Tlaxco desde que cursaba segundo grado de primaria, a reporte de la docente de apoyo esto se debió a que la alumna no lograba realizar sumas de una sola cifra, para lo cual requirió el apoyo de trabajo social, con el fin de derivar a la menor a un servicio médico; posterior al diagnóstico de la alumna, Educación Especial firmó un acuerdo con los padres para establecer rutas a favor de mejorar las estrategias para apoyar su aprendizaje; sin embargo esa fue la única reunión entablada entre la madre y Educación Especial, es así que la alumna se incorporó a tercer grado aún sin poder realizar operaciones básicas de una cifra y sobre todo sin la adquisición de la lectoescritura, la madre de familia se acercó a la dirección para permitir la participación de la alumna en el presente trabajo de investigación, de igual manera se le cuestionó a Luna si quería

participar en la investigación y ella aceptó, cabe mencionar que en la entrevista ella estableció la condición de tiempo para responder argumentando: *“pero yo sí te digo que me tardo en pensar, porque, yo veo que luego la gente se desespera”*.

El primer argumento que Luna emitió es un punto de encuentro en el que la alumna deja en claro los recursos que requiere para su proceso de aprendizaje, por lo que al ser una entrevista semiestructurada se le preguntó si en la escuela generalmente requería más tiempo para pensar y además si la mayoría de las veces se le otorgaba ese tiempo a lo que ella respondió: *“sí el maestro ya sabe que me tardó, mis compañeros saben, no todos saben... la de artes no, pero los demás sí, ella (la maestra de artes) no me espera”*. Es así que este elemento al ser el primer elemento que surgió en la entrevista desencadenó en la entrevista la aplicación del área de apoyo a la diversidad, ya que el elemento del tiempo reflejaba la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje y sobre todo el elemento de respuesta al alumnado, es así que en el caso de Luna se presentará tal y como fue expuesto por la alumna, para posteriormente integrar el análisis vertical por caso hacia las conclusiones.

De acuerdo con el análisis de apoyo a la diversidad el grupo al que asiste la alumna es un grupo pequeño en el que la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje se manifiesta a través de la respuesta a los estudiantes en tanto ellos pueden acercarse a su maestro y expresan sus ideas, tal es el caso de Luna quién ha manifestado su condición de tiempo en las actividades realizadas y además los espacios físicos que ocupa la alumna, en su aula regular ella se sienta en la primera fila en medio de los estudiantes y cercana al docente, lo que en voz de la alumna resulta un recurso de apoyo que tiene el elemento de utilidad y funcionamiento: *“yo me siento hasta en frente, me gusta porque me ayuda a no perderme”*, así Ainscow (2015) manifiesta que el centro y corazón de los recursos de apoyo debe surgir de las necesidades de los alumnos quienes encaran día con día su estancia en las aulas.

Por lo que en cuanto a Luna es un elemento movilizado en su aprendizaje sin embargo dentro de esta promoción es necesario que otros recursos de aprendizaje sean puestos en práctica, tal es el caso de los alumnos como recursos de apoyo al aprendizaje debido a que en el caso de Luna se observaron barreras para la participación en el

elemento social y expuestas en los momentos de recreación del alumnado, además se observó que los docentes realizan otras actividades que no necesariamente implican estar con el grupo o vigilar el recreo, así la alumna manifestó: *“la que me cae mal es [...] ella siempre me pega, aunque yo no le haga nada, si me la encuentro en el recreo, me jala los pelos y con sus amigas me dicen tonta, en el salón ya como si nada porque ahí sí está el profe, por culpa de ellas no tengo amigas, nadie se junta conmigo”*, es así que una de las barreras actitudinales y sociales se manifiesta; resultando en situaciones de violencia, excluyendo y marginando a la diversidad, sin que se movilicen acciones por parte de todo el colectivo docente a favor del apoyo a la diversidad, desde el compromiso de la educación inclusiva y procurando la socialización de la alumna, pero además el colectivo de Educación no se encuentra implicado en este proceso.

Es así que surgió el elemento de participación el cual fue analizado mediante la observación y la entrevista, en este sentido además guarda relación con el elemento de apoyo a la diversidad puesto que una de las dificultades de Luna era el proceso de socialización, en el que ella podía interactuar con su maestro, sin embargo en el salón de clases la interacción con sus pares era reservada a un grupo determinado de compañeros sin ser significativa en espacios de recreación, Luna mencionó que los elementos expresivos podían ser movilizados en el aula regular y de apoyo: *“ a quienes sí les puedo contar lo que me pasa es a mi maestra de especial y mi profe, pero de amigas no eso no, yo no me llevo con nadie”*, es así que para la educación inclusiva el centro son los procesos de participación entre pares; además mediante la observación fue posible considerar que la expresión de ideas, necesidades y emociones, es tomada en cuenta solo en algunos aspectos que no necesariamente generan cambios al interior de ambas aulas y más aún en la escuela, especialmente en el proceso de participación.

En cuanto al área de acceso, esta comprende dos dimensiones tanto metodológicas y materiales didácticos, para el elemento de universalización se obtuvo la siguiente fotografía:

Figura 21.
Trabajo de grupos integrados



Fuente: imagen capturada durante la observación en el salón de Educación Especial, en la que se muestra a Luna, en el trabajo de grupos integrados, dentro de un día a la semana los alumnos asisten a una jornada completa de 8:00 a 13:00 a tomar clase con la maestra de apoyo.

La figura anterior fue seleccionada debido a que muestra elementos movilizados hacia la construcción de la Educación Inclusiva, en la figura se ve a Luna realizando boleado y pegando el resultado en una copia, dentro del análisis de tareas dentro del aula de educación especial y el aula regular fue posible encontrar elementos que coincidían en el caso de Luna, el primero es el diseño de actividades con miras a la universalización el cual se encuentra basado en el modelo teórico de la integración educativa, tanto en el trabajo en el aula de apoyo como al interior del salón regular, puesto que se han priorizado actividades que corresponden al diseño curricular de preescolar y aunque se reconoce el seguimiento de aprendizajes longitudinalmente, las actividades para Luna son paralelas con sus compañeros, aún en el aula de Educación Especial, además a pesar de su disposición en el salón de clases, las actividades a realizar no son las mismas que con el resto de sus compañeros, por lo que se observó que los docentes realizan adaptaciones curriculares al nivel de maduración de la niña; lo que independientemente de la situación de Luna cuestiona en dónde queda el resto de la diversidad dentro del salón de clases, y más aún cuál es el referente del diseño de materiales didácticos.

V.5 Migue

Migue es un alumno que asiste a la escuela primaria Carlos González, cursando cuarto grado de primaria y recibiendo apoyo por parte del área de psicología y aprendizaje de Educación Especial, únicamente las dos áreas le brindaban apoyo debido a que su diagnóstico se realizó sin reportarse a las demás áreas de apoyo, desconociendo las causas; el alumno trabaja en el grupo regular y en el aula de Educación Especial en horarios definidos en sesiones de 50 minutos, se analizaron los elementos de participación, acceso al aprendizaje, así como apoyo a la diversidad y sus componentes que conforman al concepto de educación inclusiva, mediante las técnicas de recolección de información como fotografías, observación y entrevistas a profundidad.

En cuanto al elemento de participación Migue mencionó que la mayoría de las veces tiene dificultades para participar con sus pares debido a que generalmente es ignorado y en voz de él es invisible: *“pues mis compañeros no, nunca me hacen caso, no quieren jugar conmigo, pero tampoco me molestan, para ellos soy invisible y siempre ha sido así”*, de acuerdo con lo mencionado por el alumno, la participación con sus compañeros da cuenta de situaciones de marginación tanto al interior y al exterior del aula regular, de acuerdo con Ainscow (2015), la educación inclusiva y la participación son elementos conjuntos, que surgen desde la participación activa de todos los estudiantes; esta debe ser gestionada por los docentes al interior de las aulas y debe procurar, que en especial los alumnos excluidos sean beneficiados por la participación con sus demás compañeros.

Por lo tanto el proceso de participación para el alumno es limitado lo que impide su pleno aprendizaje en el aula regular, además en el aula de educación especial, se observó que la modalidad de trabajo es la educación integrada ya que migue es tomado del aula regular hacia el aula de apoyo; pero en sesiones de trabajo individuales, sin la participación de ningún otro estudiante; además las modalidades de expresión de ideas, necesidades y emociones, no son tomadas en cuenta, tanto por los docentes y por sus compañeros: *“yo creo que no puedo decir que confío en nadie, yo me acuso con las maestras, porque luego me roban mis cosas, eso me hace sentir mal, pero nadie me hace caso, ni las maestras”*.

Lo anterior da cuenta de las dificultades de participación y la resultante del proceso de aprendizaje, por lo tanto, impactando en los demás elementos que conforman el proceso de educación inclusiva, tal es el caso del elemento de acceso al aprendizaje en el caso de Migue este es un elemento de difícil aplicación ya que durante la observación, el proceso de universalización, esto debido a que el alumno realiza actividades paralelas que no necesariamente guarda relación con un diseño inclusivo de actividades, los materiales didácticos observados durante la clase regular tampoco persiguen ese fin, y su implementación únicamente es para Migue, esto se observa en la siguiente figura:

Figura 22.

Análisis del elemento de acceso al aprendizaje



Fuente: imagen capturada durante la observación en el salón regular, en dónde se observa el paralelismo de actividades entre Migue y su compañera.

En la figura anterior es posible observar las actividades diferenciadas que Migue y sus compañeros realizan, así como los materiales didácticos propuestos, en este caso durante todas las sesiones observadas se pudo dar cuenta que el recurso didáctico utilizado en todas las clases fueron las fotocopias, que no guardaban relación con el

currículo regular, además el resto de los alumnos realizaban actividades en el libro de texto, así se estaría dificultando el acceso al aprendizaje propuesto desde el enfoque teórico de la educación inclusiva.

Además, en el análisis del elemento de apoyo a la diversidad, se encontraron barreras actitudinales, organizativas, metodológicas y sociales, en tanto los elementos de socialización con sus compañeros, la organización entre las aulas, regular y de apoyo; metodológicas debido a las dificultades curriculares y sociales por la marginación que enfrenta en ambas aulas; la promoción de recursos requiere ser gestionada para el caso de Migue con el objetivo de generar espacios educativos inclusivos.

V.6 La experiencia de educación inclusiva

El presente apartado, describe el análisis horizontal de las entrevistas de los cinco participantes, en el que se hizo énfasis en los tres puntos de tratamiento de datos cualitativos y en los elementos de la triangulación; por convergencia, consistencia y contradicción, así se describen las categorías derivadas del análisis a la luz de la teoría de la educación inclusiva pero priorizando los tres elementos desarrollados en esta investigación (participación, acceso al aprendizaje y apoyo a la diversidad); en un primer momento este apartado recupera elementos destacados para cada rubro.

V. 6.1 Participación

De acuerdo con el análisis horizontal del elemento de participación y de la información obtenida por parte de los cinco participantes, este resultaba ser el más importante debido a que en todos los casos la participación de los alumnos no era significativa pues la interacción con sus pares evidenciaba que los alumnos en situación de discapacidad intelectual se encontraban al margen de los procesos de socialización; en este sentido ninguno de los alumnos participantes tenía presencia en la interacción en el juego, siendo éste para los niños esencial en el proceso de desarrollo infantil.

Además, pese a que los alumnos compartían espacios de interacción, las alumnas eran excluidas y los grupos no se percataban de su presencia, esto en los tres casos, por ejemplo en el caso de Estrella quien compartía los mismos espacios de recreación en el descanso escolar con los varones pero nadie interaccionaba con ella por lo que ocupaba su tiempo en ingerir alimentos (Anexo VI), a propósito de lo anterior es necesario mencionar que en la edad escolar comprendida por la primaria los grupos se encuentran formados por identificación de género donde hay una puesta en común, pues mientras las niñas compartían juegos, las alumnas participantes esperaban a que terminara dicho espacio.

De acuerdo con lo anterior, cabe mencionar un elemento emergente y coincidente en los casos de las alumnas fue la violencia escolar que enfrentaban, que sí bien no se profundizará en este trabajo de investigación se evidenció que las alumnas recibían

agresiones físicas y verbales por parte de sus compañeras; por ejemplo, durante el recreo escolar Estrella era la única que traía consigo su mochila con útiles escolares (Anexo VI), los demás lo han dejado en el salón de clases pues ella comentó que sus compañeros le escondían su mochila, además Luna lo señaló: *“la que me cae mal es [...] ella siempre me pega, aunque yo no le haga nada, si me la encuentro en el recreo, me jala los pelos y con sus amigas me dicen tonta, en el salón ya como si nada porque ahí sí está el profe, por culpa de ellas no tengo amigas, nadie se junta conmigo”*, esto refuerza la concepción de que ellas no podían participar con sus compañeras y que de intentarlo serían agredidas y por lo tanto excluidas, además en las observaciones que se realizaron para este trabajo, no se observó a ningún docente, personal de apoyo o de intendencia vigilando los recreos.

En el caso de los alumnos ellos sabían que no podían participar y que esa negación de la participación se encontraba relacionada con la situación de discapacidad, pues debían enfrentar obstáculos actitudinales de sus pares, *a mí mis compañeros no me quieren porque no pienso, así me dicen, yo pues mejor espero a que acaben los recreos, cuando quiero jugar con ellos no me hacen caso, hubo una vez que yo podía ir por los balones y llevárselos, pero no me gustó (Migue)*.

Se hizo evidente la necesidad de que los alumnos pudieran participar de manera activa en el aprendizaje, para garantizar el acceso, permanencia y el aprendizaje para la vida con el fin de favorecer la autonomía de la población en situación de discapacidad, pues de acuerdo con las fotografías y su análisis se vislumbró que la manera de interactuar con sus compañeros se encontraba mediada por su condición intelectual, teniendo elementos experienciales que constituyen el significado de la interacción con otros y delineando la idea que tienen de ellos mismos, sabiendo que tienen que enfrentar a nivel personal el obstáculo de la relación con otros alumnos, durante toda su trayectoria escolar: *es que maestra siempre será así, si no es uno, es otro niño que me trata mal, que no quiere que juegue, desde primero ha sido así (Migue, en entrevista)*.

Por otro lado, cabe destacar el papel de los docentes regulares y de apoyo, pues la participación de los alumnos tiene que ver con elementos de expresión tanto de ideas como de necesidades y estas figuras son esenciales en la interacción de los alumnos,

un punto coincidente fue que los docentes no consideraban sus denuncias, ni sus expresiones como válidas, pues como Migue menciona *yo creo que no puedo decir que confío en nadie, yo me acuso con las maestras, porque luego me roban mis cosas, eso me hace sentir mal, pero nadie me hace caso, ni las maestras.*

Un elemento coincidente en algunos casos como en el de María Joaquina y Nacho eran los procesos de participación dentro del aula de educación especial, en la que ambos alumnos eran segregados pues no había otros compañeros con los que pudieran interactuar, más bien recibían atención individualizada, cortando todas las posibilidades de participación.

Si los docentes no logran tener empatía hacia los alumnos y los procesos de exclusión que viven, pocas acciones se podrán concretar a favor de la educación inclusiva sino todo lo contrario se generarán experiencias de exclusión, la cotidianidad hace que se pierda de vista la necesidad de expresión que tienen los alumnos y cómo mejorarla, siendo que los alumnos no expresen sus ideas, necesidades ni su participación no solo en los procesos de recreación sino en los procesos de aprendizaje, por ello la discapacidad intelectual se convierte en una experiencia que refuerza la idea de que ellos no aprenden y por lo tanto no son sujetos de participación, de tener amigos y sobretodo de expresarse. Así resulta complicado construir relaciones sociales significativas pues la discapacidad intelectual ha sido una situación rechazada por sus pares, poco escuchada por los docentes y experienciada como un elemento que media la relación entre unos y otros como una situación que además es construida por los otros desde la falta de “pensamiento”.

V.6.2 Acceso al aprendizaje

En cuanto al acceso al aprendizaje este aspecto ha sido analizado desde las actividades propuestas para los alumnos pues estas debían estar pensadas para el acceso metodológico y con materiales didácticos que apoyarán dicho elemento en ambas aulas tanto la de apoyo como el aula regular; sin embargo, este elemento fue escaso y resultó ser una línea convergente para todos los casos pues las actividades propuestas para los alumnos no guardaban relación con los contenidos de grado, estas actividades estaban

desconectadas de los aprendizajes o eran diseñadas desde el plan y programa de preescolar como en el caso de Luna (Anexo 10), situando incluso las actividades desde el nivel de maduración de los niños sobre todo en el aula de apoyo perteneciente a educación especial: *yo apenas estoy aprendiendo a leer en mi salón de especial, es que sí sabía pero se me olvida, en mi salón hago cosas más sencillas, la maestra nos da hojas a todos y eso es lo que hacemos, la verdad el libro yo no (Nacho).*

De acuerdo con lo anterior las actividades no guardaban relación entre ambas aulas, evidenciando un diseño de actividades sin pertinencia y que no perseguían objetivos de aprendizaje a la par del currículo, pero además sin implicaciones para el aprendizaje para la vida, dejando desprovista a esta población del acceso al aprendizaje e incluso pensando si el currículo permite el acceso de toda la población o si dicha operacionalización no se está llevando a cabo.

Es así que surgió otro elemento de análisis importante y reiterativo en los cinco casos puesto que todos los participantes, expresaron que el problema de aprendizaje, es “porque no le echo ganas” (Nacho), este elemento se puede entender en principio como la relación con la construcción social de la discapacidad y cómo esta se forma en relación al entorno; aún las experiencias de los estudiantes dan cuenta de un escaso seguimiento en el aprendizaje, siendo la discapacidad intelectual la condición que enmarca la atención a los alumnos y situando la problemática de aprendizaje en ellos; además los docentes entregan fotocopias (también como elemento convergente en todos los casos y en ambas aulas) como recurso de enseñanza y el único medio de adquisición del conocimiento, exigiendo que sean los alumnos quienes se adapten a los modelos de clase y no por el contrario ofreciendo el principio elemental de la educación inclusiva que es el acceso.

En el marco de la educación inclusiva es deber de la escuela regular proporcionar estrategias metodológicas y didácticas diseñadas para que los niños en situación de discapacidad intelectual tengan acceso a los conocimientos y experiencias que brinde un proceso educativo de calidad, sin embargo, bajo estos principios de operación se ha dificultado la atención a la discapacidad intelectual desde un enfoque plenamente

inclusivo, pues de acuerdo a la observación en las aulas no hay apoyos visuales necesarios para el acceso a la información.

Además el trayecto escolar tampoco ha favorecido del todo al aprendizaje de los alumnos y hay poco interés en fortalecer los procesos de aprendizaje y participación de los alumnos, pues los propios alumnos reconocen que hay actividades que no pueden realizar, pero no están claras las acciones docentes para brindar acceso con aquello que los alumnos no pueden, optando por paralelizar las actividades, generando confusión en los procesos de evaluación, comentando incluso que pasaban de año por ser de educación especial.

Gracias al análisis del elemento de acceso al aprendizaje fue posible vislumbrar que los otros elementos de análisis se ven fragmentados, pues no hay una representación de ambos en ningún elemento de análisis, siendo que, si no hay acceso al aprendizaje, no se participa y no se construye el apoyo a la diversidad, por lo tanto, se reconoció que los tres elementos guardan relación.

Estrella por su parte manifestó que no quería seguir en la escuela pues no entendía nada de las clases recibidas, lo que por una parte evidenciaba el hartazgo ante la falta de acceso al aprendizaje reconociendo que ella no realizaba los mismos trabajos que sus compañeros, es así que se visibilizó la falta del diseño universalizado y que persiguiera objetivos de aprendizaje, resultando el aprendizaje, en una experiencia de la que era preferible prescindir y de la cual al igual que el recreo debía esperar a que terminara la jornada escolar, la semana, el mes y el ciclo escolar.

Además, pensando en su situación de discapacidad intelectual y la imposibilidad del acceso al aprendizaje como directriz para la toma de decisiones en su trayectoria escolar, llegando incluso a no desear continuar con sus estudios, entre sus principales preocupaciones se encuentra la falta de comprensión de la información, encontrando aquí que el aprendizaje era una situación incomprensible y preocupante, que genera una experiencia que refuerza la situación de discapacidad intelectual puesto que en el discurso se lee que son ellos los que “no aprenden”.

V.6.3 Apoyo a la diversidad

La educación inclusiva tiene sus orígenes en dos conceptos elementales: la igualdad y la equidad; la igualdad, entendida como el reconocimiento que todos los individuos son iguales ante la ley, no importando la condición física, mental, lingüística o étnica; de aquí que los sistemas destinados a brindar educación a alumnos con discapacidad intelectual deben implementar las condiciones hacia la educación inclusiva, sin embargo este elemento de cara a las experiencias de los estudiantes da cuenta de la convergencia de los datos muestra cómo aún no se ha logrado apoyar a la diversidad.

Puesto que los cinco casos enfrentan situaciones de marginación, en la educación, no participando en las actividades académicas y sociales de la vida escolar, además derivando en que la situación de los alumnos se encuentra enmarcada por un enfoque de diferencia, en la que la discapacidad intelectual, ha permitido que los docentes no garanticen la igualdad de oportunidades, puesto que el manejo de los aprendizajes en los cinco casos, es escaso, evidenciando un diseño de actividades sin pertinencia y que no persiguen objetivos de aprendizaje a la par del currículo, pero además sin implicaciones para el aprendizaje para la vida, dejando desprovista a esta población del derecho a la educación.

En este sentido se encontró una implicación importante de los estudiantes en actividades accesorias, pues en tres casos se observó que los alumnos en situación de discapacidad intelectual eran los encargados de repartir libretas, borrar el pizarrón o dar recados a otros docentes, por lo tanto el apoyo a la diversidad no promovía significativamente la eliminación de barreras no solo en este elemento, sino en los anteriores ni tampoco se promovían recursos que apoyaran el aprendizaje, pues el elemento de la fotocopia cumplía en el nivel de atención a los alumnos, pero nada más, sin ser un elemento constructivo de aprendizajes, ni respondiendo a los alumnos.

Además, otro elemento de consistencia fue que los alumnos requerían apoyo del tiempo para realizar las actividades, ya que ellos conocen las condiciones de su aprendizaje y son capaces de externarlo, lo que por un lado habla de los elementos que posibilitarían el acceso al aprendizaje y por otro el apoyo a la diversidad.

Así el papel del docente frente a los espacios de recreación no es claro pues no había docentes promotores de la eliminación de las barreras sociales que los alumnos estaban enfrentando, tampoco había facilitadores pues tal y como menciona Migue: *yo una vez tuve amigos, bueno tuve un perrito que venía todos los días a la escuela, yo le daba mi desayuno, maestra (refiriéndose a quien entrevista) porque él tenía hambre, así los niños, más las niñas se juntaban conmigo, pero la “dire” lo corrió, maestra porque el perrito sacaba la basura, yo lloré maestra porque a la salida no lo encontré y después de eso ya no regresó, y deje de tener amigos”(Migue).*

Así en la frase anterior se recoge que los alumnos no reciben facilitadores, como lo es el perro, no se brinda un enfoque didáctico, pero sobre todo los docentes poco observan las situaciones acontecidas sobre todo en los espacios de recreación, sustentando la idea propia de los alumnos a que estos facilitadores solo se encuentran en el material de clase y no en los procesos de participación.

Por otro lado, fue claro que los alumnos en situación de discapacidad intelectual tenían espacios propios en homenajes y cuadros de honor como los “alumnos de Educación Especial”, diseñando lugares donde existían estos reconocimientos y haciendo énfasis en la distinción entre los otros que aprenden y los que “no aprenden”.

Por último, en cuanto al apoyo a la diversidad fue posible reconocer que de acuerdo con los elementos de análisis los alumnos aún enfrentan barreras para el aprendizaje, siendo la barrera actitudinal, la más sobresaliente pues todo lo acontecido en la escuela estaba estructurado en relación a la situación de discapacidad intelectual de referencia, perdiendo de vista a los sujetos, además la promoción de recursos no brindaba respuesta a los alumnos y tampoco resultaba del todo útil pues los alumnos no eran apoyados por facilitadores.

Como menciona Crow en Morris (1996) el modelo social de la discapacidad es el elemento que permite dismantelar el concepto de minusvalía. Sin embargo, una de las dificultades más importantes que enfrentan los alumnos en situación de discapacidad intelectual se encuentra relacionado con el modelo conceptual de la discapacidad concebido por los docentes y cómo se moviliza en la práctica, en este sentido el modelo

médico es la línea que aún se sigue en la práctica docente con alumnos en situación de discapacidad intelectual; además es necesario mencionar que un elemento clave es la implicación de los docentes regulares dentro de los procesos educativos de los alumnos con discapacidad intelectual, en tanto no es claro quién es el responsable de la educación de esta población de alumnos.

Finalmente, la experiencia de apoyo se encontraba enmarcada por la situación de discapacidad intelectual, era reforzada la concepción de diferencia, pues se construían espacios alternos, percibiendo un entorno inseguro, poco colaborador y con escasa satisfacción personal respecto de la asistencia a la escuela.

VI. CONCLUSIONES

Esta investigación persiguió el propósito de comprender las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual desde la perspectiva de la educación inclusiva; mediante la experiencia de los alumnos, hasta una propuesta que apoye la promoción de la educación inclusiva; para lograr estos objetivos se propuso una metodología que fuera pertinente para recopilar las experiencias de los alumnos, desde la fotografía como elemento que daría voz a las experiencias y las entrevistas apuntaladas de la técnica de observación.

Resultado de lo antes expuesto en este apartado se enuncian las principales aportaciones de este trabajo de investigación, a partir de la información obtenida se identificaron y se comprendieron las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual a la luz de los planteamientos de educación inclusiva en educación básica; además se detallan los rasgos comunes de las experiencias de los alumnos.

Finalmente, se reconocen las dificultades que aún se enfrentan hacia la construcción de la educación inclusiva en la educación básica y el papel que juega la educación especial en este aspecto, por ello se señala algunas posibles rutas que contribuyan al desarrollo de la educación inclusiva en la educación básica y en atención a los alumnos en situación de discapacidad intelectual, desde la voz de los estudiantes quienes encaran día con día su estancia en las aulas.

IV.1 Experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual a la luz de la educación inclusiva

Con respecto de las experiencias de los alumnos en situación de discapacidad intelectual es necesario mencionar que a la luz de la educación inclusiva el proceso educativo es emocionalmente negativo pues como se manifestó anteriormente, los cinco alumnos manifestaron que no querían asistir a la escuela, puesto que enfrentan situaciones de exclusión dentro de las aulas regulares y las aulas de Educación Especial, contrario a los planteamientos actuales, las escuelas que reciben a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual tienen dificultades para mejorar las condiciones en las que de acuerdo a los planteamientos actuales y el panorama del derecho a la educación se

brinden las pautas necesarias para garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Es necesario destacar que el entorno es un elemento crucial para la eliminación de las barreras que enfrentan las personas en situación de discapacidad intelectual, ya que justamente las barreras que les son impuestas por el contexto, en el caso de los alumnos que atiende la USAER 21, éstas barreras se encuentran manifestadas en el acceso metodológico y de materiales didácticos.

Además el recurso didáctico primordialmente utilizado eran las fotocopias de actividades que no necesariamente guardaban relación con el contenido curricular, por lo que no se estaba garantizando el acceso a la información de los alumnos en situación de discapacidad intelectual, además en todos los casos los alumnos se encontraban asistiendo a aulas de apoyo de educación fuera de su grupo regular; lo que contraviene con el principio de educación inclusiva, en el que se prioriza la participación con su grupo de compañeros, a partir de la observación que se realizó en el aula regular y en el aula de apoyo; se evaluó la estructura acceso al aprendizaje sobre el proceso de educación inclusiva; que dio cuenta de las dificultades que tienen los alumnos al acceso a los contenidos de clase, pero es posible observar que existen actividades diferenciadas que persiguen fines que no necesariamente guardan relación con los objetivos del grado escolar de los estudiantes, de igual manera en el salón de apoyo.

Es imposible mirar a la educación inclusiva sin reconocer a los elementos que generan exclusión, pero es preciso hacerlo bajo un marco social y de derechos en condiciones de diversidad; lo que debe iniciarse con la construcción de comunidad, en las que la diversidad no solo responde a la discapacidad, sino a todas las formas de reconocimiento de las diferencias lo que posibilite la participación; además tanto en la expresión como en la observación se vislumbró la dificultad que aún existe desde la movilización de recursos por toda la comunidad educativa a favor de la eliminación de las barreras y que por lo tanto los planteamientos contextuales y teóricos no se han llevado plenamente a la práctica en las escuelas de educación primaria que atiende la USAER 21.

Estas experiencias resultaban emocionalmente negativas para los estudiantes; puesto que manifestaban que no querían ir a la escuela, sino que preferían permanecer en casa; también expresaron que los docentes consideran sus denuncias como inválidas; así los alumnos prefieren asistir al salón de apoyo de USAER:

“Yo quiero que mi maestra de especial, me lleve siempre a su salón, me gusta ahí” (Estrella)

Por lo que las modalidades de la Educación Especial, son espacios en los que los alumnos se sienten seguros; sin embargo, mediante la observación del aula de Educación Especial, se dio cuenta de que aún se trabaja en horarios dentro de la jornada escolar, pero en dentro del salón de apoyo, en la que las docentes de apoyo agrupan a determinados estudiantes, de acuerdo a su nivel de logro. No se ha abandonado el trabajo de grupos integrados y es un enfoque vigente en la práctica educativa para personas con discapacidad, aunque no válido, ya que proviene del enfoque médico rehabilitador de la concepción de la discapacidad, de este emana el concepto de necesidades educativas especiales en las que una persona tiene necesidades específicas de educación y no por el contrario en apego al modelo social de la discapacidad.

La experiencia de los alumnos que asisten a las escuelas primaria que son apoyadas por la USAER 21, y que se encuentran en situación de discapacidad intelectual da cuenta de experiencias de exclusión y marginación, ya que en el contexto no hay una comunidad educativa que reclame el derecho a la educación de calidad de las personas con discapacidad intelectual, tras las modificaciones en los documentos contextuales no se ha logrado dar claridad a las modalidades de trabajo con esta población de alumnos.

Pese al panorama actual de la atención de los alumnos con discapacidad intelectual, a través del análisis de la información es posible reconocer que las emociones, actitudes y sentimientos forman parte de la experiencia que los alumnos enfrentan en las aulas de educación primaria, se encontró que las actitudes hacia la discapacidad intelectual del colectivo generan situaciones de exclusión y marginación; ya que la observación pudo dar cuenta de las dificultades de apoyo que desde sus pares

y docentes para disminuir o eliminar las barreras que el alumnado pueda enfrentar en la estancia en las escuelas, y guarda relación con la promoción de los recursos para apoyar el aprendizaje que deben ser elementos que den respuesta a las condiciones que establecen estas barreras.

Por ello la experiencia de educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual, entendida como Contreras y Pérez (2010), se basa en una concepción de algo que sucede y es contingente, pero además tiene significado, eso que sucede es pensado como propio y establece una postura o brinda la necesidad de repensar las vivencias, creando un proceso cíclico de “ir y venir”. Es entonces que las experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual son:

1. La idea de que ellos no aprenden y por lo tanto son diferentes, pues las dificultades de aprendizaje relacionadas con la discapacidad intelectual, generan en los alumnos el conocimiento de cualidades diferentes a las de sus compañeros, así la experiencia es reforzada con el concepto de diferencia.
2. La concepción de que son ellos quienes no aprenden:
3. Que no merecen tener amigos, ni interactuar, ni participar y por lo tanto no ejercen ninguna acción anterior quedando al margen de la vida escolar y todos sus procesos.
4. Todos los apoyos les son negados pues
5. No merecen que nadie les crea pues la voz de los estudiantes no es tomada en cuenta en sus propios procesos de aprendizaje, además las denuncias que tienen de otros compañeros no tienen un seguimiento.
6. Que son “tontos”, por eso deben ocupar espacios propios donde las mismas barreras sirven como los límites que separan a los que sí aprenden de los que no.
7. Deben ocupar el espacio de educación especial por su situación de discapacidad intelectual y solo por eso han sido visibilizados, siendo que los elementos de educación especial brindan esta oportunidad a los alumnos pues de lo contrario serían espectros dentro de las escuelas.

De acuerdo con el análisis de la información, los instrumentos de recolección de información y de la relación con las experiencias de educación inclusiva, es posible mencionar que la información destacó los elementos significativos y valiosos para los alumnos con discapacidad intelectual, por lo que las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual, vislumbran situaciones de exclusión y marginación que aún enfrentan en las aulas, por ello, es necesario promover la formación docente hacia la educación inclusiva y de respuesta a la diversidad de los estudiantes en todos los niveles educativos, buscando erradicar la exclusión y la marginación de los grupos vulnerables en la educación, lo anterior es necesario porque en principio asegura el derecho a la educación de una amplia gama de grupos tradicionalmente excluidos y vulnerados; centrando la mirada en la participación activa de los alumnos, lo que implica la construcción de comunidades que reconocen a la diversidad y aprenden con ella.

Es así que las experiencias de los estudiantes en relación a la participación dejan ver las dificultades en la promoción de la educación inclusiva, tanto entre pares como con docentes; lo que genera que los sentimientos en relación a la interacción en la escuela sean negativos, ya que los cinco estudiantes mencionaron sentirse mal en los espacios de colaboración con los demás, el acceso a la información se encuentra limitado puesto que los estudiantes mencionan que no comprenden todas las actividades y que incluso eso genera frustración, hacia las mismas, lo que deja de lado la universalización del aprendizaje en la práctica educativa y que es la base del acceso al aprendizaje; además el apoyo a la diversidad es un área que gestiona los cambios hacia la inclusión por lo que es preciso, movilizar recursos a favor de la disminución de la violencia hacia las personas en situación de discapacidad intelectual, además las alumnas con discapacidad intelectual enfrentan situaciones de violencia física y verbal por parte de sus pares en comparación con los estudiantes, por lo que sería pertinente incluir en la agenda de la educación en el estado de Tlaxcala, un enfoque de género y solidaridad.

Además las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual, vislumbran situaciones de exclusión y marginación que aún enfrentan en las aulas, por ello, es necesario promover la formación docente hacia la

educación inclusiva y de respuesta a la diversidad de los estudiantes en todos los niveles educativos, buscando erradicar la exclusión y la marginación de los grupos vulnerables en la educación, lo anterior es necesario porque en principio asegura el derecho a la educación de una amplia gama de grupos tradicionalmente excluidos y vulnerados; centrando la mirada en la participación activa de los alumnos, lo que implica la construcción de comunidades que reconocen a la diversidad y aprenden con ella.

Cabe mencionar que actualmente no existe una clara distinción entre educación inclusiva e integración educativa para los docentes debido a las modalidades de trabajo que implementan con los alumnos con discapacidad intelectual, además aún se utiliza el término de necesidades educativas especiales que da cuenta del paradigma del déficit, es un término empleado por los actores educativos que además ha posibilitado la etiquetación, ya que en la acción se centra en atender de manera individual a los estudiantes “con dificultades”; entender a la problemática desde algo que le pertenece al alumno imposibilita tener una visión en la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, además la conformación de grupos paralelos de atención; es necesario señalar que la estrategia de Equidad e Inclusión (2018), fue recientemente creada y aún se encuentra en revisión, este documento no sustenta la base de la práctica de los docentes de Educación Especial, ni de los maestros de aula regular, porque la educación inclusiva es una tarea de todos.

Como menciona Crow en Morris (1996) el modelo social de la discapacidad es el elemento que permite dismantelar el concepto de minusvalía. Sin embargo, una de las dificultades más importantes que enfrentan los alumnos en situación de discapacidad intelectual se encuentra relacionado con el modelo conceptual de la discapacidad concebido por los docentes y cómo se moviliza en la práctica, en este sentido el modelo médico es la línea que aún se sigue en la práctica docente con alumnos en situación de discapacidad intelectual; además es necesario mencionar que un elemento clave es la implicación de los docentes regulares dentro de los procesos educativos de los alumnos con discapacidad intelectual, en tanto no es claro quién es el responsable de la educación de esta población de alumnos; de igual forma una de las dificultades y posibles líneas de

investigación futuras, es el papel y la implicación de los directivos de ambos sistemas, supervisores y asesores técnicos pedagógicos en los procesos formativos de los alumnos diversos.

Otra de las posibles rutas de investigación futuras es el impacto actual de los procesos de la Educación Especial de cara al ejercicio docente con alumnos en situación de discapacidad intelectual; además los procesos administrativos dentro de la Educación Especial y su implicación en el proceso de aprendizaje, desde el papel que juegan en el aprendizaje de los niños.

Aunque el debate internacional contrapone a la educación inclusiva dentro de la Educación Especial, como resultado de esta investigación y de acuerdo con las experiencias de los estudiantes con discapacidad intelectual; la operación y modalidades de intervención de la Educación Especial en México, brindan una respuesta vigente y representan una respuesta viable, en la acogida y atención a las personas, no únicamente en el desarrollo intelectual o de aprendizaje, esto debido a las dificultades de atención pedagógica por parte de los docentes regulares hacia la población con discapacidad; estas dificultades en la praxis docente aunque no estudiadas a profundidad en esta investigación se reflejan en las experiencias de educación inclusiva y son manifestadas por los alumnos, las cuales se revelan en el manejo metodológico y didáctico de los planes y programas así como su imposibilidad de universalizar el contenido de los mismos, también en cuanto a materiales didácticos se encontró que los cinco casos entrevistados y observados tenían como recurso fotocopias de temas alejados de los planes y programas, resultando que no perseguían ningún objetivo, su implementación requería instrucciones sencillas y en ocasiones no eran pertinentes ni afirmaban la participación y el apoyo a la diversidad, convirtiéndose en barreras para el aprendizaje y la participación.

Es así que la Educación Especial aún es una modalidad pertinente, sin embargo es necesario que esta rompa las barreras del salón de apoyo y además el paralelismo sistémico que asegura y protege las modalidades de atención desde un enfoque rehabilitatorio, segregacionista y excluyente, por ello es necesario reestructurar al sistema y sus modalidades que han asegurado dicho paralelismo; por lo que tener éxito

como profesor de apoyo implica saber relacionarse con docentes distintos, que puedan reconocer las ventajas de trabajar con apoyo dentro del aula, sin imposiciones, críticas, ni exigencias, ayudando y construyendo espacios productivos de trabajo compartido. Con el objetivo de promover la independencia, contribuciones, relaciones, participación escolar y comunitaria y bienestar personal de los alumnos.

VII. HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ALUMNOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las escuelas inclusivas representan un marco necesario para la educación en México, debido a que promueven la participación y el logro de oportunidades, de todos los estudiantes, actualmente dentro de este enfoque en nuestro país existen dos sistemas que se encargan de atender a alumnos en situación de discapacidad intelectual; la educación regular y la Educación Especial, con las USAER dentro de las escuelas regulares que constituyen en algunas escuelas la posibilidad del reconocimiento y los esfuerzos encaminados hacia la solidaridad, no es responsabilidad exclusiva de la Educación Especial responder a las necesidades de los alumnos con discapacidad sino que corresponde al propio sistema educativo brindar respuestas pertinentes; este capítulo ofrece reflexiones de acción para fortalecer la Educación Inclusiva de alumnos en situación de discapacidad intelectual, en un primer momento enfatiza la importancia de crear comunidades escolares inclusivas y elementos para posibilitar este elemento, posteriormente se destaca la importancia de conseguir el compromiso de todos los agentes involucrados en el proceso de educación inclusiva, así se destaca el uso de los servicios de apoyo en referente al papel de la Educación Especial, hacia la universalización del aprendizaje y por último aumentar las expectativas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual; todos estos apartados provienen de las experiencias y las dificultades que enfrentan los alumnos en las aulas regulares y en atención a los servicios de apoyo de la USAER 21.

VII.1 Hacia comunidades escolares inclusivas

Uno de los elementos imprescindibles hacia la educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual es la necesidad de romper la barrera estructural entre la educación regular y la Educación Especial, es tiempo que el sistema revise los beneficios de preservar una estructura que funciona con modelos operativos establecidos en 1993, año en que la integración educativa resultaba aún un modelo pertinente de atención, pero que no se ha modificado para dar paso al nuevo modelo teórico de atención a la

diversidad que es la educación inclusiva, por lo que estructuralmente vale la pena reorganizar estos servicios, además de reorientarlos hacia un modelo de atención inclusivo e involucrado con la escuela regular.

El primer elemento sería modificar el modelo de intervención en el que el personal de apoyo sea quien se acerque al niño y no por el contrario, llevarlo a un aula de apoyo paralela a su salón regular, es posible que los alumnos requieran espacios individualizados, pero se consideraría pertinente que no se ocupe el tiempo de clases, con sus compañeros, sino en un horario alterno a la jornada; puesto que los alumnos enfrentan dificultades para interactuar con sus pares además la teoría del constructivismo pone de relieve que el aprendizaje se adquiere por medio de la interacción social, es así que Roig y Araya (2014) mencionan que Vygotsky señala también que esta actividad cognitiva y social permite la construcción de nuevas estructuras mentales, las cuales favorecen la consecución permanente de otros aprendizajes en relación con el entorno.

Si bien una línea teórica que sustenta a la educación inclusiva es el constructivismo, no se considera un elemento a revisar en profundidad; sin embargo, sí se prioriza el elemento de participación entre alumnos, este elemento es escaso en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual y por ello surge la necesidad de crear comunidades escolares con una mirada inclusiva, los docentes deben considerar un modelo de convivencia escolar orientado a la diversidad.

También es necesario tratar las problemáticas sociales directamente en el hecho educativo, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades y buscando el cambio social, y haciendo énfasis en el trabajo cooperativo puesto que generar roles para que los niños con discapacidad intelectual puedan participar es esencial y crea las condiciones de la escuela para todos, generando una red de iguales y promoviendo la participación de todos los alumnos como recursos de aprendizaje.

Otra base teórica de la educación inclusiva es el modelo social de la discapacidad, como menciona Crow en Morris (1993), el modelo médico se enfoca en las limitaciones de las personas y estas constituyen todas las desventajas experimentadas, que sólo

pueden ser curadas o rehabilitadas, en cambio, el modelo social abona al concepto de discapacidad, refiriendo a las barreras discapacitantes sociales, ambientales y de actitudes más que la falta de la capacidad de una persona; la eliminación de esas barreras es la solución ante las desventajas experimentadas, en el caso de los alumnos participantes fue posible reconocer que la discapacidad era un elemento que limitaba todo tipo de interacciones entre los alumnos entrevistados y su entorno escolar; así la escuela estaba reforzando dichas barreras y discapacitando a los alumnos, sin ofrecerles oportunidades de aprendizaje, por ello las comunidades educativas son imprescindibles en la educación inclusiva

Lo ideal es que los objetivos de la educación inclusiva se trasladen hacia los contextos sociales más amplios, Schalock (2006) afirma que cuando el mundo se mueve de un modelo vertical (orden y control) a uno de horizontal (relación y colaboración), las organizaciones ven afectado todo su funcionamiento, por ello se debe reforzar la idea de comunidades personalizadoras en las que los sujetos sean reconocidos por su valor, como personas de derechos y de posibilidades de aprendizaje, así se trata de que la organización escolar funcione a favor de la formación de comunidades educativas que reconozcan a la diversidad.

VII.2 Conseguir el compromiso de todos

Los docentes actualmente tienen el reto de ejecutar las disposiciones de la política educativa e implementarlas en las aulas, así es preciso contar con docentes comprometidos con el cambio como agentes promotores y articuladores, de la mejora educativa; sin embargo es necesario reconocer el papel de la estructura educativa, sobre todo del paralelismo de la educación especial, por lo que es necesario acercar al sistema de educación especial a las aulas regulares y a los docentes regulares, es necesario renovar de manera profunda los procesos de formación inicial y permanente de los docentes en educación inclusiva, pero además en procesos de atención a alumnos con discapacidad.

En este sentido y de acuerdo con la investigación no fue posible vislumbrar la participación de los supervisores, directivos y de las instancias en la toma de decisiones hacia la mejora de la educación de alumnos con discapacidad intelectual, se observó poco compromiso por estos agentes para dirigir los esfuerzos hacia la construcción de la educación inclusiva; si bien se reconoce que las funciones de estos agentes no se encuentran implicadas con los niños por lo que se dio cuenta de la poca participación de su parte para mejorar y disminuir la segregación que los alumnos con discapacidad intelectual estaban enfrentando.

Además, no hay claridad sobre quien es el responsable de la educación de los alumnos con discapacidad intelectual y hay ambigüedad en ello, lo que contraviene al concepto de educación inclusiva, situando la responsabilidad en agentes externos al aula regular y sin fortalecer la formación de los docentes en la atención a la discapacidad; tampoco hay claridad sobre el rol del equipo de apoyo, no solo por parte de los alumnos sino del personal en general; por lo que es necesario que todos se encuentren comprometidos con la educación inclusiva, en este sentido es necesario recalcar que el equipo de apoyo especialmente el psicólogo, de acuerdo con Stainback y Stainback (1999), puede adaptar y realizar evaluaciones a las necesidades de los estudiantes, así como fomentar la formación hacia la diversidad con todos los niños, no solamente enfocándose a aplicar pruebas psicométricas. Así el papel de la educación especial requiere de modificaciones en todo su personal y en las estructuras que acompañan a este sistema desde 1993.

Si los docentes no valoran a los niños con discapacidad surgirán dificultades para conseguir la educación inclusiva, por lo que es esencial que logren reconocer las ventajas de asumir la diversidad en el aula, así la educación inclusiva se extiende a todo el proceso de escolarización y tiene más que ver con la transformación de las escuelas para incrementar las oportunidades de participación y éxito de todos los alumnos, identificando con claridad los elementos del entorno que producen barreras para el aprendizaje y la participación, para que sean los implicados los encargados de eliminarlas; en este sentido es preciso apuntar que las barreras, los apoyos y los recursos necesarios para lograr la educación inclusiva, únicamente pueden ser identificados y

priorizados de acuerdo con las necesidades de cada escuela y de su contexto en particular.

Además es necesario el compromiso del Sistema Educativo hacia la construcción de entornos de educación inclusiva, no solo brindando atención paralela a los alumnos con discapacidad intelectual, por lo que es necesario cuestionar los elementos estigmatizadores dentro de la política educativa y que sustentan la práctica de la educación especial, porque hoy por hoy no están garantizando de fondo a la educación inclusiva, sin embargo las modalidades de educación especial en las escuelas regulares representan redes de apoyo y visibilización de la población de alumnos con discapacidad intelectual, sin embargo se reconoce que actualmente el personal de apoyo debe emplearse en la enseñanza ordinaria para proporcionar conocimientos y ayuda especializados.

Sin el modelo de la integración que continua segregando a los estudiantes con discapacidad, tal y como menciona Giné (2009) mientras la educación especial siga existiendo administrativamente como un sistema paralelo a la educación ordinaria o regular y como esquema de provisión de recursos y servicios para alumnos categorizados de algún modo como especiales, así como campo disciplinar que se cree independiente y, por ello como un parcela de saber y poder académico seguiremos viendo muy alejada la aspiración de la Declaración de Salamanca .

De la cita anterior es posible vislumbrar las dificultades que representa contar con dos modalidades educativas paralelas, en las que la educación especial desde sus concepciones teóricas ha limitado el pleno ejercicio de la educación inclusiva; es así que las características de la educación especial contravienen los principios de la educación inclusiva y en algunos casos aún operan bajo modalidades de la integración educativa o en el peor de los casos marginando a los alumnos con discapacidad intelectual.

En conclusión, es necesario que todos los docentes se sientan progresivamente más seguros en su capacidad de enseñar a alumnos distintos, sin miedo a equivocarse y con acompañamiento especializado en los momentos que lo requieran, pero siendo que educación especial se acerque a los alumnos y no por el contrario.

VII.3 Hacia la universalización del aprendizaje

La presencia de los alumnos con discapacidad intelectual debe estar acompañada de la plena participación, en todas las actividades de la vida escolar, sin encontrarse con barreras que representen un obstáculo hacia el pleno derecho a la educación de este colectivo, por ello todas las modalidades educativas deben centrar sus esfuerzos en la universalización del aprendizaje, a diseñar los apoyos y la eliminación de obstáculos en el proceso educativo de las personas con discapacidad.

Por ello el elemento de universalización busca que los contenidos educativos sean adaptados a los alumnos y no por el contrario, además trata de realizar ajustes razonables, que son los elementos flexibles del desarrollo curricular y están pensados en los alumnos, pensar en la flexibilidad curricular para ofrecer respuestas diversificadas, lo que de acuerdo con Vandercook et. Al.(s/f) no corresponde a una carencia de estructura ni de dirección metodológica, sino que más bien la aceptación del cambio y la disposición a este cuando se crea necesario, tomando decisiones sobre las herramientas didácticas, adaptando la evaluación, los contenidos y la organización del aula, a favor de la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual, además las entrevistas dieron cuenta de la necesidad del tiempo como recurso de apoyo en el caso de la discapacidad intelectual, lo que incluso es un elemento fundamental para el aprendizaje.

Es necesario hacer el aprendizaje accesible y significativo para todos los estudiantes, Echeita (2006) por su parte dice que: adaptar la enseñanza no es reducir, simplificar o eliminar determinados aprendizajes para determinados alumnos, supone más bien enriquecer, ampliar y multiplicar las ayudas disponibles a los alumnos y las formas concretas de llevar a cabo esas ayudas. Se trata de modificar y transformar esas condiciones, creando contextos de actividad en el aula capaces de apoyar y promover el aprendizaje de un alumno. La noción de ajuste de la ayuda no es a la baja, por el contrario es un ajuste a la alza es plantear constantemente nuevos y más complejos retos y desafíos a los alumnos los rasgos que caracterizan efectivamente a los centros y aulas que avanzan a la inclusión (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi y Martín, 1998 en

Giné 2009), finalmente es preciso movilizar a la educación inclusiva en las aulas a través de los apoyos necesarios y contextualizados, tomando como centro la diversidad, la educación de las personas con discapacidad intelectual no implica que sean dejadas al margen o que pertenezcan a un sistema paralelo, más bien es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Fuentes de consulta

- Abberley citado en Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad* (1ª. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Acedo, C. and Aguerrondo, I. (2008). *Educación Inclusiva*. Paris: UNESCO.
- Adame, E., Jacobo, Z. y Alvarado, A. (2016). *Sistema Educativo E Inclusión Mas Allá De La Integración Educativa*. 1ª. ed. Ciudad de México: Trillas.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A. Y Booth, T. (2012). *Improving schools, developing inclusion*. Londrés: Routledge.
- Allan citado en Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva* (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.*, [online] 134. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf> [26 May 2019].
- Asamblea general de la ONU. “Declaración Universal de los Derechos Humanos.” “Naciones Unidas,” 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1, <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Consultado el 6 de septiembre de 2016.
- Ávila, J. Y Castillo. A. (2016). En Ramírez, I (Coord.). *Voces de la Inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar*. 1ª.ed. Veracruz México: BENV.
- Acuña, B. (2015). *La observación como herramienta científica*. Madrid: ACCI.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización, en revista Siglo cero, No.37, p.p 16-21.
- Barnes citado en Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad* (1ª. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. La Coruña: Fundación Paideia.
- Barton citado en Shakespeare, T. (2017). *Disability*. 1st ed. London: Routledge.
- Blanco en Acedo, C. and Aguerrondo, I. (2008). *Inclusive education*. Paris: Unesco.

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.
- Bonetto, J. (2016). El uso de la fotografía en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la investigación social*, 11(6), 71-83. Recuperado de: <file:///Users/thaliasanchez/Downloads/151-558-1-PB.pdf>
- Boot, T, y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 13-85.
- Braslavsky en Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*, México: Ed. Cinca.
- Chaulet, E. (2017). *Discapacidad Mental: Apoyos para la educación y superación de niños con problemas de aprendizaje*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castell, R (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *CONAPRED*. [en línea] Disponible en: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=246&id_opcion=394&op=394 [Accessed 12 Jan. 2018].
- Crow en Morris, J. (1996). *Encuentros con desconocidas Feminismo y Discapacidad* (1ª ed., pp. 161-165). Madrid: Narcea.
- De Asís Roig, Rafael. (2005). El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Universidad Carlos III.
- De Beco, G. (2009). Human rights impact assessments. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 27(2), 139-166.

- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2009). Discapacidad, derechos humanos y justicia. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 64-77.
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Echeita, G. (2008). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp.25-28.
- Escribano, A. and Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. 1ª. ed. Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M (2005a). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa. CAJAMURCIA.
- Espejo, N. (2014). El derecho a la educación en el derecho internacional de los derechos humanos. *REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO*, [online] 1. Disponible en: <http://file:///Users/thaliasanchez/Downloads/35961-124200-1-PB.pdf> [3 Jul. 2017].
- Flores, J. (2015). Discapacidad intelectual y Neurociencia. *Revista Síndrome De Down*, 32(2), 7. Recuperado de: http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2015/03/revista124_2-14.pdf?fbclid=IwAR2DCgVXDFdsxweKzGteQrb2pf7F6lqfarrgODDWai9uhCQjTfxxPEfRVsM.
- Fullana, N. Et.Al. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *EMPIRIA. Revista De Metodología De Las Ciencias Sociales*. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297143503005.pdf>.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de educación*, 49(1), 19-57.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González, B. (2013): "Investigando con personas con dificultades de aprendizaje", *Revista Española de Discapacidad*, (2): 77-94.

- Hamilton en Parrilla, A. (2001). *Apoyo a la escuela*. Bilbao: Mensajero.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26.
- Harris, J. (2006). *Intellectual disability*. New York: Oxford University Press.
- Hochel, M. and Gómez, E. (s/f). *La inteligencia humana*.
- INEE. (2016). *La Educación Obligatoria en México Informe 2016*. [en línea] p.136. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf> [5 Feb. 2017].
- Jacobo, B. y Vargas, L. (2016). *Educación Inclusiva en América Latina, Políticas, Investigaciones y Experiencias*. 1ª ed. Ciudad de México, México: Publicaciones Académicas CAPUB, pp.152-153.
- Karz en Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿ De qué se excluye y cómo?.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (1ª ed.). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Masseroni, S. (2007). *Interpretando la Experiencia: Estudios Cualitativos en Ciencias Sociales* (1st ed.). Buenos Aires: MNEMOSYNE.
- Maravall, J.M. (2009). Democracia, desigualdad y populismo en América Latina. En N. Serra y J. Vaquer (eds.), *Democracia en América Latina: la sombra de la desigualdad*. Serie América Latina (pp. 11-32). Barcelona, España: CIDOB edicions.
- Matsuura, K. En UNESCO. (2008). *Educación Inclusiva*. Perspectivas: revista trimestral de Educación comparada, XXXVIII, pp. 2-3.
- Mazón, B. (2014). *Actualización sobre la Historia de la Embriología y la Teratología*.. [online] Uvsfajardo.sld.cu. Available at: <http://uvsfajardo.sld.cu/actualizacion-sobre-la-historia-de-la-embriologia-y-la-teratologia> [Accessed 26 Jun. 2018].
- Ministerio de Educación de Guatemala, (2009). [en línea] Disponible en: http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/Educacion_Especial/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf [5 jul. 2017].
- Meléndez, L. (2002). La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. *Bogotá, Colombia: Editorial GLARP*.

- Meléndez, L. (2006). Diversidad y equidad: Garantes de la inclusión y el Desarrollo en los sistemas educativos latinoamericanos, comunicación presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Integración e Inclusión Educativa y Social. Ecuador: guayaquil.
- Monereo, C. (1983). *Técnicas de integración escolar para alumnos con necesidades especiales*. Trabajo presentado al premio Joana Tuldrá de Pedagogía, convocatoria año 1983. Barcelona.
- Montigny, Edgar-André. (2010). Instrumentos jurídicos y directrices para una ciudadanía plena e igualdad para las personas con discapacidad: ejemplos tomados de la realidad en Canadá. Cuadernos de Difusión, 6, 65-77. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/371/cambio-paradigmasdiscapacidad.pdf?sequence=1>.
- Morris, J. (1996). *Encuentros con desconocidas Feminismo y Discapacidad* (1ª ed., pp. 161-165). Madrid: Narcea.
- Ranson, S. (2000). Le nouvel apprentissage au service de l'insertion : Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action educative. OECD.
- Ocampo, A. (2016). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp.25-28.
- Oliver citado en Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva* (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Macmillan International Higher Education.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad, México: Ed. Cinca.
- Pallisera, M. (2011): «La planificación centrada en la persona (pcp): Una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual». *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 56 (3), pp. 1-12.

- Paredes, F. (2006). Julio Cambolor, joven con síndrome de Down. *El País*. [online] Available at: https://elpais.com/diario/2006/05/21/sociedad/1148162405_740215.html [Accessed 26 Jun. 2018].
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de la diversidad humana. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, (5). Retrieved from [http://file:///Users/thaliasanchez/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20\(1\).pdf](http://file:///Users/thaliasanchez/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20(1).pdf).
- Parrilla, A. (2001). *Apoyo a la escuela*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, Á., y Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Pérez citado en Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (1ª ed.). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. COLECCION AULA ABIERTA).
- Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Roig, J., y Aralla, J. (2014). El aprendizaje entre iguales: Una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. *Revista Comunicación*, 23(1 (2014)), 54-64.
- Rodríguez, G. Et. Al. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación* (1ª ed.). Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ed.
- Sánchez, M. and Mandujano, A. (2016). *Hacia una visión antropológica de la discapacidad*. 1st ed. Ciudad de México: UAM Xochimilco.
- Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002), *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid, España.
- Sandoval, M. (2000). Las instituciones educativas como ámbito de estudio. Recuperado el 21 de noviembre del 2016 desde <http://www.monografias.com/trabajos14/orgesco/orgesco2.shtml>.

- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Corwin Press.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Cuadernos de Integración Educativa. No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, México, Ed. D. G. E. E. /SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Memorias de Educación Especial*. México: Distrito Federal.
- Secretaria de Educación Pública. (2006). Diario oficial (Primera Sección). *Modificación a las Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Programa nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2006. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa 2013. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2018). Diario oficial. *Ley general de Educación* (Art.41º). México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación [Electrónico](1ªEd.). De:https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf.
- Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. Á. (2006). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual.
- Significado.net. (2015). *Significado de eugenesia*. [online] Available at: <https://significado.net/eugenesia/> [Accessed 6 Aug. 2018].

- Skirt, T. (2003). *Behind a special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love publishing.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva* (1ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- SONTAG, S. (2010) *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: De Bolsillo.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stirk citado en Franklin, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2015). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tomasevski citada en Ruíz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Scielo*, [online] 43. Available at: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200006 [Accessed 16 Jun. 2017].
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible *on line* en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. En: *La Educación Inclusiva: EL CAMINO HACIA EL FUTURO*. Ginebra: noviembre de 2008.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO.(1994). *Marco de Acción de Salamanca: marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.
- UNESCO.(2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal.
- UNESCO.(2015). *Declaración de Incheon: marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Incheon, Corea.
- Vandercook, T., York, J., & Forest, M. (1989). The McGill Action Planning System (MAPS): A strategy for building the vision. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(3), 205-215.
- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2017). *Discapacidad intelectual* (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Verdugo, M. y Shalock, R. (2013), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*, Salamanca, Amarú Ediciones.

WARNOCK, M. *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office, 1978.

ANEXOS

Anexo I

Universidad Iberoamericana Puebla
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa



CARTA DE INVITACIÓN

DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA MIGUEL HIDALGO
ZUMPANGO, ATLANGATEPEC, TLAXCALA

PRESENTE

Sirva la presente para enviarle un cordial saludo y al mismo tiempo invitar a la institución a su cargo a participar en la investigación titulada: “*Experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual en educación básica en el estado de Tlaxcala*”, esta investigación forma parte de la tesis de maestría de la estudiante Thalía Sánchez Santacruz quien cursa el programa de Maestría en Investigación Educativa que se ofrece en la universidad Iberoamericana Puebla; el objetivo de la presente investigación busca comprender cuáles son las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción a partir de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de participación trata de realizar observaciones en el aula regular y en el aula de apoyo de educación especial a los alumnos en condición de discapacidad intelectual, así como entrevistas en momentos determinados a la población antes mencionada y con ayuda de fotografías como elementos de apoyo para la evocación de dichas experiencias, de igual forma se solicita su autorización para grabar dichas entrevistas, asegurando que la información será confidencial y contando con previa autorización de los padres de familia.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO II

Universidad Iberoamericana Puebla
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa



CARTA DE INVITACIÓN

DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA ÁLVARO OBREGÓN
TLAXCO, TLAXCALA

PRESENTE

Sirva la presente para enviarle un cordial saludo y al mismo tiempo invitar a la institución a su cargo a participar en la investigación titulada: “*Experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual en educación básica en el estado de Tlaxcala*”, esta investigación forma parte de la tesis de maestría de la estudiante Thalía Sánchez Santacruz quien cursa el programa de Maestría en Investigación Educativa que se ofrece en la universidad Iberoamericana Puebla; el objetivo de la presente investigación busca comprender cuáles son las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción a partir de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de participación trata de realizar observaciones en el aula regular y en el aula de apoyo de educación especial a los alumnos en condición de discapacidad intelectual, así como entrevistas en momentos determinados a la población antes mencionada y con ayuda de fotografías como elementos de apoyo para la evocación de dichas experiencias, de igual forma se solicita su autorización para grabar dichas entrevistas, asegurando que la información será confidencial y contando con previa autorización de los padres de familia y de los alumnos.

MTRO JOSÉ ISABEL PÉREZ M.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO III

Universidad Iberoamericana Puebla
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa



CARTA DE INVITACIÓN

DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA CARLOS GONZÁLEZ
TLAXCO, TLAXCALA

PRESENTE

Sirva la presente para enviarle un cordial saludo y al mismo tiempo invitar a la institución a su cargo a participar en la investigación titulada: “*Experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual en educación básica en el estado de Tlaxcala*”, esta investigación forma parte de la tesis de maestría de la estudiante Thalía Sánchez Santacruz quien cursa el programa de Maestría en Investigación Educativa que se ofrece en la universidad Iberoamericana Puebla; el objetivo de la presente investigación busca comprender cuáles son las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción a partir de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de participación trata de realizar observaciones en el aula regular y en el aula de apoyo de educación especial a los alumnos en condición de discapacidad intelectual, así como entrevistas en momentos determinados a la población antes mencionada y con ayuda de fotografías como elementos de apoyo para la evocación de dichas experiencias, de igual forma se solicita su autorización para grabar dichas entrevistas, asegurando que la información será confidencial y contando con previa autorización de los padres de familia y de los alumnos.

MTRO BRAIAN ZEMPOALTECA.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

ANEXOIII

Universidad Iberoamericana Puebla
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa



CARTA DE INVITACIÓN

DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA GUSTAVO D. ORDAZ
TLAXCO, TLAXCALA

PRESENTE

Sirva la presente para enviarle un cordial saludo y al mismo tiempo invitar a la institución a su cargo a participar en la investigación titulada: “*Experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual en educación básica en el estado de Tlaxcala*”, esta investigación forma parte de la tesis de maestría de la estudiante Thalía Sánchez Santacruz quien cursa el programa de Maestría en Investigación Educativa que se ofrece en la universidad Iberoamericana Puebla; el objetivo de la presente investigación busca comprender cuáles son las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción a partir de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de participación trata de realizar observaciones en el aula reg

ular y en el aula de apoyo de educación especial a los alumnos en condición de discapacidad intelectual, así como entrevistas en momentos determinados a la población antes mencionada y con ayuda de fotografías como elementos de apoyo para la evocación de dichas experiencias, de igual forma se solicita su autorización para grabar dichas entrevistas, asegurando que la información será confidencial y contando con previa autorización de los padres de familia y de los alumnos.

MTRA BARELI PÉREZ PÉREZ.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO IV

Universidad Iberoamericana Puebla
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa



CARTA DE INVITACIÓN

PADRES DE FAMILIA
TLAXCO, TLAXCALA

PRESENTES

Sirva la presente para enviarle un cordial saludo y al mismo tiempo invitar su hijo a participar en la investigación titulada: “*Experiencias de educación inclusiva de alumnos con discapacidad intelectual en educación básica en el estado de Tlaxcala*”, esta investigación forma parte de la tesis de maestría de la estudiante Thalía Sánchez Santacruz quien cursa el programa de Maestría en Investigación Educativa que se ofrece en la universidad Iberoamericana Puebla; el objetivo de la presente investigación busca comprender cuáles son las experiencias de alumnos en situación de discapacidad intelectual bajo la mirada de la educación inclusiva en escuelas regulares a partir de la interacción de los servicios de Educación Especial para dar cuenta de cómo se establecen rutas de acción a partir de la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de participación trata de realizar observaciones en el aula regular y en el aula de apoyo de educación especial a los alumnos en condición de discapacidad intelectual, así como entrevistas en momentos determinados a la población antes mencionada y con ayuda de fotografías como elementos de apoyo para la evocación de dichas experiencias, de igual forma se solicita su autorización para grabar dichas entrevistas, asegurando que la información será confidencial.

NOMBRE

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

ANEXO V

Universidad Iberoamericana Puebla
Departamento de Humanidades
Maestría en Investigación Educativa



CARTA DE INVITACIÓN PARA ALUMNOS

Hola, te pido que marques la carita que se apegue a tu opinión

Me gustaría que me ayudes a investigar cómo te encuentras en la escuela, ¿te gustaría participar?



¿te puedo fotografiar en diversos momentos del día en la escuela?



¿te puedo hacer preguntas con ayuda de esas fotografías?



En algunos momentos entraré a tu salón a observarte ¿puedo hacerlo?



En el momento que no quieras participar puedes decirme, de igual manera si requieres de tiempo para contestar tienes todo el que necesites, te pido que me comuniques cualquier cosa que no te haga sentir bien.

Firma y seudónimo

ANEXO VI

Análisis fotográfico espacios de participación Estrella

| Contexto | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Fuente documental. -Lugar y fecha. -Condiciones de la toma fotográfica. -Objetivo de la fotografía. | <p>La imagen procede de la captura fotográfica por medio de una cámara digital, tomada de manera espontánea; fue capturada en la escuela primaria Miguel Hidalgo municipio de Atlangatepec; el día 5 de marzo de 2019; a las 10:30 am, hora designada para el recreo, no se utilizó soporte para la toma debido a que no se buscaba captar la atención de los participantes, el objetivo era conocer cuáles eran los espacios en los que la alumna participaba entre pares.</p> <p>La alumna cursa sexto grado de primaria, grupo único.</p> |
| Morfología | |
| <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes están presentes? -Marco en el que se inscriben. -Análisis visual. | <p>Se encontraban presentes alumnos de sexto grado pertenecientes al grupo y edad de la alumna; cinco niños sentados en la barda, la alumna participante en la investigación, se observa un alumno de espaldas a la barda, que jugaba fútbol con otros alumnos, no se observa ningún maestro acompañando los horarios de recreo.</p> <p>¿hay elementos aprendidos en los alumnos que se asimilan no solo en el juego de cartas sino en los roles que asumen para la educación inclusiva?</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>La ubicación de la niña en relación a sus compañeros, llama la atención.</p> <p>¿Dónde están las niñas porque ella no está con las niñas?</p> <p>¿Dónde están los maestros?</p> |
| <p>Interpretación</p> | |
| <p>-Participación.</p> | <p>En el elemento de la participación se observa a la alumna ingiriendo alimentos, sin embargo no se observa a alguien más haciéndolo, el resto de los alumnos se encuentran dándole la espalda, un elemento importante es que el grupo de alumnos se subdivide en dos grupos, el primero se encuentra jugando cartas, el segundo grupo se encuentra de frente de igual manera jugando cartas; los alumnos de espaldas observan el juego de futbol; además todos los varones se encuentran integrados en un grupo, en el que Estrella está completamente aparte.</p> <p>Es necesario mencionar que la alumna trae consigo su mochila escolar con sus útiles escolares, se encuentra encorvada.</p> |
| <p>Composición fotográfica</p> | |
| <p>-Descripción de planos.</p> <p>-Profundidad.</p> <p>-Encuadre.</p> | <p>El espacio es exterior, plano general que ofrece una mayor cobertura de ángulo y escena, pero conjunto en el que se enfocan algunos alumnos en el espacio de participación, la composición es asimétrica puesto que no se encuentra centrada en la figura</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>humana, el ángulo es triángulo.</p> <p>La representación es horizontal del motivo fotográfico.</p> |
|--|---|

ANEXO VII

Análisis fotográfico María Joaquina: acceso metodológico

| Contexto | |
|--|--|
| <p>-Fuente documental.</p> <p>-Lugar y fecha.</p> <p>-Condiciones de la toma fotográfica.</p> <p>-Objetivo de la fotografía.</p> | <p>Imagen tomada con una cámara digital, tomada en el aula de apoyo de la USAER 21, en el horario de 9:00 am, la toma no fue premeditada sino espontánea, buscando dar cuenta de las modalidades de acceso metodológico y los recursos didácticos empleados por los docentes de apoyo pertenecientes a educación especial. Para la toma no se utilizó ningún accesorio, puesto que no se buscaba llamar la atención de la alumna. La captura de la imagen se realizó en la escuela primaria Gustavo Díaz Ordaz. La alumna cursa 5° grado de primaria, la fotografía se tomó el día 4 de marzo de 2019.</p> |
| Morfología | |
| <p>- ¿Quiénes están presentes?</p> <p>-Marco en el que se inscriben.</p> <p>-Análisis visual.</p> | <p>Se encuentra presente la participante “María Joaquina”, en la foto solo se ve ella, con una hoja sobre su mesa de trabajo, la hoja tiene dos dibujos de oso y el objetivo de esa hoja es completar la imagen; sobre sus piernas hay una estuchera; la silla es ejecutiva, diferente a la silla en su aula regular.</p> <p>No hay otros participantes en el aula.</p> |
| Interpretación | |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">-Participación.-Apoyo a la diversidad.-Acceso al aprendizaje. | <p>Esta fotografía cumplía con un primer propósito, que era evidenciar las modalidades de acceso al aprendizaje, sin embargo; se pueden observar las tres líneas que enmarcan la educación inclusiva, la alumna no se encuentra participando con sus pares puesto que no hay ninguno.</p> <p>En cuanto al apoyo</p> |
| <p>Composición fotográfica</p> | |
| <ul style="list-style-type: none">-Descripción de planos.-Profundidad.-Encuadre. | <p>Espacio interior, ángulo perfil, tres cuartos.</p> <p>Primer plano.</p> |

ANEXO VIII

Análisis fotográfico dimensión de participación: Nacho

| | |
|--|---|
| Contexto | |
| <p>-Fuente documental.</p> <p>-Lugar y fecha.</p> <p>-Condiciones de la toma fotográfica.</p> <p>-Objetivo de la fotografía.</p> | <p>Fotografía tomada con cámara digital el día 6 de marzo de 2019, a las 8:30 de la mañana, en la colonia vista hermosa del municipio de Tlaxco, en la escuela primaria Álvaro Obregón; la toma fue espontánea antes de la salida del alumno para el trabajo en el salón de educación especial, el objetivo era dar cuenta de la participación del alumno en los procesos de participación, entre pares y maestros; en los que los alumnos deben interactuar con su grupo y docentes.</p> |
| Morfología | |
| <p>- ¿Quiénes están presentes?</p> <p>-Marco en el que se inscriben.</p> <p>-Análisis visual.</p> | <p>Se observa el participante Nacho, también hay otros alumnos, resalta la ubicación del alumno en el contexto del salón, pues él se encuentra dispuesto junto al garrafón y mirando a la pared en las clases; no se observa que la vista al pizarrón sea visible para el alumno; el alumno se encuentra de pie caminando a su sesión de educación especial sin materiales. Los otros alumnos están sentados a excepción de un alumno en primer plano que esta de pie.</p> |
| Interpretación | |
| <p>-Participación.</p> | <p>Pese a que esta fotografía se tomó para dar cuenta de la participación del alumno en la línea</p> |

| | |
|---|---|
| <p>-Apoyo a la diversidad.</p> <p>-Acceso al aprendizaje.</p> | <p>de participación sin embargo se observaron elementos hacia las tres líneas de análisis. En la participación se muestra la escasa interacción con sus pares y su maestra de grupo, en el análisis de acceso la universalización y el diseño de actividades no incluyen claramente al alumno, pues se muestra excluido de cualquier acontecimiento ¿Cuáles son las actividades que él realiza?</p> <p>En cuanto al apoyo a la diversidad, sobresale la actitud de apartarlo del resto del grupo, así como el elemento organizativo en el que no se encuentra una organización del aula pertinente de acuerdo con los marcos de educación inclusiva y la berrera social que esta disposición genera.</p> <p>En cuanto a la respuesta al alumnado los recursos son limitados por la disposición y no responden a los requerimientos de aprendizaje del alumno, ¿el garrafón junto al alumno?</p> |
| <p>Composición fotográfica</p> | |
| <p>-Descripción de planos.</p> <p>-Profundidad.</p> <p>-Encuadre.</p> | <p>Plano entero, el participante esta en segundo plano, el espacio es interior; y la composición es asimétrica debido a que no se encuentra una línea entregada entre ambos objetos.</p> |

ANEXO IX

Análisis fotográfico apoyo a la diversidad: Nacho, trabajo de grupos integrados

| | |
|--|--|
| Contexto | |
| <p>-Fuente documental.</p> <p>-Lugar y fecha.</p> <p>-Condiciones de la toma fotográfica.</p> <p>-Objetivo de la fotografía.</p> | <p>Escuela primaria Álvaro Obregón, la imagen se titula “trabajo de grupos integrados”; se tomó en la colonia Vista Hermosa, del municipio de Tlaxco, a las 9:00 am, el día miércoles 6 de marzo de 2019; las condiciones de la toma fueron espontáneas, en el trabajo realizado en el aula de Educación Especial en el que a decir de la docente, el trabajo se acercaba a una sesión de grupos integrados pues ella no percibía avance en los aprendizajes de los niños, aunque la voz de los maestros no era interés de la presente investigación, este elemento fue importante pues explica por qué el alumno trabaja solo en el aula de USAER, el objetivo de la fotografía era capturar las modalidades de apoyo a la diversidad, desde la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje y cómo se da respuesta desde Educación Especial.</p> |
| Morfología | |
| <p>- ¿Quiénes están presentes?</p> <p>-Marco en el que se inscriben.</p> <p>-Análisis visual.</p> | <p>En la fotografía se encuentran presentes el alumno “Nacho” y la maestra de apoyo de USAER, están en el salón de educación especial, no se observan más personas.</p> <p>En el escenario se encuentra la autora de la fotografía que no participó ni intervino; el alumno</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>se encuentra acomodando sílabas (m) para formar palabras con ayuda de la maestra.</p> <p>El alumno se encuentra de pie con respecto a la mesa y de perfil a la maestra, su mano derecha se encuentra sobre la mesa.</p> |
| <p>Interpretación</p> | |
| <p>-Participación.</p> <p>-Apoyo a la diversidad.</p> <p>-Acceso al aprendizaje.</p> | <p>Aunque el objetivo de la fotografía era capturar el apoyo a la diversidad, específicamente en la promoción de recursos para apoyar el aprendizaje, en la línea analítica de respuesta al alumnado; sin embargo, se observan los tres elementos de la educación inclusiva:</p> <p>En el análisis de la participación tanto en la interacción y la expresión, con pares y maestros, la expresión en relación a las ideas ¿qué piensa del trabajo de grupos integrados durante toda la jornada y sin compañeros?</p> <p>¿Cómo se siente? ¿Cuáles son sus necesidades de aprendizaje?</p> |
| <p>Composición fotográfica</p> | |
| <p>-Descripción de planos.</p> <p>-Profundidad.</p> <p>-Encuadre.</p> | <p>Plano entero, el participante esta en segundo plano, en primer plano se encuentra una silla, en tercer plano la docente de USAER; el espacio es interior; y la composición es asimétrica debido a que no se encuentra una línea simétrica entre ambos objetos.</p> |

ANEXO X

Análisis fotográfico Luna: Trabajo de grupos integrados

| Contexto | |
|--|--|
| <p>-Fuente documental.</p> <p>-Lugar y fecha.</p> <p>-Condiciones de la toma fotográfica.</p> <p>-Objetivo de la fotografía.</p> | <p>Imagen capturada mediante cámara digital, el día 13 de marzo de 2019; a las 9:00am, en la escuela primaria Álvaro Obregón de la Colonia Vista Hermosa, de Tlaxco, las condiciones de la toma fotográfica fueron espontáneas, pues el interés principal de la misma era capturar elementos emergentes, no se utilizaron accesorios que pudieran intervenir en lo último o llamar la atención de los participantes.</p> <p>El objetivo de la fotografía era analizar el acceso en relación al aula de apoyo y el diseño metodológico y de materiales didácticos, propios para los requerimientos de aprendizaje de Luna; sin embargo, se inscriben las otras dos líneas de análisis.</p> <p>A decir de la docente de apoyo la fotografía se titula “trabajo de grupos integrados”, debido a que la docente buscó tener a los alumnos durante una jornada escolar.</p> |
| Morfología | |
| <p>- ¿Quiénes están presentes?</p> <p>-Marco en el que se inscriben.</p> <p>-Análisis visual.</p> | <p>Se observan cuatro alumnos en el aula de apoyo de Educación Especial, los alumnos son de diversos grados, la alumna participante en la investigación se encuentra en segundo plano, mientras que en primer y tercer grado están otros alumnos</p> |

| Interpretación | |
|--|--|
| <p>-Participación.</p> <p>-Apoyo a la diversidad.</p> <p>-Acceso al aprendizaje.</p> | <p>El primero es el diseño de actividades con miras a la universalización el cual se encuentra basado en el modelo teórico político de la integración educativa, tanto en el trabajo en el aula de apoyo como al interior del salón regular, puesto que se han priorizado actividades que corresponden al diseño curricular de preescolar y aunque se reconoce el seguimiento de aprendizajes longitudinalmente, las actividades para Luna son paralelas con sus compañeros, aún en el aula de Educación Especial, además a pesar de su disposición en el salón de clases, las actividades a realizar no son las mismas que con el resto de sus compañeros, por lo que se observó que los docentes realizan adaptaciones curriculares al nivel de maduración de la niña; lo que independientemente de la situación de Luna cuestiona en dónde queda el resto de la diversidad dentro del salón de clases, y más aún cuál es el referente del diseño de materiales didácticos.</p> <p>Además, intervienen elementos como la participación y el apoyo a la diversidad.</p> |
| Composición fotográfica | |
| <p>-Descripción de planos.</p> <p>-Profundidad.</p> <p>-Encuadre.</p> | <p>El espacio es interior, plano general que ofrece una mayor cobertura de ángulo y escena, pero conjunto en el que se enfocan algunos alumnos en el espacio fotográfico, la composición es asimétrica puesto que no se encuentra centrada en la figura humana específica.</p> |

| | |
|--|---|
| | La representación es horizontal del motivo fotográfico. |
|--|---|

ANEXO XI

Análisis fotográfico análisis del elemento acceso al aprendizaje: Migue

| Contexto | |
|--|---|
| <p>-Fuente documental.</p> <p>-Lugar y fecha.</p> <p>-Condiciones de la toma fotográfica.</p> <p>-Objetivo de la fotografía.</p> | <p>Imagen obtenida mediante una cámara digital, se capturó en la escuela primaria Carlos González, de la colonia Tepatlaxco, del municipio de Tlaxco, el día jueves 14 de marzo de 2019 a las 12:00pm, en el aula regular del alumno Migue, el objetivo de la fotografía era capturar elementos del acceso al aprendizaje tanto metodológicos como didácticos.</p> |
| Morfología | |
| <p>- ¿Quiénes están presentes?</p> <p>-Marco en el que se inscriben.</p> <p>-Análisis visual.</p> | <p>Se observan tres personas presentes en la fotografía, en primer plano el alumno participante en la investigación.</p> <p>Se encuentran en el aula regular de nivel primaria, los alumnos tienen el libro de historia de México, aunque Migue tiene el libro encima de su mesa, tiene una fotocopia sobre el libro, pues era el trabajo que debía realizar, junto a él se encuentra una compañera, ella tiene el libro de historia, pero no la copia, atrás se encuentra otra compañera que a pesar de tener una hoja no es una fotocopia, sino una hoja en blanco a manera de apoyo,</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>frente a ella se encuentra el libro de historia.</p> <p>El niño observa el libro de su compañera y su compañera su fotocopia, la mano de la maestra toca la muñeca del niño.</p> |
| <p>Interpretación</p> | |
| <p>-Participación.</p> <p>-Apoyo a la diversidad.</p> <p>-Acceso al aprendizaje.</p> | <p>Se inscribe en un marco interpretativo de análisis de acceso, pues la línea metodológica de universalización no da cuenta de una actividad común para todos los alumnos en la fotografía, más bien cada estudiante se encontraba realizando algo diferente, la alumna únicamente realizaba boleado sobre el trazado de la letra A, en una fotocopia.</p> <p>En la fotografía se observan actividades basadas en el currículo de preescolar, por lo que se está organizando de acuerdo con su nivel de maduración, aun en el aula de apoyo hay actividades paralelas. Pues no todos están realizando lo mismo. ¿Cuáles son los materiales pertinentes dirigidos al aprendizaje de Luna? ¿Qué objetivos de aprendizaje sigue la actividad realizada por Luna? ¿sigue las pautas de la universalización? ¿fue diseñada la actividad o improvisada?</p> <p>En el nivel de participación no se está</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>dando una interacción importante con sus pares.</p> <p>En cuanto al apoyo a la diversidad se encuentran enclaves</p> |
| <p>Composición fotográfica</p> | |
| <p>-Descripción de planos.</p> <p>-Profundidad.</p> <p>-Encuadre.</p> | <p>El espacio es interior, plano general que ofrece una mayor cobertura de ángulo y escena, pero conjunto en el que se enfocan algunos alumnos en el espacio fotográfico, la composición es asimétrica puesto que no se encuentra centrada en la figura humana específica.</p> <p>La representación es horizontal del motivo fotográfico.</p> |

ANEXO XII

GLOSARIO

| TÉRMINO | SIGNIFICADO |
|---------------------------------------|---|
| EDUCACIÓN INCLUSIVA | La educación inclusiva es un proceso de identificación y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes involucrando agentes como padres, maestros y alumnos en la creación de comunidades educativas con una mirada equitativa y que posibilite la autonomía de los agentes involucrados en el proceso educativo, en el reconocimiento a las culturas y las comunidades. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias tanto físicas como educativas, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educativo, brindar una educación de calidad a todos los niño/as, independientemente de su condición social, física, género o si tienen o no una discapacidad, pero haciendo hincapié en la participación activa, el acceso al aprendizaje y el apoyo a la diversidad. |
| INTEGRACIÓN EDUCATIVA | La educación integrada o integración educativa; se caracterizó por establecer categorías o etiquetas que determinaban quiénes eran los usuarios, el tipo de lugares que debían ocupar estos alumnos como lo son las aulas integradas y los métodos utilizados; también definía el tipo de atención que una persona requería en relación a las Necesidades Educativas Especiales que el alumno tuviera. |
| SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL | La discapacidad intelectual es un estado particular del funcionamiento cognitivo que comienza antes de los 18 años, sin embargo, se relaciona directamente con los |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>apoyos que la persona pueda tener (Verdugo y Gutierrez 2017), esto quiere decir que es multicausal y está relacionada con los ambientes de una persona; se caracteriza por limitaciones en la conducta adaptativa (conceptuales, sociales y prácticas) de una persona, el funcionamiento intelectual y las interacciones de esta persona con el entorno.</p> |
| EXPERIENCIA | <p>Larrosa en 2016 dice que la experiencia es eso que le sucede a un sujeto, es algo que no es el sujeto, sino algo que le acontece, no hay experiencia sin la aparición de algo exterior; por ello es un movimiento de ida y vuelta, en este caso la experiencia tiene que ver con acontecimientos y por lo tanto con elementos contingentes del entorno.</p> |
| USAER | <p>Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)</p> |
| EDUCACIÓN ESPECIAL | <p>La Educación Especial es una ciencia que estudia la enseñanza en su teoría y en su práctica, para Guerrero en 1995, el fin último de la Educación Especial es que las personas en situación de discapacidad puedan acceder a los beneficios de la educación, que sea brindada con atención especializada y buscando la mayor adaptación del sujeto a su ambiente, así la Educación Especial trató de conseguir entornos lo menos restrictivos posible para que las personas con discapacidad participarán y no quedaran excluidos de todo el contexto educativo, haciendo hincapié en la normalización; promoviendo especialmente el acceso de las personas con discapacidad a la educación, su propuesta era diversificar la respuesta escolar, ante las necesidades de los alumnos.</p> |

| | |
|---|---|
| PARTICIPACIÓN EN LA SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL | La participación en la discapacidad intelectual para Verdugo y Gutiérrez en 2011 conjuntan la idea de que el individuo interactúe con su mundo material y social en las actividades cotidianas; esto de manera involucrada con su ambiente; por lo que a partir de aquí se direccionó esta investigación hacia dos aspectos de la participación en relación a la discapacidad intelectual; estos son la interacción y la expresión |
| APOYO A LA DIVERSIDAD | El concepto de apoyo a la diversidad, se encuentra basado en dos elementos primordiales: “eliminar barreras para el aprendizaje y la participación”, “promover recursos para apoyar el aprendizaje”, de acuerdo con la teoría de educación inclusiva. |
| ACCESO AL APRENDIZAJE | Las actividades con una visión al acceso al conocimiento son las unidades de análisis en las que el contenido curricular es operacionalizado a través de procesos de clase, el análisis de la estructura de acceso permite conocer los tipos de intervenciones académicas, la universalización, la operacionalización, así como la manera en la que los docentes trasladan la práctica y los propósitos a la clase. |
| EXCLUSIÓN | La exclusión significa la falta de acceso a las oportunidades que una persona, colectivo o minoría enfrenta, por ello es necesario que los sistemas educativos garanticen la oportunidad del aprendizaje para todos sin importar su condición de referencia, es así que Acedo y Aguerro (2008) plantean que existen factores estructurales que determinan la exclusión dentro del contexto Educación para Todos y estos se representan en las escuelas. |