



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
*"Francisco García Salinas"*  
**UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL**  
**DOCENTE**

---

**TESINA**

**ESCUELA PRIMARIA FEDERAL "MÉXICO" DE RÍO GRANDE,  
ZACATECAS. ESTUDIO DE CASO SOBRE LA INCIDENCIA DE LA  
POLÍTICA EDUCATIVA EN MATERIA DE INCLUSIÓN**

**CICLO 2019-2020**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE**

**PRESENTA:**

Lic. Citlalli Itzamara Gámez Medina

**Directora:**

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

**Codirectoras:**

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

**Zacatecas, Zac. a 2 de diciembre de 2021.**

## **Agradecimientos**

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Beatriz Marisol García Sandoval, por haberme brindado su tiempo, su apoyo y su conocimiento como directora de mi trabajo de investigación.

Al personal docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, quienes a lo largo de los seminarios optativos y de investigación cursados me proporcionaron diversos conocimientos y saberes que serán de gran ayuda en mi práctica docente diaria.

A mi mamá por motivarme a ser una profesora con una mejor preparación y por insistirme en cursar este nuevo peldaño educativo.

## **Dedicatorias**

A la memoria de mi mamá, a quien dedico este trabajo de investigación y le agradezco por su gran apoyo durante los cuatro semestres que curse en la maestría, y aunque ya no verá este logro culminado de manera presencial espero que desde el cielo pueda estar satisfecha al igual que yo por esta nueva etapa en mi vida.

## **RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación analiza las Políticas Públicas de la Educación en México y el surgimiento de la nación mexicana en referencia a la educación igualitaria desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. Posteriormente conduce a la reflexión de diversas reformas educativas federales y estatales vinculadas a inclusión educativa. Finalmente hace un análisis de la información proporcionada por las entrevistas realizadas al profesorado del aula regular y al equipo de USAER y la incidencia de la política educativa inclusiva en la escuela federal "México" de Fco. García Salinas, Río Grande, Zacatecas.

## **PALABRAS CLAVE:**

Berreras para el Aprendizaje y la Comunicación, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, integración e inclusión.



**SOMOS**  
ARTE, CIENCIA Y  
DESARROLLO  
CULTURAL



**Dra. Samanta Desiré Bernal Ayala**  
**Jefa del Departamento Escolar Central de la Universidad Autónoma de Zacatecas**  
**"Francisco García Salinas"**  
**P r e s e n t e**

**Asunto: liberación de investigación.**

Estimada Doctora,

**Sirva el presente para otorgar mi aval para que se proceda con la liberación de la investigación titulada Escuela Primaria Federal "México", de Río Grande, Zacatecas. Estudio de caso sobre la incidencia de la política educativa en materia de inclusión, ciclo 2019-2020, cuya autoría es de la alumna Lic. Lic. Citlalli Itzamara Gámez Medina alumna de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Unidad Académica de Docencia Superior.**

Una vez que la alumna ha realizado las correcciones indicadas, le solicito de la manera más atenta, tenga a bien autorizar las gestiones para que la alumna presente ante su sínodo su examen de grado.

Agradezco de antemano su amable atención y quedo como su atenta y segura servidora.

Atentamente

Zacatecas, Zac., 1º de diciembre de 2021.

**Dra. Beatriz Mansol García Sandoval**  
Directora de Tesis  
Docente investigadora  
Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente  
Unidad Académica de Docencia Superior

c.c.p. Archivo.

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>11</b>
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN MÉXICO, DEL SURGIMIENTO DE LA NACIÓN AL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN EN CONDICIONES DE IGUALDAD .....</b>	<b>11</b>
1.1 Breve retrospectiva histórica sobre las desigualdades en la educación mexicana, desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX .....	12
1.2 La segregación educativa durante las reformas en educación, “El Plan de Once Años”, y “El Plan Nacional de Educación” .....	24
1.3 Análisis de los Programas educativos de integración escolar durante los periodos gubernamentales de Carlos Salinas de Gortari y Vicente Fox Quezada.....	29
1.4 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), La Reforma Educativa de 2013 y La Nueva Escuela Mexicana, y sus respuestas ante la necesidad de una educación desde la inclusión .....	38
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>49</b>
<b>PINCELADAS SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE ZACATECAS, Y SU VINCULACIÓN CON LA INCLUSIÓN... 49</b>	
2.1 El Estado zacatecano y su política de principios inclusivos .....	50
2.2 Marco Local de Convivencia Escolar para el Estado de Zacatecas (MLCEEZ).....	59
2.3 Convenio para la mejora de la atención educativa, la inclusión y la equidad entre la federación y el estado de Zacatecas.....	68
2.4 Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas.....	73
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>79</b>
<b>LA ESCUELA PRIMARIA FEDERAL “MÉXICO” DE RÍO GRANDE, ZACATECAS Y LA INCIDENCIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MATERIA DE INCLUSIÓN, CICLO 2019-2020 .....</b>	<b>79</b>
3.1 La Escuela Primaria Federal “México” y su contexto escolar .....	80
3.2 Retos que frecuentemente enfrenta el profesorado en su aula regular en la Escuela Primaria Federal “México” .....	82
3.3 La creación de ambientes de aprendizaje y de un clima favorable en las aulas.....	85
3.4 USAER ¿un recurso para la inclusión de las y los alumnos con BAP?....	87

<b>3.5 Dialogo con las y los docentes de la Escuela Primaria “México” .....</b>	<b>99</b>
<b>3.5.1 Resultados sobre la atención de las y los docentes de la Escuela     Primaria Federal “México” al alumnado con BAP .....</b>	<b>101</b>
<b>3.5.2 Resultados sobre la práctica educativa del equipo de USAER en la     Escuela Primaria Federal “México” .....</b>	<b>114</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>129</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>139</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>144</b>
<b><i>Anexo A. Atención de las y los docentes del aula regular de la Primaria     Federal “México” al alumnado con BAP.....</i></b>	<b>144</b>
<b><i>Anexo B. USAER en la Escuela Regular Primaria Federal “México” .....</i></b>	<b>150</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Derechos y deberes del estudiantado dentro del AEC .....	65
Tabla 2: Alumnas y alumnos atendidos por el equipo de USAER .....	90
Tabla 3. Tabla de experiencia docente.....	108
Tabla 4. Acciones para la inclusión del alumnado con BAP en el aula regular. ....	111

## Índice de figuras

Figura 1. Exclusión educativa.....	23
Figura 2. Segregación educativa.....	29
Figura 3. Integración escolar.....	37
Figura 4. Inclusión escolar .....	46

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Fotografía del aula regular de clases escuela "México" .....	81
Ilustración 2: Fotografía de la bodega- auditorio ahora salón de la maestra de USAER .....	82

## Acrónimos

AEC	Acuerdo Escolar de Convivencia
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
APF	Asociación de Padres de Familia
BAP	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CREE	Centro de Rehabilitación y Educación Especial
CPGMDH	Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos
CONALITEG	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito
CEPS	Consejo Escolar de Participación Social
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CTE	Consejo Técnico Escolar
CFEUM	Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos
DAAI	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
DOF	Diario Oficial de la Federación
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DGEGE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DGEI	Dirección General de la Educación Indígena
DGEN	Dirección General de la Educación Normal
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EEE	Escuela de Educación Especial
ES	Escuela de Sordomudos
ENS	Escuela Nacional de Sordomudos
INEA	Instituto Nacional de Educación para Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LMS	Lengua Mexicana de Señas
LEEZ	Ley General de Educación del Estado de Zacatecas
MLCEEZ	Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NEM	Nueva Escuela Mexicana
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
PAN	Partido de Acción Nacional
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PVEM	Partido Verde Ecologista de México
PNE	Plan Nacional de Educación
POOGE	Periódico Oficial Órgano del Gobierno del Estado
PFCE	Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa
PFCEEB	Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa en la Educación Básica
PEC	Programa Escuelas de Calidad

PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
RACE	Redes de Apoyo a la Convivencia Escolar
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
UEEISNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNAM	Universidad Nacional de México
USED	Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar
USAER	Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

# INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho para cada ciudadano y ciudadana de este país, y la conquista de ese logro aún no llega de manera justa para todas y todos, por lo que es necesario que se realicen desde la academia, investigaciones que den cuenta de las múltiples razones que obstaculizan el acceso a la educación, desde un ambiente inclusivo que ponga fin a las desigualdades que han sido parte de la historia que se ha escrito de muchos países, y de la que México no escapa.

El diseño de las naciones implica décadas, y en algunos casos, siglos de trabajo, y a más de doscientos años desde la independencia de México, no ha logrado desaparecer las desigualdades que como ejes transversales son parte del sistema político y educativo de este país. Y en el relato de esas discrepancias se encuentran colectivos de ciudadanos y ciudadanas quienes desde el siglo pasado comenzaron a ser parte del sistema educativo mexicano y todavía no se ha logrado que su derecho a la educación sea realizado desde un ambiente inclusivo.

Esta investigación se enfoca en colectivos de personas que han sido diagnosticadas con discapacidades y que por esa razón históricamente han quedado lejos de hacer uso de sus derechos como ciudadanas y ciudadanos mexicanos a la educación, y, en pleno siglo XXI, todavía están en espera de recibir un trato de igualdad que las y los lleve a ejercer su derecho a ser parte activa de la sociedad a la que pertenecen y con la que debe compartir las mismas oportunidades de desarrollo.

Por lo que en esta investigación se realiza el análisis de las políticas públicas sobre educación desde la inclusión que se han realizado en el país, pero, especialmente en el estado de Zacatecas, para conocer el nivel de incidencia favorable a partir del

estudio de caso de la Escuela Primaria Federal “México” de la comunidad de “Francisco García Salinas” en el municipio de Rio Grande, Zacatecas, y analizar de cerca si el estudiantado que ha sido diagnosticado con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), es recibido en la actualidad desde un ambiente inclusivo que le permita desarrollarse e insertarse en la sociedad como un agente activo.

Para la realización de esta investigación se analizaron diversas fuentes que enriquecieron la apreciación sobre el concepto de inclusión, por lo que, enseguida se señalarán las fuentes internacionales que colaboraron en el procesamiento de esta reflexión. De acuerdo a Casanova (2018) la educación inclusiva, no implica solamente la incorporación del alumnado con discapacidades ordinarias, sino que, supone cambiar el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo, donde este ofrezca diferentes opciones de aprendizaje a los alumnos y alumnas, y no al revés, donde la y el alumno deban adaptarse a la rigidez de un sistema.

Balongo y Mérida (2016) mencionan la importancia de notar la variedad de las y los alumnos a partir de la comprensión de sus particularidades, por ejemplo, los distintos ritmos de aprendizaje, su actitud, y su comportamiento en el salón de clase, con la finalidad de propiciar sentimientos de respeto para crear un clima de confianza que dé como resultado la construcción de vínculos positivos entre las y los alumnos y el maestro frente a su grupo. Asimismo, señala la importancia de la aplicación de proyectos de trabajo que atiendan a la diversidad del alumnado.

Martínez, Orrego y Palencia (2018) reflexionan sobre la importancia de que el profesorado realice en su aula, una intervención didáctica inclusiva que atienda a la diversidad, lo que implica un reto complejo porque conlleva que se tomen en cuenta las condiciones físicas y pedagógicas de las y los alumnos, partiendo de dos políticas

indispensables: de cobertura, relacionada con el acceso que tienen las personas a la educación, y la de calidad, que se refiere a las estrategias pedagógicas para generar aprendizaje.

Las investigaciones nacionales que aportaron información valiosa a esta investigación fueron Juárez y Comboni (2016) quienes con su exploración ayudaron a comprender la contextualización en la que la educación ha enfrentado grandes cambios sociales, por lo que ha sido necesario que la enseñanza educativa ofrezca una educación justa y equitativa en la que las y los individuos con mayores dificultades para aprender se les brinden los medios y los apoyos necesarios para el logro de un aprendizaje significativo.

Morga (2017) estudió cómo las temáticas sobre la educación inclusiva cobraron mayor fuerza luego de *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990*, donde se estableció la universalización del acceso a la educación para todas y todos los niños, adultos y jóvenes bajo el principio de la equidad. Asimismo, hizo énfasis en la importancia de que el gobierno mexicano, la escuela, las y los profesores, las madres y los padres de familia trabajen de manera conjunta para el logro de la inclusión escolar.

Azorín, Arnaiz y Maquillón (2016) resaltan la importancia de comprender que la inclusión educativa está relacionada con todas y todos los estudiantes que se encuentran dentro del mismo salón de clases, y para lograrla, es necesario que la y el profesor del aula regular, así como las autoridades de la escuela implementen una serie de indicadores, medidas y controles para evaluar la diversidad del aula que les permita saber el grado de inclusión existente en el centro educativo.

Finalmente, las fuentes locales colaboraron para tener una imagen más cercana a la realidad de nuestro estado. Por su parte, Flores, Martínez y González (2018) señalan que la educación inclusiva requiere de un gran cambio tanto en las políticas públicas como en las educativas con la única finalidad de que pueda atenderse la diversidad de estudiantes que existen en las escuelas, y para ello, consideran que la educación especial es fundamental, pues sirve de apoyo y proporciona dentro de los salones de clases las estrategias y los recursos para llevar a cabo las actividades dentro del aula. Agregan que las instituciones deben realizar los cambios necesarios, académicos y de infraestructura, a fin de que las necesidades y barreras de aprendizaje de las niñas y los niños puedan ser atendidas satisfactoriamente.

Cardoso (2020) realizó una investigación en la Universidad Autónoma de Zacatecas donde aplicó encuestas a estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad y los resultados arrojaron que esta universidad necesita ampliar el apoyo académico a este alumnado, y una forma de hacerlo es la implementación de acciones sobre la formación docente, con el fin de que el profesorado pueda atender de manera favorable a las y los alumnos con alguna discapacidad y/o barrera para el aprendizaje.

Por otra parte, Sifuentes (2020) llevó a cabo una investigación que aborda los inicios y el desarrollo de la educación especial en México de 1970 a 2018. Donde analizó los cambios dados en el sector educativo en torno a las Necesidades Educativas Especiales (NNE) de las niñas y los niños. Donde el modelo terapéutico fue desfasándose para ser reemplazado por un modelo que valore las funciones de la mente y la capacidad de aprendizaje del alumnado, propiciando de esta manera la integración educativa.

Para la realización de esta investigación se tomaron en cuenta las siguientes preguntas, *¿Cuáles son las instituciones, reglamentos, y programas nacionales y estatales que favorecen la educación para colaborar en la inclusión de las y los estudiantes con BAP?, ¿Cómo enfrentan las y los docentes de la escuela primaria “México” el reto en la atención del alumnado con BAP dentro del aula regular?, y ¿De qué manera el apoyo otorgado por el equipo USAER resuelve las carencias de la población infantil con BAP?*

La hipótesis que se estableció en esta investigación fue la siguiente: En la actualidad, las y los docentes que laboran en la escuela primaria “México”, se enfrentan a un arduo reto, atender en una misma aula regular a un alumnado común junto con alumnas y alumnos que presentan BAP, y el apoyo que reciben del programa Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), no resuelve de manera profunda, las carencias de una población estudiantil que tiene derecho como ciudadanía a ser educada, incluso con las necesidades diferentes de atención que requieren.

Esta investigación se vio guiada por el objetivo general de: analizar los principios de educación inclusiva en México desde las políticas públicas para atender a un sector de la población con BAP, desde un discurso incluyente visto en el escenario que presenta la Escuela Primaria Federal “México”, de la comunidad Francisco García Salinas, en Río Grande, Zacatecas.

Del anterior, se derivan tres objetivos específicos: el primero, analizar desde la historia de la educación en México a partir del siglo XIX, los planes y programas de gobierno desde los que se ponderaba la idea de una educación en igualdad de condiciones para la ciudadanía. El segundo: analizar las políticas públicas educativas

que se han generado en el estado de Zacatecas en materia de educación inclusiva. Y el tercero, analizar la realidad sobre inclusión educativa en la Escuela Primaria Federal “México” de la comunidad Francisco García Salinas, en Río Grande, Zacatecas, desde el panorama del profesorado y del equipo de USAER.

El marco conceptual de esta investigación está integrado por variados conceptos que serán mencionados a continuación:

Marginalidad, este concepto es aludido desde su dimensión sociopsicológica en la que “los marginales no tienen capacidad para actuar: simplemente pueblan el lugar, sólo son y nada más” (Cortés, 2006, p. 76).

Marginación, el concepto marginación se tomó del utilizado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) “cuya función primordial es ayudar en la definición de estrategias y de política social [...] y socialmente se expresa como persistente desigualdad en la participación de los ciudadanos y grupos sociales en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios (Consejo Nacional de Población (CONAPO), 1998, p.17, citado en Cortés, 2006, p. 74).

Exclusión, es definido por Parilla (2002) como una etapa educativa en la que solo ciertos grupos privilegiados tenían acceso a este derecho y en la que las personas con BAP no podían recibir educación siendo excluidas y excluidos por completo.

Segregación, este concepto fue tomado de Parilla (2002) quien lo define como el momento en que son incorporadas e incorporados al ámbito educativo, personas con BAP, pero, en condiciones de segregación, como en las escuelas de educación especial, y no en escuelas regulares.

Integración, este concepto es definido por Arnaiz (2012) como el acceso a la educación en las escuelas regulares de las y los alumnos sin importar la gran diversidad cognitiva, física, cultural y económica del estudiantado.

Respecto a la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2000) la definen como el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p.8).

En cuanto a la diversidad escolar se remite al hecho “de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización” (Blanco, s.f., p.1).

Por último, en cuanto a las BAP, Booth y Ainscow (2000) consideran que “estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p.7).

Para esta elaboración de este documento fue necesario la realización de una investigación cualitativa, de tipo interactiva que consistió en un estudio de casos profundo, que requirió de una técnica de recogida de datos cara a cara mediante la aplicación de una entrevista a profundidad al personal docente de la escuela federal “México” (McMillan & Schumacher, 2005).

Dicha investigación se llevó a cabo en tres etapas, en la primera se analizaron las políticas públicas en materia de educación en México, así como el discurso educativo sobre las condiciones de igualdad en los centros escolares. En la segunda se analiza y reflexiona sobre las políticas públicas en el Estado de Zacatecas y el nivel de vinculación hacia la inclusión. En la tercera y última se realizó el análisis de resultados

de las entrevistas realizadas al personal de la escuela México y a las personas que integran el equipo de USAER.

Este estudio consta de tres capítulos, el primero de ellos tiene como título “Políticas públicas en materia de educación en México, del surgimiento de la nación al discurso de la educación en condiciones de igualdad”. A lo largo de este capítulo se abordan las políticas públicas referentes al ámbito educativo en México, así como el discurso de la educación en distintas épocas en referencia a las condiciones de igualdad del alumnado mexicano. Se hizo una retrospectiva analítica histórica breve acerca de las desigualdades educativas en México desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

Se analiza la segregación educativa existente en el país durante la implementación de las reformas educativas que incluyen *El Plan de Once Años* y *El Plan Nacional de Educación* (PNE) y se abordan a manera de análisis los programas educativos de integración escolar durante los periodos gubernamentales de Carlos Salinas de Gortari donde surge la descentralización de la educación y se crea la *Ley General de Educación* y el de Vicente Fox Quezada quien pone en marcha el *Programa de Escuelas de Calidad* (PEC). Finalmente se analizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), La Reforma Educativa de 2013 y La Nueva Escuela Mexicana, y la manera en que cada una de ellas responde ante la necesidad de una educación desde la inclusión.

El segundo capítulo titulado “Pinceladas sobre las políticas públicas en materia de educación del Estado de Zacatecas, y su vinculación con la inclusión”. A lo largo de este segundo capítulo se realizó un análisis sobre los principios que se presentan como inclusivos en materia legal en el estado de Zacatecas, visto desde el contexto

zacatecano en donde se diseñó y elaboró la LEEZ, con el objetivo de promover que en las escuelas públicas regulares de educación básica del estado, se fomenten prácticas pedagógicas inclusivas tanto para las personas que presentan una BAP como para quienes no la requieren.

Se llevó a cabo una reflexión del proyecto MLCEEZ diseñado con el fin de mejorar la convivencia escolar en los planteles escolares, el cual incluye un *Acuerdo de Convivencia Escolar (ACE)*, en el que se asume el compromiso de que todas y todos los integrantes de la comunidad educativa traben en conjunto, diseñando actividades acordes a las necesidades del contexto de la escuela y del alumnado.

También se analizó el convenio 12/02/18 denominado *Marco para la operación de programas federales*, el cual, incluye al *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa*, *Programa Nacional de inglés*, *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, *Programa Nacional de Becas*, *Programa Escuela de Tiempo Completo* y *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, celebrado entre el Gobierno federal a través de la *SEP* y el Estado de Zacatecas a través de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC).

Al final de este segundo capítulo se llevó a cabo una reflexión de la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas, la cual es la más actual en el Estado.

El tercer capítulo expuso la parte medular de esta investigación, y se titula “La escuela primaria federal “México” de Río Grande, Zacatecas y la incidencia de la política educativa en materia de inclusión, ciclo 2019-2020”. En este capítulo se abordan distintas temáticas sobre la influencia que tiene la política educativa en la escuela “México” con base a la inclusión. Se realiza una descripción y

contextualización de la escuela sujeto de estudio de esta investigación y se hace una reflexión acerca de los retos a los que regularmente se enfrenta el profesorado de educación primaria dentro de su aula regular.

También se aborda y analiza la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje y de un clima favorable en las aulas para el logro de aprendizajes más significativos en niñas y niños con BAP o sin ellas. Así como, los objetivos, y la dinámica de trabajo que llevan a cabo las y los integrantes del equipo de USAER para realizar la identificación de las y los alumnos que presentan alguna BAP para diseñar, acciones que atiendan a este alumnado, la adecuación en los procesos evaluativos, y la planificación de estrategias de seguimiento del alumnado.

Al final de este tercer capítulo, se exponen y se analizan los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a las y los maestros de la escuela "México", titulado *La atención de las y los docentes del aula regular de la Primaria Federal "México" al alumnado con BAP*. Y la aplicada a las y los integrantes del equipo de USAER titulado *USAER en la Escuela Regular Primaria Federal "México"*.

Es el deseo de quien esto escribe, es que esta investigación aporte elementos significativos para comprender la importancia de llevar a cabo dentro de las escuelas primarias regulares, la inclusión educativa del alumnado con BAP, el cual, es un proceso sumamente complejo, que implica la absoluta participación y compromiso de los protagonistas de la comunidad escolar.

# **CAPÍTULO I**

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN MÉXICO, DEL SURGIMIENTO DE LA NACIÓN AL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN EN CONDICIONES DE IGUALDAD**

A lo largo de este capítulo se abordan las políticas públicas referentes al ámbito educativo en México, así como el discurso de la educación en distintas épocas en referencia a las condiciones de igualdad del alumnado mexicano. Dicho capítulo está distribuido en cuatro apartados. En el primero de ellos, se hace una retrospectiva analítica histórica breve acerca de las desigualdades educativas en México desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

En el segundo apartado, se analiza la segregación educativa existente en el país durante la implementación de las reformas educativas que incluyen *El Plan de Once Años* y *El Plan Nacional de Educación (PNE)*.

En el tercer apartado se abordan a manera de análisis los programas educativos de integración escolar durante los periodos gubernamentales de Carlos Salinas de Gortari donde surge la descentralización de la educación y se crea la *Ley General de Educación* y el de Vicente Fox Quezada quien pone en marcha el *Programa de Escuelas de Calidad (PEC)*.

En el cuarto apartado, se analiza la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), La Reforma Educativa de 2013 y La Nueva Escuela Mexicana, y la manera en que cada una de ellas responde ante la necesidad de una educación desde la inclusión.

## **1.1 Breve retrospectiva histórica sobre las desigualdades en la educación mexicana, desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX**

Luego de la consumación de la independencia, se comenzó a dar forma a la recién nacida nación mexicana desde diversas aristas, una de ellas fue desde la intención de construir una “nueva mentalidad colectiva que se basara en ideas y planteamientos tales como la democracia, la libertad, la independencia, la igualdad, la justicia social y la fraternidad” (Torres, 2016, p. 88). El logro de la independencia debía traer consigo a la modernidad que configuraría a un nuevo individuo, y para lograrlo, se debatió sobre la educación que se debía impartir, sin embargo, al carecer de un sistema educativo general, ya que antes de la independencia había estado en manos de la Iglesia y de particulares, obstaculizó los avances en los que se depositaba la esperanza de la llegada del progreso a esta nación (Torres, 2016).

Los esfuerzos que se llevaron a cabo durante la primera mitad del siglo XIX, se orientaron a definir a un ciudadano que conociera sus deberes y derechos políticos porque se pensaba que el Estado Republicano debía depender de una sociedad que hubiera recibido una instrucción razonada y liberal, sin embargo, esas ideas no pudieron aplicarse de manera inmediata debido a que “desde 1820 hasta 1867 las escuelas elementales estuvieron dirigidas y organizadas por grupos voluntarios, parroquias, órdenes religiosas o los propios ayuntamientos” (Torres, 2016, p. 89).

El catecismo del padre Jerónimo Martínez de Ripalda titulado Cartilla de la doctrina cristiana, editado en 1591 (Torres, 2016, p.93) sirvió como modelo para la elaboración de otros catecismos producidos en el siglo XIX, los cuales, igual que los de tipo religioso, sirvieran para acercar la instrucción al pueblo. Se trataba principalmente de un ejercicio de memorización ya que la mayoría del pueblo de México no sabía leer ni

escribir, por ello, a través de la instrucción de un catecismo civil, se podía aleccionar a la población que podía tener acceso a ellos en materia de la construcción de la República (Torres, 2016).

Uno de los más utilizados en la época del México independiente fue el *Catecismo político de la Federación Mexicana* publicado en 1831<sup>1</sup>, cuya autoría fue del político mexicano José María Luis Mora, quien se distinguió por su interés en la educación pública en México, así lo expresó en diversas publicaciones en las que evidenció su deseo de forjar a un ciudadano que asumiera un sentido de identidad nacional a partir de la configuración de una educación cívica, y aunque este método de enseñanza solía tener preguntas y respuestas sencillas, el de Mora era complejo de memorizar y de comprender en su totalidad debido al poco conocimiento que para entonces tenía la niñez en materia de contenidos cívicos, a diferencia de las y los adultos, para quienes podía ser un poco más sencillo procesar esos contenidos y difundirlos (Torres, 2016).

El tema de la educación fue recurrente en la definición que iba obteniendo la nación mexicana, el pensamiento tanto de ilustración como de progreso se manifestaba en los constructores del país, quienes apostaban por una revolución en la mentalidad del pueblo mexicano organizándolo como una república, con la intención de construir una nación fortalecida, y ese pensamiento se reflejó en la proclamación de la *Constitución de 1857*<sup>2</sup>. En lo que respecta a lo instructivo, en el artículo 3<sup>o</sup> se comenzó con el diseño

---

<sup>1</sup> Este Catecismo estaba integrado por 16 capítulos en donde señalaba cuestiones relativas a la independencia de México, también, abordaba temas referentes a los poderes legislativo, ejecutivo y judicial de la federación, en él también se aprendía sobre las facultades del congreso, las reglas a las que estaban sujetos los estados federales y la interpretación de las leyes constitutivas. Su finalidad era explicar cómo estaba organizada esta nueva nación “en su forma representativa, republicana y federal” (Torres, 2016, pp. 99).

<sup>2</sup> Firmada en febrero de 1857 por los representantes de los diferentes Estados, del Distrito y territorios que componen a la República de México para la constitución de una nación bajo la forma de República democrática, representativa y popular (CFEUM), 1857).

de un esquema educativo incipiente vinculado con el órgano gubernamental “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir” (Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (CFEUM), 1857, p. 5).

En esta sintonía, el tema de la educación se daba por sentado al expresar que ésta llegaría al pueblo de México, sin embargo, a pesar del avance del siglo XIX y del ánimo de ir delineando a la nación, no se lograba articular un sistema que llegara a toda la población. Las desigualdades socioculturales evidenciadas en la población de la época, evidenciaban la necesidad de diseñar estrategias con las que se lograra insertar un espíritu de progreso que mejorara las condiciones de vida de la población mexicana que había crecido en contextos muy diversos, una parte de ella se había desarrollado en las ciudades, y un sector muy amplio era eminentemente campesino cuyas condiciones de vida eran principalmente de pobreza y de analfabetismo, a este grupo se agregaban las poblaciones indígenas que quedaban todavía más alejadas de la configuración educativa mexicana.

Con la llegada a la Presidencia de la República del Licenciado Benito Juárez García, se habría albergado la esperanza de que las y los mexicanos que pertenecían a extractos sociales de pobreza, y que por esas condiciones habían estado lejos de las oportunidades educativas a las que otras ciudadanas y ciudadanos sí tenían acceso, como rezaba la Constitución, estuvieran en la antesala de recibir mejores condiciones de atención para ser parte del proyecto mexicano.

Sin embargo, la marginalidad<sup>3</sup>, presente a lo largo de las organizaciones sociales, políticas, económicas, y por ende en el terreno educativo, dificultaba la realización de una nueva propuesta en la que se vinculara a la población que vivía en esta condición. A pesar de ello, durante la gestión de Juárez, se echaron a andar dos proyectos en el terreno de lo educativo orientado a la ciudadanía que pertenecía a una minoría y que en sus características tenía impedimentos auditivos y/o visuales, razones principales por las que había sido imposible su ingreso en la ola de escuelas que se fundaban para instruir a las y los niños de México.

Esta iniciativa llevada a cabo en la segunda mitad del siglo XIX, evidenciaba una interesante reelaboración de un pensamiento en el que se advertía la búsqueda de condiciones de igualdad para sectores de la población que históricamente habían estado en circunstancias de vulnerabilidad, entre las que se contaba la ausencia de una atención educativa, si bien es cierto que ese intento se detuvo en el terreno de la atención especial en función de las condiciones, de las necesidades particulares expresadas a través de los padecimientos de este alumnado, de igual manera, fue símbolo de la intención de advertir la marginación<sup>4</sup> manifestada a través del complejo “acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo” (Cortés, 2006, p. 75) en la que se encontraban estas y estos ciudadanos.

---

<sup>3</sup> El concepto de marginalidad es aludido desde su dimensión sociopsicológica en la que “los marginales no tienen capacidad para actuar: simplemente pueblan el lugar, sólo son y nada más” (Cortés, 2006, p. 76).

<sup>4</sup> El concepto marginación se tomó del utilizado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) “cuya función primordial es ayudar en la definición de estrategias y de política social [...] y socialmente se expresa como persistente desigualdad en la participación de los ciudadanos y grupos sociales en el proceso de desarrollo y en el disfrute de sus beneficios (CONAPO, 1998, p.17, citado en Cortés, 2006, p. 74).

Esta atención se materializó en dos proyectos que se desarrollaron con un carácter nacional otorgado por la política educativa de Juárez, el primero fue la fundación en 1861 de la Escuela de Sordomudos (ES), y, la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos (ENS) decretada en la *Ley de Instrucción*, en el apartado de *La Instrucción Primaria* en su artículo 3º (Cruz, 2009), y se instauró con el objetivo de formar a un profesorado enfatizando la enseñanza del español en su forma escrita y en menor medida en su desarrollo oral, a menos que la o el discípulo contara con las aptitudes para hacerlo (Cruz, 2009).

El segundo proyecto fue la fundación en 1867 de la Escuela Nacional de Ciegos, con él se generó un espacio para recibir a un alumnado cuyo principal obstáculo visual le había impedido ingresar a la instrucción primaria. La adecuación de la enseñanza orientada a estas y estos alumnos, avizoraba una nueva política con la que se podía inferir la promesa del fortalecimiento de una nación que incluía a grupos a quienes no se les había dado esa importancia sino hasta mediados del siglo XIX con el desarrollo de ambas escuelas nacionales (Dirección General de Educación Especial [DGEE], s/f.).

La labor educativa que se desarrolló en estos espacios educativos mostraba impulsos por continuar con el interés de llevar a la realidad el pensamiento político de la época en el que se podía leer el esfuerzo por construir una nación mexicana que dejara atrás realidades de desigualdad, y la reelaboración de las ideas al comprender que la instrucción era una vía para transformar al pueblo mexicano que continuaba desde sus leyes, luchando por establecer su propio camino, abatiendo el estado de marginalidad en el que vivían las y los integrantes que pertenecían a este sector.

Sin embargo, ante este panorama alentador, estaba la realidad de los altos porcentajes de analfabetismo en el que se encontraban las y los habitantes de la nación mexicana. Es posible que este estado de cosas también fuera explicado debido a que, no obstante, estaba por llegar el nuevo siglo, los padres y madres de familia todavía no comprendían la importancia de la educación de sus hijos e hijas debido a factores sociales, y sobre todo económicos, porque la situación en los hogares era de extrema pobreza y, en frecuentes ocasiones las hijas y los hijos eran esenciales en el sostén del hogar (Gutiérrez, 2013).

La realidad de la época evidenciaba necesidades apremiantes que estaban circunscritas en las tareas del estado, quien se comprometía a través de su legislación, brindar a sus pobladoras y pobladores los mismos derechos. Los años transcurrían y el problema del analfabetismo no evidenciaba progresos significativos, en la transición del siglo XIX al XX, los porcentajes señalaban que:

El 14% de la población del país sabía leer y escribir en 1895, y el 20% en 1910; el 3% sólo sabía leer en 1895, y en 1910 el 1.8%. Más hombres que mujeres sabían leer y escribir: el 17% en 1895 y el 22% en 1910, contra 11% y 17%, respectivamente (González, 1973, p. 532 citado en Gutiérrez, 2013, p. 169).

El inicio del siglo XX comenzó con una inestabilidad política importante en el país, el término del Porfiriato y el movimiento armado conocido como Revolución Mexicana fueron los protagonistas de una compleja etapa en la que se luchó por establecer un nuevo orden de cosas para la población mexicana. Entre diversas tareas que se instauraron para poder atender a las y los más desfavorecidos fue la promulgación de la Constitución con la que se inició una nueva etapa para la mayoría de la población mexicana debido al señalamiento de disminuir problemas de desigualdad, y, la educación fue parte de uno de los temas sustanciales. La promulgación de la

*Constitución de 1917*<sup>5</sup>, que rige actualmente al país, sustituyó a la de 1857, y en ella se establecía la importancia de darle a la ciudadanía un trato igualitario, por ello la ampliación del artículo 3º en el que se estableció que:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (Universidad Nacional de México (UNAM), 2009, p.98).

El interés del gobierno por cristalizar el pensamiento moderno de los pensadores que habían establecido el diseño de la nación desde el siglo XIX, asumieron que una educación laica, lograría transformar la mentalidad de la población que, a partir de la revolución, se esperaba tuviera mayores oportunidades de estudiar la primaria elemental, y con ello, instruir a grandes cantidades de niñas y niños para lograr una transformación profunda en el país desde un proyecto laico, por ello el rompimiento de lazos con la Iglesia, para evitar que continuara con la labor educativa que venía desempeñando de manera importante desde el virreinato, y este era el primer paso para mostrar a un gobierno fortalecido.

Sin duda, la gratuidad de la educación fue uno de los logros más importantes de esta época, aunque sólo se circunscribía a la educación primaria. Desde luego, con la promulgación de esta Carta Magna, inició otra etapa para la nación mexicana en materia educativa, debido a que la instrucción logró llegar a las poblaciones que, desde la independencia de México, habían estado excluidas de la educación. En ese sentido, una vez más, se puede observar una intencionalidad de incluir a un amplio sector de

---

<sup>5</sup> El 1º de diciembre el jefe del ejército Constitucionalista y encargado del poder ejecutivo reunió al congreso constitucionalista para realizar los ajustes necesarios para promulgar la nueva Constitución el 5 de febrero de 1917 (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2016).

la ciudadanía que en los hechos no había formado parte real de un proyecto de nación, y aunque en este momento era parte de ese proyecto en aras de establecer condiciones de igualdad, su proceso de integración se llevaría a cabo de manera lenta.

La fundación de la SEP<sup>6</sup> en 1921, bajo la dirección del Lic. José Vasconcelos vino a materializar el plan educativo nacional a principios del siglo XX. Su líder planteó su interés de llevar a cabo una propuesta educativa desde la ideología socialista, y desde ella intentó que la instrucción primaria llegara a la niñez de las poblaciones rurales más alejadas del país; tiempo después su oferta incluyó a las y los adultos campesinos a quienes se les instruyó en el uso de herramientas y métodos que les ayudaran a mejorar sus cultivos, a conocer el cuidado del campo, y a aprovechar los recursos con los que contaban en sus contextos. Igualmente, impulsó el reconocimiento y la apreciación de un folclor propio con el que nutrieran su identidad mexicana (Castro, 2015).

El surgimiento de la SEP hizo posible que el proyecto educativo pudiera articularse de manera más precisa, y así abarcar a una parte importante de la nación mexicana. Se puede observar en el esfuerzo de la gestión de esta política pública educativa, el interés de que la instrucción que hasta ese momento había podido llegar solamente a un número muy reducido de ciudadanos y ciudadanas en el país, llegara hasta los sectores más desfavorecidos. En este momento, se iniciaba con la idea de llevar a cabo un muy lento proceso de integrar a la educación a una población que no había podido tener acceso a ella, a la que en ese momento se les incluía desde el argumento de un pensamiento de justicia social, evidentemente obstaculizado por múltiples

---

<sup>6</sup> El 3 de octubre de 1921 a través de la publicación de un decreto en el DOF se anunció la creación de SEP (Gobierno de México, s.f.).

factores que tenían que ver principalmente con las desigualdades en las que vivían las y los mexicanos.

Recuérdese que la mayoría de la población no vivía en los centros urbanos de los estados, habitaban en espacios rurales alejados lo que los dejaba fuera de oportunidades laborales que les ayudaran a disminuir esas diferencias que se enunciaban en la constitución. A este sector campesino también se integraron las poblaciones indígenas quienes también habían estado fuera del trato igualitario que se anunciaba en las Constituciones mexicanas, estableciendo en la del 1917 el derecho social de la ciudadanía (Castro, 2015).

En los primeros años de la SEP, se generó una estrategia fundamental que verdaderamente materializó en su momento la idea de la justicia social, se trató de la creación de *Las Misiones Culturales*, las cuales fueron instituidas en un principio con la finalidad de mejorar el desempeño de las y los docentes que ya laboraban en las escuelas rurales, tiempo después, se dirigieron desde ella labores de servicio social, entre las que estaban la difusión de la cultura y la práctica de la higiene en las pequeñas comunidades. En 1924 la SEP puso en funcionamiento seis misiones culturales, a cuyos integrantes<sup>7</sup> les otorgaba la denominación de misioneros, y a quienes se les dio la encomienda de que se dirigieran a diferentes estados de la república (Castro, 2015).

El establecimiento de la Secretaría, trajo consigo el diseño de una institución que atendiera de manera global las necesidades educativas que para ese momento se

---

<sup>7</sup> Se conformaban por un jefe, un profesor de pequeñas industrias, un maestro de música, uno de educación física, un médico para la enseñanza de la higiene y las vacunas, y un maestro competente encargado de las prácticas de enseñanza (Castro, 2015).

detectaban como impostergables, en ese sentido, se consideró una estructura conformada por tres departamentos, el primero fue el Departamento Escolar, en el cual se integraron todos los niveles educativos desde el preescolar hasta el de universidad; el segundo, el Departamento de Bibliotecas, cuyo objetivo era el de garantizar materiales de lectura para apoyar a la educación en todos sus niveles; y, el tercero, el Departamento de Bellas Artes encargado de coordinar todas las actividades artísticas complementarias diseñadas en la educación (Gobierno de México, s/f.).

Como se señaló anteriormente, la educación además de gratuita se estableció como una de las obligaciones de la ciudadanía, sin embargo, tanto los derechos como las obligaciones no sucedían de manera inmediata. La obligatoriedad se estableció hasta 1930 durante la presidencia de Emilio Portes Gil, en cuya administración se propuso una Ley de Educación, la cual apareció en el decreto 419, y entró en vigor el 1º de enero de 1931, en ella se especificaba la obligatoriedad de la educación primaria para las niñas hasta los doce años de edad, y para los niños hasta los catorce años de edad (Periódico Oficial Órgano del Gobierno del Estado (POOGE), 1931).

Los procesos sociales se mueven en distintos ritmos, lo que provoca que no todas las personas sean parte de los mismos avances, ni se beneficien al mismo tiempo, y no obstante los aires de justicia social evidenciados desde la dirección de Vasconcelos, aún quedaban muchos sectores infantiles de la población que a pesar de ser visibles para la institución gubernamental, no fueron integrados en esta serie de sucesos con los que se intentaba disminuir las desigualdades, por el contrario, su visibilización fue para quitarles sus derechos y exentar a esa ciudadanía de sus obligaciones decretando que:

- I.- Los niños que adolezcan de enfermedades o defectos físicos que les impidan dedicarse al estudio, debiendo comprobarse este impedimento con el certificado de un facultativo.
- II.- Los niños que residan a más de cuatro kilómetros de una escuela pública.
- III.- Los de insuficiente desarrollo físico y mental.
- IV.- Los transeúntes hasta por quince días (POOGE, 1931, p. 24).

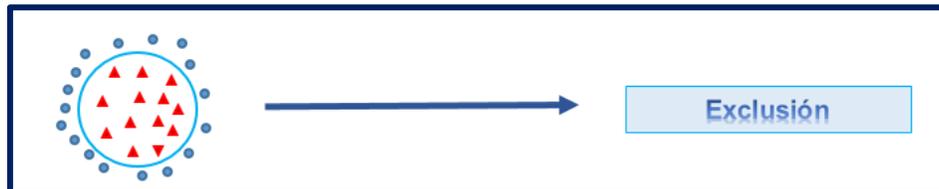
De acuerdo a lo antes citado, pareciera como si hubiera una buena voluntad dirigida a facilitarles la vida, o, dicho de otra manera, no se les pidiera realizar actividades que no pudieran realizar, por ejemplo, llevar a cabo traslados de largas distancias para recibir la instrucción a la que tenían derecho, intentar que niños o niñas que padecieran enfermedades físicas o de insuficiente desarrollo mental o físico no tuvieran que asistir a la escuela, así como a aquellas y aquellos que por diversas razones se movieran constantemente en el territorio mexicano.

Lo que en realidad sucedía era que, desde la misma legislación, por decreto, y ante la ausencia de acciones del estado para resolver esos obstáculos, a estas y estos niños se les dejaba sin la oportunidad de obtener un desarrollo proporcionado por las instituciones educativas “sin duda, la escuela no fue nunca ni pretendió ser suficiente para la tarea de educar a la mayoría de los estudiantes” (Ainscow, 2001, p. 9), tampoco hubo alguna iniciativa de parte de quienes eran parte del desarrollo educativo en la nación de proponer iniciativas de solución a estas realidades.

Este estado de cosas revelaba dos elementos, por una parte, un estado posrevolucionario que en el discurso intentaba disminuir las desigualdades, y por otro lado, al mismo estado incapaz de llevar a cabo una articulación efectiva en la que diversos sectores de la población fueran ingresados a un proyecto de desarrollo nacional, lo que los llevaba a continuar excluidos tanto educativa como socialmente al ser parte de las desigualdades estructurales del sistema político y quedar fuera de la

“transición hacia la sociedad del conocimiento” (Brugué, Gomá, & Subirats, 2002, p. 11), quedaban fuera por no pertenecer a la población para quien se dirigía el sistema educativo (Parrilla, 2002).

*Figura 1. Exclusión educativa*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de (Parrilla, 2002).

Por otra parte, los proyectos que se habían desarrollado desde la presidencia de Benito Juárez como fue el caso de la ENS, continuó con sus funciones hasta mediados del siglo XX, y logró importantes avances en el método de enseñanza y en la construcción de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), asimismo, alcanzó un prestigio nacional debido a que se llegó a considerar como el Modelos de la LSM, y aunque la Escuela cerró a mediados de esa centuria, sin duda, estableció un importante precedente de atención a un sector de la población con quien se tenía esta deuda educativa. Y a pesar de las críticas que se le han hecho respecto de la atención que se dio a las y los sordos en la segunda mitad del siglo XX en adelante, no solo en México sino a nivel mundial, por su énfasis en la enseñanza desde una corriente oralista (Cruz, 2009), lo que es innegable es que ciudadanos y ciudadanas ingresaron a un programa educativo diseñado para atender a un sector que no había tenido acceso al conocimiento académico.

En el caso de la Escuela Nacional de Ciegos cuyo nombre es “Licenciado Ignacio Trigueros”, continúa vigente y está integrada a la Secretaría de Educación. En este

proyecto se mencionan nombres de doctores como Santamarina, José de Jesús González, Roberto Solís Quiroga y el maestro Lauro Aguirre a quienes se les ve como impulsores de proyectos promovidos ante el gobierno mexicano para gestionar leyes que sustentaran políticas educativas para dar apoyo a ese sector de la población (DGEE, s/f).

Como se ha podido observar, mientras en unos aspectos se avanzaba significativamente en materia educativa dirigida a grupos desfavorecidos, en otros casos, lejos de avanzar, se resolvía legislativamente para que el compromiso político y social con esa ciudadanía, quedara resuelto desde un discurso desde el que se pretendía tener una actitud de comprensión ante las enfermedades que padecían las niñas y los niños de México y se les dejaba fuera del sistema educativo.

## **1.2 La segregación educativa durante las reformas en educación, “El Plan de Once Años”, y “El Plan Nacional de Educación”**

La segunda parte del siglo XX puede señalarse como el periodo en el que se fortalecieron las instituciones sustanciales que llevaron a la nación mexicana al siguiente siglo. Las gestiones que se realizaron tuvieron la finalidad de eficientar los organismos encargados de atender a la población mexicana, y se pueden reconocer a partir de los planes de gobierno desarrollados en diversos campos, en el caso de la educación, durante la presidencia de Adolfo López Mateos en 1959 se echó a andar el *Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria*, conocido también como el *Plan de Once Años*, bajo la dirección de Jaime Torres Bodet quien siendo titular de la SEP gestionó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) con la finalidad de dotar de libros a las niñas y niños que al momento cursaran la educación primaria. Su gestión se orientó también a la

construcción y remodelación de aulas, y al fortalecimiento de la formación docente al construir y entregar edificios tanto a la Escuela Normal de Especialización como al Instituto Nacional de Pedagogía (Zarco, 2006).

Este plan tuvo una duración de dos sexenios, primero con el presidente López Mateos, y después, durante el periodo presidencial de Gustavo Díaz Ordaz de 1964 a 1970, quien puso al frente de la SEP a Agustín Yáñez, y quien dio continuidad a lo trabajado por Torres Bodet. El discurso político continuaba orientado hacia las mejoras educativas y hacia la atención de sectores de la población que por sus condiciones de desigualdad seguían en el analfabetismo, por ello, Yáñez desarrolló la Campaña Nacional de Alfabetización (Ducoing, 2018) con la finalidad de llegar a más ciudadanas y ciudadanos que estuvieran en estas condiciones. Sus gestiones dieron como resultado la unificación del calendario escolar en los niveles de primaria y secundaria y, creó el proyecto de telesecundaria (Ducoing, 2018).

Al momento de evaluar los resultados del plan cuando cerraba el segundo sexenio no fueron los esperados debido a diversas causas, entre ellas estaba el hecho de que en la planeación de su implementación se había utilizado información estadística de 10 años atrás, y el crecimiento demográfico había aumentado en gran cantidad, lo que impidió el logro de la expansión y cobertura planeada, desde luego, ese análisis resaltaba las condiciones adversas debido a la permanencia de la desigualdad social y la pobreza que continuaban limitando tanto el acceso como la permanencia en las escuelas (Ducoing, 2018).

Las acciones llevadas a cabo a lo largo de cada periodo presidencial, señalan los intereses de las colectividades que fueron parte de las políticas públicas que se generaron en cada una de esas gestiones sexenales, y aunque se avanzaba en

materia de educación, no se lograba del todo reducir las condiciones de desigualdad que permanecían entre las y los ciudadanos del país, y fue hasta el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970 – 1976) que se volvió otra vez la mirada a la ciudadanía que habían sido excluida de la educación, se trataba de atender a niños y niñas que tuvieran problemas de audición, de lenguaje, de deficiencia mental, discapacidades motrices, y dificultades visuales, y, para dar esta atención se creó la DGEE (SEP, 2006) encargada de:

“Dar un mejor manejo a los recursos asignados para la educación especial, proporcionar una atención integral en rehabilitación y educación, como también tener en cuenta aspectos técnicos que eran necesarios para que los niños y niñas con trastorno neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental fueran atendidos correctamente” (Sifuentes, 2020, p.15).

Instancia que entre otras funciones también se encargó de la formación pedagógica de maestros y maestras especialistas capacitadas y capacitados para que prestaran sus servicios educativos a niños y niñas que presentaran algunas de las condiciones ya señaladas (SEP, 2006).

El desarrollo de los proyectos educativos continuó, aunque no se daba seguimiento inmediato a todos los programas que estaban echados a andar, la atención a la educación como al resto de las instituciones que se encargaban del rumbo que tomaba el país al cierre del siglo XX, lo hacía de manera irregular, y no con un ritmo homogéneo. En el gobierno del presidente José López Portillo (1976 – 1982), se echó a andar el PNE, a cargo del titular de la SEP, Porfirio Muñoz Ledo, integrado por programas temáticos de contenidos específicos tanto para el nivel de primaria como el de secundaria. Cabe agregar que, no obstante, el establecimiento de los temas que

debían ser abordados, no se mencionaban las metas ni las estrategias para llevarlos a cabo, es decir, se mostraba qué enseñar, pero no cómo hacerlo (Ducoing, 2018).

Por otra parte, la renovación de las instituciones en donde frecuentemente cambiaban de nombre, se realizaba por diversas razones entre las que estaban la atribución de nuevas responsabilidades y/o la de eficientar la atención a determinados sectores de la población, eso sucedió con la DGEE que en este sexenio cambió su nombre a Dirección General de Educación Normal (DGEN), y entre sus responsabilidades se sumó la de formar a maestras y maestros especialistas en educación especial (Aréchiga, 2007, citado en Sifuentes, 2020).

Al renunciar Muñoz Ledo, fue puesto en la SEP Fernando Solana, quien diseñó el documento titulado *Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982* (Ducoing, 2018), este programa a diferencia del anterior, sí proponía metas específicas acompañadas de una calendarización. Su objetivo era atender en el nivel primaria a todos los niños y niñas en edad escolar, basándose en el principio de cobertura universal de primaria; y, se retomó la atención a las y los ciudadanos que todavía eran analfabetas, y/o que por diversas circunstancias no hubieran concluido su educación primaria y/o secundaria, a través de la creación del programa que se convirtió en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)<sup>8</sup>, el cual, fue propuesto y en la actualidad, en el siglo XXI, todavía es visto como una oportunidad para las y los mexicanos adultos que por diferentes circunstancias no tuvieron acceso a la educación primaria y/o a la secundaria.

---

<sup>8</sup> El 31 de agosto de 1981 el presidente de la República Mexicana José López Portillo publicó un decreto a través del DOF en el cual menciona la creación del INEA (DOF, 1981).

Una vez más, el país continuaba mostrando una incapacidad para articular su sistema político para que sus proyecciones tuvieran la eficiencia esperada, lo que ocasionaba que, las propuestas educativas no obtuvieran la cobertura programada, continuaban presente la problemática de abandono y rezago escolar, sumado una persistente pobreza en la mayoría de las y los habitantes de este país (DOF, 1981). Aunque, por otro lado, se avanzaba de manera lenta en las categorizaciones que se les daban a las niñas y niños a quienes se les había visto y se les seguía viendo desde una condición médica de insanos, y se les destinaba a que adquirieran su derecho educativo en los programas de educación especial, en donde las innovaciones curriculares formadoras de las y los maestros, transitaba a la categoría de niño o niña común con condiciones diferentes (Sifuentes, 2020).

Hacia los 80's, en la gestión del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), hubo una notoria participación social, tanto de organizaciones civiles como de familias que entre sus integrantes tenían a niñas o niños con capacidades diferentes (Sifuentes, 2020), en esta época surgió el Centro de Atención Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP), el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), y la Escuela de Educación especial (EEE) (Sifuentes, 2020),

Aunque la idea de brindar una atención especializada a estos colectivos, en función de los diagnósticos que se hacían de ellas y ellos podía verse como una oportunidad para que dejaran de estar en la exclusión, lo que en realidad sucedía era que iban siendo incorporadas e incorporados “en condiciones que hoy calificaríamos de segregadoras” (Parrilla, pp. 15-16). Desde luego la atención brindada fue realizada a través de un proceso, no se les atendió a todos y a todas al mismo tiempo.

Figura 2. Segregación educativa



FUENTE: (Elaboración propia a partir de (Parrilla, 2002).

El derecho a la educación debía materializarse de manera que fuera recibida por todos y todas en las mismas circunstancias, y no era así. La incorporación de esta población, como ya se vio, de manera paulatina, y básicamente dependiendo del interés que en cada sexenio se le daba a esta población, fue poco a poco tomando fuerza y sentando un precedente sobre la importancia de atender a esta población de ciudadanos y ciudadanas, y fue hasta principios de los noventa que el reconocimiento de su derecho a la educación comenzó a tomar fuerza, y ese fortalecimiento se puede observar desde diversos momentos, uno de ellos fue la organización de coordinaciones departamentales distribuidas en varias partes del país, desde donde se orientaron esfuerzos para brindar atención educativa a las personas que padecían alguna limitación física y cognitiva (DGEE, s.f.), y no obstante esos avances, la instrucción y educación que recibían ocurría en espacios diferentes y no dentro de las escuelas de primaria y secundaria que se habían establecido para la niñez mexicana.

### **1.3 Análisis de los Programas educativos de integración escolar durante los periodos gubernamentales de Carlos Salinas de Gortari y Vicente Fox Quezada.**

La gestión presidencial de Carlos Salinas de Gortari expuso un nuevo rumbo en materia de educación, durante los primeros meses de su gobierno, se presentó el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, con este programa culminó el proceso de descentralización del sistema educativo que consistía en que el poder Ejecutivo Federal cediera la responsabilidad sobre la educación a cada gobierno

estatal, aunque, los obligó a que la inversión que destinaran al sector educativo fuera mayor a lo que usualmente se invertía en él (Ducoing, 2018).

En 1992 firmaron *el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB)<sup>9</sup> entre el gobierno mexicano y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), mismo que fue dado a conocer a través del DOF en el que se informaba que ambos habían acordado unirse para extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación a través de una estrategia que comprometía la reorganización de su sistema; la reformulación de los contenidos y materiales; y la revaloración de la función magisterial (DOF, 1992).

En 1993 sucedió un avance significativo en materia educativa debido a que se expidió la Ley General de Educación, en la que destacaban dos apartados debido a su orientación para llevar a cabo una integración escolar, el artículo 3º, del capítulo I, mencionaba que el “Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (DOF, 1993, p.42), con él, se evidenciaba el interés por cubrir campos más amplios a los que llegara la atención educativa, lo que trajo consigo una mayor demanda de estudiantes y, una infraestructura escolar suficiente.

Con esta ley, también se concretizaron las propuestas de avanzar de manera significativa en la atención educativa en dos sentidos, por una parte, hacia la atención que desde la educación se iba a dar a sectores vulnerables de la población mexicana,

---

<sup>9</sup> Durante el periodo de la firma del ANMEB estaba al frente de la SEP Ernesto Zedillo Ponce de León como sucesor de Manuel Bartlett quien había renunciado luego de tres en el periodo de gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (Ducoing, 2018).

y por la otra, a la niñez que mostraba capacidades sobresalientes, véase el capítulo IV en el artículo 41, en el que se menciona:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular (DOF, 1993, p.48).

Lo anterior mostraba el proceso por el que atravesaba la gestión del Estado en sintonía con políticas internacionales en las que se reconocía el derecho de toda y todo ciudadano de recibir educación, no obstante, tuviera alguna discapacidad, desde la conceptualización de NEE<sup>10</sup>, con el interés de procurar su integración en los planteles de educación básica, lo que implicaba que esta población ingresara a estos planteles y llevara sus cursos a la par del resto de las y los estudiantes. En este proyecto, se incluyó también a las madres y padres de familia para que se les orientara, de la misma manera que se programaba una orientación para el personal de las escuelas regulares.

Esa ley significó un impulso en la reorientación de los servicios de educación especial, porque se tuvo como punto de partida el reconocimiento de estas ciudadanas y ciudadanos a la integración social a la que tenían derecho, así como a una educación que les propiciara el máximo desarrollo de sus potencialidades, lo que implicó una nueva era en la historia de la educación debido a que por primera vez se recibirían en

---

<sup>10</sup> El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y del Marco de Acción, en 1994. Desde entonces, en México se definió que un niño o una niña que presenta necesidades educativas especiales era quien: «en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares» (SEP, 2006, p.9).

los planteles educativos a una población que desde años atrás se les había segregado educativamente.

Luego de 70 años de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), hubo un cambio en la política mexicana, debido a que llegó en el año 2000 desde un grupo de oposición a la presidencia de la república el candidato del Partido Acción Nacional (PAN) Vicente Fox Quezada quien estableció el *Plan Nacional de Educación 2001-2006* bajo la dirección del titular de la SEP Reyes Tamez Guerra, en este plan se retomaron los objetivos de planes educativos anteriores como: asegurar la equidad; combatir el rezago educativo; ampliar la cobertura; mejorar la gestión; y ampliar la calidad (Ducoing, 2018).

En el año 2002, el presidente de la república firmó el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*<sup>11</sup>, el cual se sitúa dentro del *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. Este documento se compone de siete apartados: el primero, tiene el título “¿por qué y para qué este compromiso?”, y se refiere a la educación que se pretende construir, y los roles que se les asignan a todas y todos los individuos a quienes se les señala como agentes del cambio educativo; el segundo, tiene como título “La educación que tenemos”, en el cual, se hace una síntesis del diagnóstico educativo sobre los programas de estudio; sobre el problema de la repetición; y sobre la deserción; así como de los problemas de cobertura (Arias & Bazdresch, 2003).

Al tercer apartado lo titulan “Los retos que enfrentamos” en el cual se abordan las necesidades de las nuevas generaciones, y la necesidad de transformar la educación

---

<sup>11</sup> El 8 de agosto de 2002 fue firmado este acuerdo en la ciudad de México por los representantes de la mayoría de los sectores educativos del país, el gobierno federal, y los gobiernos estatales (Arias & Bazdresch, 2003).

en México para mejorar la calidad y atender los problemas de equidad; en el cuarto apartado titulado “Nuestra misión común” se habla sobre los propósitos y principios para apoyar la gestión educativa; en el quinto titulado “Tareas en la educación” se habla de la organización para desarrollar acciones en los diferentes niveles educativos (Arias & Bazdresch, 2003).

El sexto apartado titulado “Nuestros compromisos” expresan la tipología de cada uno de ellos (de tipo político; cultural; social; demográfico; y económico), en el séptimo y último apartado titulado “Naturaleza y sentido del presente compromiso” se analizan los compromisos que se vertieron en todo el documento, así como los integrantes quienes quedarán como responsables de que se lleve a cabo todo lo establecido en ese Plan de Educación (Arias & Bazdresch, 2003).

A lo largo de estos siete apartados se exponía la intención de lograr desde la propuesta de la construcción de un país libre, democrático y justo, una educación vista como un fin para obtener la igualdad, y la prosperidad individual y colectiva. Igualmente, se abordaban las imprecisiones que en ese momento detectaban en el sistema educativo: fallas de articulación; repetición y deserción; problemas de cobertura; inflexibilidad de programas de estudio; falta de diversificación de las instituciones; y la desigualdad de los sectores sociales (desde los estados, las regiones, y las comunidades) (Arias & Bazdresch, 2003).

Otro programa que surgió durante este sexenio fue el PEC en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa, que tuvo el objetivo general de establecer en las escuelas públicas de educación un modelo gestor que estuviera orientado a la atención y a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes con BAP o sin ellas, así como al progreso de la atención de la diversidad de la comunidad escolar (SEP, 2015).

Este programa proponía desde el fondo de su diseño, una transformación en la política educativa centralista, a partir de ese momento, se concedía libertad de acción a las autoridades gubernamentales estatales para que, en función de sus necesidades, coordinaran las estrategias necesarias según sus requerimientos educativos particulares. En este sentido, los recursos, las prioridades y la distribución de bienes estarían directamente relacionados entre las instituciones escolares y las autoridades, federales, estatales y municipales.

También en el diseño del PEC se contempló que era necesario que el profesorado, los directivos, las y los alumnos, las madres y padres de familia, se unieran de manera armoniosa para facilitar la identificación y la atención de problemáticas, necesidades y las posibles metas que se pudieran llevar a cabo para mejorar la atención y en ese sentido, la calidad educativa (SEP, 2015).

El PEC podía implementarse en cualquier escuela pública de educación básica, aunque, debían dar prioridad a las escuelas multigrado<sup>12</sup>, a las escuelas indígenas<sup>13</sup>, y a aquellas escuelas públicas que tenían a estudiantes con BAP. También este programa se podía aplicar a los coordinados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)<sup>14</sup> entre ellos estaban los de educación preescolar comunitario; los de educación preescolar indígena; y la educación preescolar migrante<sup>15</sup>; también el

---

<sup>12</sup> En México, las escuelas multigrado comenzaron a surgir en 1991, como parte de políticas públicas por medio de programas compensatorios (Weiss, 2000).

<sup>13</sup> Esta modalidad de instituciones inició en el año 1935, cuando el presidente Lázaro Cárdenas del Río, creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), con la finalidad de que existiera una escuela que atendiera los problemas de este sector de la población (Castillo, 2016).

<sup>14</sup> El CONAFE es un organismo descentralizado que tiene como tarea brindar servicios de educación inicial y básica a niños, niñas y adolescentes que habitan localidades marginadas o con rezago social creado el 11 de setiembre de 1971 (Gobierno de México, s.f.)

<sup>15</sup> La SEP en conjunto con CONAFE ha impulsado diferentes programas para la atención de niños y niñas jornaleros migrantes (Rojas, 2002).

programa de primaria comunitaria; el de secundaria comunitaria; y el programa de inclusión educativa comunitaria (Gobierno de México, 2016).

Este programa estaba ubicado en cada gobierno estatal y a él le correspondía la coordinación y distribución de los recursos a las escuelas que estaban inscritas para recibir ese apoyo, debían contar con sus respectivas características para pertenecer a este esquema, porque éstas daban indicios de las necesidades que tenían y la respuesta de apoyo estaba directamente relacionada con los requerimientos que cada una de ellas evidenciaba (SEP, 2015).

El gobierno de la república estableció un fideicomiso que denominó Fondo Nacional para las Escuelas de Calidad, y la SEP coordinaba la distribución de esos recursos, a través de sus respectivos fideicomisos estatales. Decidieron que este apoyo se les otorgaría a aquellas y aquellos estudiantes que pertenecieran a ese programa y que estuvieran en el rango de entre 4 y 14 años de edad según la información proporcionada por el Instituto de Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (SEP, 2015).

El acuerdo fue que, por cada peso que aportara el Gobierno del Estado de su presupuesto estatal por cada estudiante, la SEP desde el gobierno federal aportaría tres pesos a ese fideicomiso. Este apoyo no interfería con los demás recursos que las instituciones educativas recibieran por estar inscritas en otros programas de ayuda (SEP, 2015).

El PEC fue dirigido para desarrollar principalmente un papel gestor en las y los directivos y para favorecer a sus instituciones educativas, y no tanto para atender las prácticas pedagógicas docentes que debían implementarse en los salones de clases. Esto sin duda mejoró el espacio físico gracias a la gestión de recursos materiales y de

infraestructura con la finalidad de responder a las necesidades específicas del alumnado que eran parte de estos centros escolares.

El progreso de diversos análisis en torno a la educación que integraba a NEE, se materializaba a través del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, y del programa *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, porque a partir de políticas públicas de descentralización se logró atender de manera más concreta a las necesidades que mostraba cada estado de la república mexicana.

Todo este proceso terminó en una transformación, y dio paso a una integración escolar definida desde Arnaiz (2012) como el acceso a las escuelas regulares de las y los alumnos que tradicionalmente se escolarizaban en escuelas especiales, planteando más la necesidad del cambio que la forma de llevarlo a cabo; para Blanco (1999), la integración es un proceso dinámico, en el que las personas que cuentan con alguna discapacidad en distintos ámbitos de la sociedad, reciben apoyos como muestra del reconocimiento a sus derechos al igual que, el resto de la población.

Para Parrilla (2002), las reformas educativas que se presentaron en esas décadas desde un ámbito internacional, fueron más bien una respuesta a la presión ejercida por grupos de presión quienes “reclamaban los derechos civiles de los distintos colectivos en situación de marginación” (p.16), y con esas medidas, intentaban corregir las fuertes desigualdades producidas como consecuencia de la segregación en la que se encontraban diversas colectividades.

Entre las críticas más importantes que se le hicieron a este proyecto de integración, fue el hecho de que lo que sucedía era que pasaban a las y los alumnos desde los centros específicos a los centros escolares ordinarios “con escasos o nulos cambios

de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998, citado en Parrilla, 2002, p. 17).

*Figura 3. Integración escolar*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de (Parrilla, 2002).

Cada uno de estos programas anunciaban cambios favorables de gran importancia en la integración de alumnado con discapacidad o con alguna BAP, debido a que durante su implementación implicó el establecimiento de la organización de la educación especial donde el acceso a las escuelas públicas regulares se concibió como un derecho para todas y todos los alumnos, con el fin de que hubiera una mejora académica, social y cultural, sin embargo, esto no se podía lograr debido a que estos grupos seguían sectorizados, sí se hablaba del “reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación” (Parrilla, 2002, p.17).

A pesar de los cambios establecidos, continuaba la deuda del estado con las colectividades que seguían sin obtener un trato desde la igualdad, en la que las oportunidades de desarrollo estuvieran disponibles para ellos y para ellas, porque las reformas integradoras “acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades” (Booth,1998, citado en Parrilla 2002, p. 17).

#### **1.4 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), La Reforma Educativa de 2013 y La Nueva Escuela Mexicana, y sus respuestas ante la necesidad de una educación desde la inclusión**

En el periodo presidencial de 2006-2012 estuvo al frente del poder ejecutivo Felipe Calderón Hinojosa, y como titulares de la SEP una secretaria: Josefina Vásquez Mota de 2006 - 2009, y dos secretarios Alonso Lujambio de 2009 – 2012 y, José Ángel Córdova en 2012. Vásquez Mota coordinó el *Programa Sectorial de Educación 2006-2012*, en el que se estableció como objetivo principal elevar la calidad de la educación a través de los siguientes parámetros: la actualización de contenidos en los libros de texto; los planes y programas de estudio; la capacitación de profesores y profesoras; los enfoques metodológicos; los recursos didácticos; y los métodos de enseñanza (Ducoing, 2018).

En este nuevo programa se propuso realizar un cambio en la educación, adoptando el modelo educativo basado en competencias, del cual, se derivó la RIEB<sup>16</sup> en él se anunció que la prioridad era articular los esfuerzos en una política pública integral. Anunciaron que con ella estaban respondiendo de forma oportuna y pertinente a los cambios, los roles y las necesidades de las y los docentes, del alumnado y de la sociedad, enfocándose según lo señalaron, de manera más amplia en la inclusión educativa a diferencia de los programas anteriores (SEP, 2011).

Dentro de la RIEB se elaboró un currículo, separado en dos tomos, el primero de ellos es el *Programa de Estudios Guía para el Maestro*, el cual se conformó por los contenidos temáticos que debían abordarse, así como sugerencias de diversas actividades que eran recomendadas a las y los docentes. Al segundo tomo lo

---

<sup>16</sup> La RIEB es creada en el 2011, con un tiempo de cobertura de aproximadamente 20 años (SEP, 2011).

denominaron *Plan de Estudios 2011*, el cual complementaba al primero debido a que en él se definieron “las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes” (SEP, 2011, p. 25).

En estos documentos se reconoció que la equidad en la educación constituía uno de los componentes básicos para la calidad educativa, por lo que se tomó en cuenta la variedad que existe en la sociedad, y, por lo tanto, en las escuelas. Esta diversidad se advertía desde varios campos: desde la lingüística; desde lo social; desde lo cultural; desde los distintos estilos de aprendizaje; y desde las diversas capacidades que se tienen para aprender. Por ello, se consideró que la mejor manera de adquirir el aprendizaje era mediante la interacción social y cultural en la que convivirían alumnas y alumnos con BAP en las aulas regulares, y con la ayuda del trabajo colaborativo (SEP, 2011).

En el *Plan de Estudios 2011* señalaron 12 importantes principios pedagógicos en los que se abordaron distintos temas a desarrollar. La visión que en él se planteaba, pretendía atender de manera holística la atención de la educación que querían brindar a las y los habitantes de educación básica. En esos principios hablaban de centrar la atención en las y los estudiantes y atender a sus procesos de aprendizaje; planificar sus actividades con la finalidad de potenciar el aprendizaje de su alumnado; generar ambientes apropiados de aprendizaje; y trabajar en colaboración en la comunidad educativa para construir el aprendizaje.

Enfatizaron también el interés por el desarrollo de competencias, el logro de los estándares y los aprendizajes esperados; hacer uso de materiales educativos para favorecer el aprendizaje; evaluar para reconocer los aprendizajes logrados; incorporar

temas de relevancia social contextualizados en sus realidades; renovar el pacto entre el docente, la y el estudiante, la familia y la escuela para lograr beneficios comunes; reorientar la importancia del liderazgo docente; obtener beneficios tanto de la tutoría como de la asesoría académica a la escuela; y, finalmente, favorecer la inclusión para atender a la diversidad (SEP, 2011).

Este principio que hablaba sobre la importancia de favorecer la inclusión, se presentó como una recomendación educativa para ser llevada a cabo por la y el docente dentro del aula regular, para que se redujeran las desigualdades y se ampliaran las oportunidades que se debían brindar a un alumnado en general, es decir, más allá que tuviera o no BAP, mediante el impulso de la equidad, ya que, al reconocer la diversidad de las y los estudiantes permitiría al maestro (a), ofrecer una educación pertinente a partir de la inclusión de un currículo o contenidos temáticos acorde a las necesidades del estudiantado (SEP, 2011).

En diciembre de 2012, llegó a la presidencia de la república Enrique Peña Nieto, un día después de tomar posesión como presidente, se firmó un acuerdo político entre el líder del poder ejecutivo y los representantes de los partidos políticos del PRI, PAN, el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), en el que anunciaron las principales acciones y cambios que harían en el país en materia de educación.

Entre esas acciones contemplaron la autonomía de gestión en las escuelas; el establecimiento de escuelas de tiempo completo; la dotación de tablets con conectividad a todos los alumnos y alumnas de quinto y sexto grado de primaria; la creación del Servicio Profesional Docente; y las reformas a la Ley General de Educación. Peña Nieto nombró como secretario de Educación Pública a Emilio

Chuayffet Chemor<sup>17</sup> a quien le tocó trabajar en estos acuerdos, y elaboró el diseño de la *Reforma Educativa 2013* (Ducoing, 2018).

La dotación de estos apoyos tecnológicos electrónicos surgió como una innovación en el área de las TIC, y como un recurso de apoyo didáctico tanto para el profesorado como para el alumnado. Sin embargo, este recurso se otorgó únicamente durante los dos primeros periodos de gobierno por dos principales razones, la primera, por el alto costo de estas tablets; y la segunda, por una falla en la planeación del destino de estos recursos debido a que no resultó una herramienta funcional, no porque no funcionaran adecuadamente, sino porque esos dispositivos requerían de servicio de internet, y muchas de las escuelas beneficiadas no contaban con conectividad, por lo que este apoyo fue cancelado.

Con la renuncia del Secretario de Educación Pública en el 2015 y con el nombramiento del nuevo titular Aurelio Nuño Mayer<sup>18</sup>, para el año 2016 las autoridades de educación hicieron una revisión del modelo educativo, de los planes y programas de estudios, y de los materiales implementados por el profesorado en el sexenio anterior, el resultado fue una reforma a la *Ley General de Educación* en la que se incluyó un documento elaborado al interior de la SEP denominado *Modelo Educativo 2016*, con el cual, se regiría a partir de ese momento el sistema educativo mexicano (Ducoing, 2018).

En éste se abordaron cinco ejes con la finalidad de establecer mejoras en la articulación de los componentes que ya existían en el sistema educativo y así, lograr,

---

<sup>17</sup> Emilio Chuayffet Chemor estuvo como titular de la SEP del año 2012 hasta el 2015 (Ducoing, 2018).

<sup>18</sup> Durante los años 2015, 2016 y 2017 estuvo como dirigente de la SEP elaborando el Modelo Educativo 2016 (Ducoing, 2018).

según lo señalaron, el máximo aprendizaje de las niñas y niños, de adolescentes, y jóvenes, desde la Educación Básica hasta la Media Superior. El primer eje se refería al planeamiento curricular en donde se plasmaba el perfil de egreso del alumnado de preescolar; primaria; secundaria; y bachillerato, y al inicio de la articulación de la educación obligatoria. Se cambiaron los principios pedagógicos del *Plan de Estudios 2011* y se transformaron los *Aprendizajes Clave*, los cuales se presentaron como elementos que contribuyen al desarrollo integral de las y los estudiantes (SEP, 2017).

En el segundo eje, se presentó la importancia de la escuela como el centro del sistema educativo, y como eje central, enfocándose en invitar a aplicar diversas estrategias para obtener el máximo logro del aprendizaje del estudiantado. El tercer eje, se orientó a destacar la importancia de la formación y el desarrollo profesional de las y los maestros a cargo del *Servicio Profesional Docente* donde se concibió al profesorado como un profesional centrado en el aprendizaje de las y los niños, adolescentes, y jóvenes, apoyándoles a proporcionar ambientes inclusivos, y comprometiéndose en la mejora de su práctica educativa cotidiana mediante una preparación continua (SEP, 2017).

Sin embargo, contrario a lo que se enunciaba, esta preparación pedagógica presentada en el *Modelo Educativo 2016*, resultó opuesta a la realidad, ya que el *Servicio Profesional Docente*, en vez de haberse dedicado a capacitar a las y los docentes a través de cursos, talleres, y, de enseñarles la aplicación de diversas estrategias para mejorar su práctica de enseñanza, fungió, como una instancia reguladora que se dedicó a evaluar y a reprobar al profesorado (que debía haber preparado), mediante una evaluación estandarizada a nivel nacional, sin importar el

contexto donde se ubicaran las y los maestros, con toda la problemática que ello implicaba.

En el cuarto eje se expresó que la inclusión y la equidad eran principios básicos y generales que conducían al apropiado funcionamiento del sistema educativo mexicano. De esta manera, para que hubiera educación inclusiva se requería de transformar al sistema, y eliminar barreras y desigualdades que limitaban el acceso, y el desarrollo y así, dar cabida a las distintas necesidades, capacidades, ritmos, y formas de aprendizaje de cada estudiante para colaborar en la permanencia y en el egreso de todo el alumnado (SEP, 2017).

Por esta razón, se analizó el currículo nacional y se evidenció la importancia de dialogar para lograr que las escuelas de las diferentes entidades federativas, y el profesorado, puntualizaran su compromiso con la enseñanza mediante la adecuación de programas y contenidos didácticos, y de los ajustes necesarios en la planificación pedagógica orientada a incrementar la participación y logros de aprendizajes de todo el estudiantado, de tal forma que se obtuvieran en los centros escolares resultados más fructíferos en los principios de equidad e inclusión a través de un trabajo de adaptación por parte de la comunidad escolar (SEP, 2017).

A pesar de lo planteado en el *Modelo Educativo 2016*, fue hasta el año de 2017 que se oficializó el documento en esa nueva modalidad en la que se registraría la educación básica, y comenzó a implementarse de forma gradual en cada uno de los niveles educativos en el ciclo escolar 2017-2018. Por ello, en un primer momento se puso en marcha en el primero y segundo grado de cada nivel educativo, de preescolar, de primaria, y de secundaria, esta modalidad no se aplicó en el nivel bachillerato.

Este Modelo se aplicó en el último año del período presidencial de Peña Nieto en el 2018, y debido a la organización particular de los ciclos escolares, los cuales implican libros de texto para cada nivel educativo, tuvo que completarse esta planeación hasta julio de 2019, desde luego, no logró ponerse en práctica en todos los grados escolares de todos los niveles, como originalmente se había planeado.

La reforma educativa en este período presidencial había estado llena de controversias, y opiniones divididas plasmadas en los Foros de consulta convocados por la SEP en 2016, donde fue vista más bien como una serie de cambios de tipo administrativo y laboral “centrada en orientaciones establecidas para el ingreso, la permanencia y la promoción del personal de la educación” (Ducoing, 2018, p.39), por lo que se puso en discusión la responsabilidad de una enseñanza efectiva que recaía únicamente en las y los docentes.

En diciembre de 2018 tomó posesión como presidente de la República Andrés Manuel López Obrador y nombró como secretario de Educación Pública a Esteban Moctezuma Barragán con quien comenzó el diseño de una nueva reforma educativa denominada *Nueva Escuela Mexicana* (NEM). La NEM es el nuevo modelo educativo que, en la actualidad, desde el gobierno de la república, se presenta con diversas bondades en su aspecto curricular, lo señalan como un instrumento accesible; viable para ser desarrollado en el tiempo escolar en el que están distribuidos los ciclos; también, como un documento disponible que atiende equilibradamente los diferentes ámbitos de la formación del ser humano (SEP, 2019).

Durante el proceso del diseño de la NEM, el sistema educativo continuó en los primeros seis meses del periodo gubernamental con el Modelo Educativo 2016, luego, al comenzar el ciclo escolar agosto 2019 – julio 2020 quedó desfasado ese Modelo

2016, al igual que los Aprendizajes Claves, así que, se utilizó únicamente durante ese periodo el recurso de los libros de texto gratuitos elaborados para primero y segundo grado de primaria; y, primero y segundo año de secundaria debido a que ya estaban impresos.

El inicio de la implementación de la NEM comenzó con una capacitación a nivel nacional elaborada por el titular de la SEP, y el personal de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica, y dirigida a las y los directivos, y docentes de las instituciones escolares con un taller titulado *Hacia una Nueva Escuela Mexicana* durante el ciclo escolar 2019-2020. Esta preparación dirigida al colectivo docente se llevó a cabo durante una fase intensiva de quince días antes de comenzar con el calendario de clases regulares (SEP, 2019).

Presentaron a la NEM con el argumento de que se mejorara la calidad y se disminuyeran las desigualdades en el aprendizaje desde una perspectiva integral y humanista, a partir de una propuesta pedagógica señalada como viable y congruente para todos los niveles educativos, que comprometiera al sistema a crear condiciones institucionales, laborales y materiales, para que el trabajo educativo fuera más efectivo, consideraron que al introducir cambios en la práctica docente y en el funcionamiento de las escuelas, podía lograrse una educación apropiada, a pesar de que se volviera un proceso largo y complejo que requiriera, una vez, más del compromiso de los actores educativos (SEP, 2019).

En ese sentido, por lo ya señalado, el ámbito educativo se encuentra en un proceso de transición curricular y de cambios debido al modelo anterior. Es difícil, en estos momentos, hacer un análisis de esta nueva visión educativa mediante la propuesta de

NEM ya que no se han dado a conocer los programas y contenidos específicos que van a regir el siguiente ciclo escolar del sistema educativo.

La implementación de las reformas educativas ocurridas en los anteriores periodos presidenciales, y con los cambios que prometía para el año 2021 la NEM hacen posible observar pequeños avances en la educación que confirman la insuficiencia de la integración escolar de alumnado con BAP, y, la necesidad de tomar un rumbo claro hacia la inclusión educativa. La crítica más importante que se hace a todas estas reformas, es orientada principalmente al hecho de que se ha tratado de adiciones al sistema educativo, y no de trabajar en una “transformación profunda de la escuela” (Parrilla, 2002, p.17), se reflexiona respecto de que la institución escolar ha fallado en la equidad que debe brindar a la sociedad porque no ha facilitado “la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad” (Parrilla, 2002, p.18), en ese sentido, todos los cambios que se han señalado, siguen lejos de lograr una inclusión educativa.

*Figura 4. Inclusión educativa*



FUENTE: (Elaboración propia a partir de (Parrilla, 2002).

La inclusión para Juárez y Camboni es:

Un proceso escolarizado que toma en cuenta la diversidad de necesidades de todos los y las aprendices y trata de responder a ellas mediante una participación creciente en el aprendizaje, en las culturas y en las colectividades y la reducción de la exclusión que se presenta cotidianamente en la educación escolarizada (Juárez & Camboni, 2016, p. 49).

La inclusión implica el otorgamiento y respeto de los derechos de cada ciudadano y ciudadana, tiene que ver con la posibilidad de que se compartan las mismas oportunidades, y esto no podrá ser posible mientras no se promueva una educación practicada desde la interculturalidad, en la que se respete y se promueva una convivencia entre culturas, la diversidad debe ser parte de la educación del siglo XXI porque implica:

“La participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000, citado en Parrilla, 2002, p. 18).

La educación inclusiva debe ser promovida por el profesorado comprometido en atender de manera eficaz las necesidades específicas de todas y todos sin importar si presentan o no alguna BAP, sino con la intención de lograr un desarrollo educativo en bien de todas y todos, es importante que el profesorado no solamente sea el receptor de distintas disposiciones que hace el gobierno federal a través de los organismos educativos, sino que, deben realizarse foros de discusión en los que se expongan las diversas realidades que viven las y los profesores en distintas zonas escolares de la república mexicana en donde las realidades son contrastantes y en donde su voz sería

tan valiosa como la de las autoridades que han participado en estas reformas para de manera colectiva lograr una verdadera inclusión.

## CAPÍTULO II

### **PINCELADAS SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE ZACATECAS, Y SU VINCULACIÓN CON LA INCLUSIÓN**

A lo largo de este segundo capítulo se abordan cuatro apartados, en el primero de ellos, se realiza un análisis sobre los principios que se presentan como inclusivos en materia legal en el estado de Zacatecas, visto desde el contexto zacatecano en donde se diseñó y elaboró la LEEZ, con el objetivo de promover que en las escuelas públicas regulares de educación básica del estado, se fomenten prácticas pedagógicas inclusivas tanto para las personas que presentan una BAP como para quienes no la requieren.

En el segundo apartado, se analiza el proyecto MLCEEZ diseñado con el fin de mejorar la convivencia escolar en los planteles escolares, el cual incluye un *Acuerdo de Convivencia Escolar* (ACE), en el que se asume el compromiso de que todas y todos los integrantes de la comunidad educativa trabajen en conjunto, diseñando actividades acordes a las necesidades del contexto de la escuela y del alumnado.

En el tercer apartado se realiza un análisis del convenio 12/02/18 denominado *Marco para la operación de programas federales*, el cual, incluye al *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa*, *Programa Nacional de inglés*, *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, *Programa Nacional de Becas*, *Programa Escuela de Tiempo Completo* y *Programa Nacional de Convivencia Escolar*, celebrado entre el Gobierno federal a través de la SEP y el Estado de Zacatecas a través de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC).

El cuarto y último apartado se lleva a cabo una reflexión acerca de la Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas, la cual es la más actual en el Estado.

## **2.1 El Estado zacatecano y su política de principios inclusivos**

A finales del siglo XX, en el plano nacional el sistema educativo transitaba por un cambio importante al iniciar el año de 1978, debido a la descentralización administrativa a partir del establecimiento de delegaciones generales en todos los estados de la República. Aunque fue hasta el 8 de agosto de 1983, por medio de un decreto publicado en el DOF, las delegaciones generales recibieron el nombre de *Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USED)*<sup>19</sup>. Para el 20 de febrero de 1985, el Gobierno Federal, por conducto de la SEP y el Gobierno del Estado, firmaron el acuerdo de coordinación, en el cual se determinó todo lo que se consideraba necesario para llevar a cabo de mejor manera la atención de la educación (SEDUZAC, s.f.).

Luego de 15 años del inicio de la descentralización educativa y de que esta culminara en el año de 1993, comenzó a ejecutarse a nivel nacional y estatal un programa educativo que permitió la integración a las aulas regulares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentaban alguna BAP. Así, en el estado de Zacatecas se implementó la instancia denominada USAER quien se encargaría de brindarles

---

<sup>19</sup> Con el paso de los años esta instancia fue cambiando su nombre de las siguientes maneras: *Delegación General de la SEP* de 1978-1983, *Unidad de Servicios a Educativos a Descentralizar* de 1983- 1985, *Dirección General de Servicios Coordinados de Educación Pública* de 1985- 1992, *Instituto Zacatecano de Educación* de mayo a diciembre de 1992, *Secretaría de Educación y Cultura* de enero de 1993 a Febrero de 2010, *Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas* de febrero de 2010 a la fecha (SEDUZAC, s.f.).

apoyo académico, psicológico y familiar, esta unidad estaría dirigida por la DGEE (SEP, 2010).

Con el establecimiento de esas unidades, progresivamente se avanzaba en la atención otorgada a las y los alumnos con BAP, y al mismo tiempo, se detectaban requerimientos que se iban manifestando en las actividades cotidianas al interior de las escuelas regulares, y evidenciaban las situaciones concretas de atención que debían prestarse en los centros escolares.

En 1988 las y los integrantes de la Honorable Quincuagésima Sexta Legislatura del Estado de Zacatecas, propusieron diseñar una Ley de Educación bajo la que se rigiera todo lo concerniente a este tema en el estado, y para ello, aprobaron por unanimidad consultar a la ciudadanía sobre las bases que deberían estar incluidas en esa normatividad escolar. Por lo tanto, llevaron a cabo una consulta entre los meses de noviembre y diciembre del mismo año, para conocer las necesidades que se tenían en el estado en materia educativa, y así, definir los contenidos que llevaría esta ley.

Este proyecto constó de tres etapas: en la primera, se le informó a la ciudadanía sobre los propósitos de esa legislatura, por medio de la prensa para dar a conocer los intereses de formular esa ley. En la segunda etapa, se socializaron las propuestas que se plantearon al interior de la legislatura a través de conferencias y foros; y en la tercera etapa, se discutieron éstas en un congreso de educación que se organizó exprofeso, éste estuvo conformado por 20 conferencias, y por foros regionales que se llevaron a cabo en diversos municipios del estado (Gobierno del Estado de Zacatecas, 1999).

Así, el 17 de julio de 1999 y siendo gobernador del estado Ricardo Monreal Ávila (1998- 2004), se aprobó la LEEZ, la cual, se encargaría de regular todas las actividades que se realizaran en el estado en materia de educación, tanto en el sector

público y privado. En esta nueva ley señalaban la importancia de la calidad de la educación, y la proyección del profesorado como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo dirigido a modernizar y actualizar el sistema educativo zacatecano (LVI Legislatura, 1999).

Años más tarde, durante el periodo gubernamental de Miguel Alejandro Alonso Reyes (2010 al 2016), para el 2013, se dio un avance en el tema de integración desde un sentido más bien orientado a la atención académica de estudiantes con BAP. En la Asamblea de la LXI Legislatura del Estado de Zacatecas surgieron las iniciativas de las diputadas Claudia Edith Anaya Mota, Érica del Carmen Velázquez Vacío y María Hilda Ramos Martínez sobre este tema basadas en el siguiente principio:

Garantizar una educación de calidad a todas las personas y desarrollar escuelas que acojan a estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con diferentes capacidades y situaciones de vida, son condiciones indispensables para construir sociedades más justas, democráticas y cohesionadas de forma estable, que es una de las finalidades de la educación, en tanto proyecto social y cultural (LXI Legislatura, 2013, p. 3).

Dichas propuestas fueron aprobadas dentro de la LEEZ, lo cual mostraba en el discurso, la significación de una mejora en la atención de esta población, ya que, a pesar de que fueron integrados e integradas las personas con BAP en las aulas regulares desde 1994, no se había discutido desde la legislación la calidad de enseñanza que ellos y ellas recibían, el principio expresado en esta ley incluía a las escuelas regulares públicas y privadas.

Un año después de la integración de estas iniciativas, se incorporó a la Ley de Educación del Estado el Decreto núm. 113 el cual, está dividido en seis capítulos de los cuales solo se mencionarán los dos primeros por referirse al ámbito inclusivo. El capítulo primero titulado “Disposiciones generales”, está integrado por siete secciones

que hacen menciones específicas sobre la integración de personas que para esos momentos se les denominaba con discapacidades (LXI Legislatura, 2014).

De éstas, señalaremos las secciones I, II, V y VII que, a su vez, están integradas por algunos artículos. La sección I titulada “Objeto, ámbito y definiciones”, en su artículo 2 señala a la educación desde dos dimensiones, por una parte, que contribuye a una mejor convivencia humana y de calidad con base a las dimensiones de equidad, y por la otra, aborda la importancia de su eficiencia, su eficacia y su pertinencia (LXI Legislatura, 2014).

En el artículo 3 de ese mismo apartado, se alude a la manera como se interpreta la integración educativa desde la legislación:

La educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, proporcionándoles programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad (LXI Legislatura, 2014, p. 3).

En la sección II titulada “El Estado y los servicios educativos”, en su artículo 6 se continuó con la proyección de la responsabilidad y la obligación del estado de generar las condiciones para que se brindaran los servicios educativos necesarios y de calidad desde una perspectiva inclusiva, y con una atención dada sin discriminación. En el objetivo, también se establecía la obligación de garantizar el logro máximo de los aprendizajes para que todas las personas que tuvieran estas condiciones pudieran acceder a los distintos niveles educativos, mismos que serían facilitados por el Gobierno Federal en combinación con el Estado de Zacatecas de manera equitativa (LXI Legislatura, 2014).

En el artículo 8 de esa misma sección, se le atribuyó la responsabilidad de coordinar los esfuerzos en materia de educación inclusiva a la SEDUZAC, junto con las autoridades educativas a quienes se les encomendaba vigilar que la educación fuera de calidad, en concordancia con el decreto aludido. En ese sentido, se invitaba al cumplimiento de la equidad, la eficacia, la eficiencia, la competitividad, la pertinencia social y la inclusión que se debía brindar a la niñez en general, a quienes integraban el sistema educativo y a quienes se les atribuía la responsabilidad de lograr esa calidad (LXI Legislatura, 2014).

En la sección V titulada “De la equidad en la educación”, en el artículo 19, se establece que el estado debe propiciar las medidas convenientes para brindar equidad en la educación, y para lograr la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, lo que implicaba posibilitar el acceso y trabajar en las condiciones necesarias para que se logara la permanencia de estas y estos estudiantes en el sistema educativo (LXI Legislatura, 2014).

En lo señalado hasta el momento, se observa el conocimiento de quienes formaron parte de estas iniciativas respecto de las complicaciones con las que se enfrentaban no solamente las y los estudiantes, sino también sus respectivas familias, y su forma de dar respuesta a estas necesidades fue legislar a favor de una atención dirigida a grupos que vivían en las regiones más vulnerables del estado, en donde se evidenciara la carencia económica, niños y niñas con alguna discapacidad o bien, habitantes que presentaran alguna situaciones de rezago (LXI Legislatura, 2014), pero todo este discurso responsabilizaba al sistema educativo de resolver problemas estructurales que le correspondía al estado atender.

Siguiendo con lo anterior, en el artículo 20, se muestra el interés de trabajar en eliminar las barreras de tipo social, económica y cultural que se habían presentado en el contexto educativo y con las que se había enfrentado con frecuencia el alumnado. Por ello, con esa intención se le asignó al estado la tarea de construir tanto albergues escolares como planteles educativos con un enfoque inclusivo. Igualmente, prestar servicios educativos inclusivos para atender a quienes hubieran abandonado el sistema escolar (LXI Legislatura, 2014).

También, fortalecer la instrucción de la educación especial, misma que atendía a personas con alguna discapacidad. Asimismo, efectuar actividades para ampliar la cobertura y la calidad educativa a través del desarrollo de programas de práctica inclusiva que dieran como resultado una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (LXI Legislatura, 2014).

Las secciones de este capítulo primero que se han señalado, en las que se habla de disposiciones generales, también abordan cuestiones relacionadas con el deporte como una práctica inclusiva. Para cerrar este capítulo, en la sección VII titulada “De los servicios de cultura, deporte y recreación”, hay dos artículos que se referirán porque aluden al presente tema, el 24 señala las actividades culturales que deberán ser promovidas y dirigidas por las instituciones educativas en todos sus niveles, en sus diversas modalidades y en todos sus tipos, basándose en el principio de un enfoque inclusivo (LXI Legislatura, 2014).

El artículo 26 indica que la SEDUZAC en conjunto con diversas instancias estatales y municipales de cultura y juventud deberán propiciar programas deportivos y recreativos basados en un enfoque inclusivo, contribuyendo a la construcción de espacios desde esta perspectiva en donde se promueva el deporte y la recreación (LXI

Legislatura, 2014), desde el terreno legislativo se invitaba a desarrollar actividades inscritas en un ambiente inclusivo que iba en sintonía con lo que sucedía a nivel nacional, como se observó en el primer capítulo, pero en realidad lo que sucedía era que se abrían las puertas para que se integraran sectores de la población sin tener una infraestructura, o bien propuestas construidas en conjunto para que colaboraran en la inclusión de la que todas y todos fueran parte no obstante sus diferencias.

Como se señaló con anterioridad, se eligió referir en este apartado los dos primeros capítulos del decreto 113, por lo que, se dará continuidad con el señalamiento del segundo capítulo titulado “Del proceso educativo” integrado por cinco secciones, de las cuales se aludirá a las tres primeras. De la sección I titulada “Tipos, niveles y modalidades de la educación”, se destacarán tres de sus artículos, el 30, el 32 y el 37 (LXI Legislatura, 2014).

En el artículo 30, se habla de la tarea que tiene el estado de diseñar y ofrecer servicios educativos en sus diferentes modalidades, la escolarizada, la semiescolarizada, y la mixta, tanto en el sector público como en el privado. También aludía a los diferentes niveles, integrados por la educación básica, la educación media superior, y la educación superior, con un enfoque inclusivo y con la participación activa de quienes coordinaran esas instituciones mediante la capacitación y la actualización continua y pertinente de las y los docentes (LXI Legislatura, 2014).

En el artículo 32, se indicaba que para la implementación de la educación básica era necesario que la y el docente realizara cambios en su práctica pedagógica para atender a la diversidad social, cultural, económica y educativa de las y los educandos acordes a sus necesidades educativas específicas y a las barreras de participación y aprendizaje a las que se enfrentaran, con ayuda de los programas de estudio y

adaptaciones curriculares particulares, con el fin de que el alumnado adquiriera los conocimientos básicos necesarios, y se desarrollara de manera académica y social conforme al objetivo de la inclusión (LXI Legislatura, 2014).

El artículo 37 en cuanto al nivel primaria:

Deberá aplicar criterios de eficiencia, calidad, inclusión y equidad en los programas institucionales del nivel primaria, con el fin de continuar en los niños y niñas el proceso educativo, desarrollando las competencias básicas y procurando el conocimiento de su entorno escolar, familiar y social (LXI Legislatura, 2014, p. 20).

En la segunda sección titulada “Otras modalidades de educación”, se recuperaron dos artículos el 47 y 48. En el 47, se estableció que la educación especial está destinada en dos sentidos, por un parte, que las y los docentes deben atender a personas con discapacidades temporales o definitivas, por ejemplo, que presentaran algún tipo de parálisis, que tuvieran algún síndrome, que tuvieran autismo, o algún otro padecimiento. Esta educación especial, por otra parte, también incluía al alumnado que evidenciara aptitudes sobresalientes, a quien debía procurar una atención de acuerdo a sus necesidades específicas (LXI Legislatura, 2014).

En esta sección, igualmente, se advierte respecto de la responsabilidad y de la libertad que las madres y padres de familia tienen para decidir en cuál escuela pueden ingresar a sus hijos e hijas, ya fuera en una escuela pública o privada, de atención especial o a una escuela regular. Se habló igualmente, sobre la educación especial que se preparaba principalmente para las personas menores de 18 años porque hasta ese momento estaban bajo la tutela legal de sus madres y padres (LXI Legislatura, 2014).

En el artículo 48 se señaló al estado como el encargado de brindar educación inclusiva a las y los educandos que requirieran educación especial, en educación

básica. En los casos en los que el alumnado ingresara a una escuela regular, la SEDUZAC se encargaría de asignar al personal especializado de USAER integrado por un maestro o maestra de educación especial, un psicólogo o psicóloga, y, un maestro o maestra de Lenguaje y Comunicación, para que trabajaran en conjunto con la o el docente del grupo haciendo los ajustes necesarios para lograr una inclusión educativa plena para personas con BAP (LXI Legislatura, 2014).

Lo anterior muestra las tareas que la SEDUZAC asumía para llevar a cabo acciones concretas en las escuelas regulares, con la finalidad de brindar una inclusión en los centros escolares, aunque estos hechos se quedaron más en el desarrollo de un espacio integrador que en uno de inclusión:

La educación constituye un elemento esencial para el desarrollo y la realización personal y social de los ciudadanos, correspondiéndole no sólo la transmisión de los conocimientos que la sociedad considera necesarios, sino también la promoción de valores, de hábitos, que contribuyan a configurar la personalidad y abran los cauces para su incorporación a la vida de la comunidad como miembros activos, críticos y responsables, procurando el máximo desarrollo de las capacidades en función de las características individuales (González, 2009, p. 429).

En la tercera sección titulada “De los currículos y programas de estudio” se señala en su artículo 51 que la SEDUZAC sería la encargada de elaborar y/o autorizar programas educativos, mediante planes y programas curriculares fundamentados en un análisis socio-económico sobre el contexto en que se desarrollaría el programa educativo, lo cual permitiría a las y los docentes tener una información previa sobre los problemas, necesidades educativas y sociales que deberían atender con apoyo de su formación pedagógica, para posteriormente, elaborar una propuesta pedagógica y metodológica que se basara tanto en los planes y programas de estudio como en el contexto en el que se desarrollara el alumnado (LXI Legislatura, 2014).

Los artículos en la LEEZ destacaban la importancia que conlleva que los niños y las niñas estén relacionados con el contexto que les rodea de forma personal, familiar, escolar o cultural dentro de su propia comunidad. Esta relación debería permitir al alumnado un aprendizaje más significativo, ya que, para su adquisición habrían desarrollado competencias y habilidades que aprenderían desde los valores fundamentales que promueven un ambiente inclusivo en las instituciones.

Cuando se habla de Educación Especial “implica hacer referencia de manera necesaria a la forma en la que las diferentes administraciones han reflejado en sus correspondientes normativas la educación de estas personas” (González, 2009, p. 429), por ello el interés en la presente investigación de referir lo que en materia de legislación se ha promovido sobre este tema.

## **2.2 Marco Local de Convivencia Escolar para el Estado de Zacatecas (MLCEEZ)**

Como se vio en el apartado anterior, la LEEZ hace referencia a la importancia de implementar, en escuelas regulares, la inclusión de alumnos y alumnas tanto con capacidades sobresalientes como a aquellas y aquellos que tienen alguna discapacidad o alguna barrera ya fuera económica, educativa, familiar o social, y, promover a que se brinde la educación en igualdad de oportunidades a la gran diversidad de educandos y educandas que forman parte de una institución escolar.

Por lo anterior, y ante la consciencia de que en las escuelas existen conflictos relacionados al maltrato, a la discriminación y a la intolerancia entre quienes integran a la comunidad escolar, la SEDUZAC publicó el documento denominado MLCEEZ como estrategia de mejora para la interacción escolar y, para que se convirtiera en una guía que favoreciera sus ambientes educativos, en él señalaron a la inclusión escolar como “un elemento central de la educación para la convivencia desde la diversidad de

todas y todos los alumnos, teniendo como meta eliminar la exclusión de la escuela” (SEDUZAC, 2015, p.3)<sup>20</sup>.

El objetivo del MLCEEZ se estableció con el interés de hacer de las relaciones interpersonales de las y los alumnos, un asunto de convivencia democrática al interior de los centros escolares de educación básica, mediante el desarrollo de capacidades reflexivas, porque consideraron que esto determinaría el actuar ya fuera positivo o negativo de la comunidad escolar (SEDUZAC, 2015).

Con la finalidad de comprender mejor los elementos significativos que integran este marco se señalarán los capítulos I, II, III, IV, V, VI, VII y IX que permiten visualizar los referentes más importantes que constituyeron a este documento. En el capítulo I titulado “Propósitos del Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas” se menciona que su propósito general es:

Propiciar espacios de convivencia escolar basados en el respeto, la tolerancia, el diálogo, la justicia y la democracia participativa, entre los diversos actores que conforman la comunidad educativa, asegurando así un ambiente pacífico, seguro y ordenado, que se refleje en la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y participativos en la mejora de la convivencia escolar (SEDUZAC, 2015).

Este capítulo está integrado por tres propósitos específicos: en el primero, se habla sobre la necesidad de garantizar que los acuerdos de convivencia escolar se apeguen a los derechos que como habitantes de este país tienen las niñas y los niños; en el segundo, se menciona la importancia de que este documento brinde certeza a la comunidad escolar sobre una convivencia armónica en base a medidas disciplinarias

---

<sup>20</sup> No es casual que este MLEEZ estuviera en concordancia con la política internacional en la que se discutía respecto de la necesidad de que en las instituciones escolares se asumiera la obligación de garantizar el derecho a la educación de las y los habitantes de cada país basándose en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en la que se expresaba la adquisición de un derecho, independientemente de la condición física o mental, y el impulso al desarrollo de una formación integral (SEDUZAC, 2015).

claras y justas; y, en el tercero, se expresa el interés de que se conserve en la escuela una cultura de respeto a los derechos de las niñas y de los niños con BAP por medio de la concientización a las y los docentes, al alumnado en general, y a las madres y padres de familia (SEDUZAC, 2015).

El capítulo II titulado “La convivencia escolar y sus dimensiones” define a la convivencia como “un elemento constitutivo de la calidad educativa” (SEDUZAC, 2015, p. 10), y, construyen un concepto más amplio para referir el significado de convivencia escolar, al que señalan como “un proceso dinámico y de construcción colectiva, es un espacio propicio para la participación democrática e incluyente donde se promueve la libertad, la igualdad, la tolerancia y la justicia, entre otros valores para una cultura de paz” (SEDUZAC, 2015, p. 10), en esta construcción, se aborda a la convivencia escolar desde tres dimensiones: desde la pacífica, desde la inclusiva, y, desde la democrática.

Desde la dimensión pacífica, se analiza la necesidad de mantener y promover un ambiente armónico que coadyuve a la práctica de valores y a la concientización de la autorregulación de la conducta de quienes conviven a diario en los centros escolares, sin olvidar la importancia de la diversidad cultural. La dimensión democrática pondera la importancia de que los actores de la comunidad escolar, desde una perspectiva de compromiso con sus deberes, sean capaces de participar en las decisiones que beneficien a la institución escolar, y, promuevan la convivencia democrática de acuerdo con sus principios básicos (SEDUZAC, 2015).

Por último, en la dimensión inclusiva, se expresa el reconocimiento al derecho sin distinciones sobre la dignidad de las personas, mediante la valoración y el respeto de la diversidad de los actores del sistema educativo, eliminando las prácticas de discriminación y de exclusión en las niñas y los niños, lo que implicaba que la atención

en el aula y en los diferentes escenarios del centro escolar se brindara sin señalar diferencias, si no, en un ambiente totalmente incluyente (SEDUZAC, 2015).

Lo anterior, lleva a la reflexión de que lo señalado en ese Marco debe conducir a transformar realidades en las que esté presente la conciencia sobre la importancia de llevar a cabo un trabajo colaborativo, hasta este momento desde la perspectiva legislativa, se otorgaba la responsabilidad de la inclusión del estudiantado desde una tarea que le correspondía llevar a cabo únicamente a las y los docentes, y si esto fuera así, no se podrían desarrollar ambientes verdaderamente inclusivos porque, las políticas públicas, las decisiones que toma el estado en materia económica, la estructura social del país, debe estar articulada de manera que la inclusión sea un elemento transversal que abarque todos los campos en los que se estructura el país y se desarrolla la ciudadanía, y aunque es cierto que la educación toma un papel protagónico en esta tarea, no puede hacerlo por sí sola, si no está acompañada de una infraestructura que ponga a todos y todas en posibilidad de alcanzar las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo, de otra manera se estará hablando de una meta inalcanzable.

Por otra parte, en los microcosmos de los centros escolares, ha resultado complicado hacer que se comprenda la importancia de dejar de ver esos espacios como independientes de las sociedades que las circundan, la escuela debe extender sus puentes de acción hacia las madres y padres de familia del estudiantado quienes también son protagonistas de los cambios en las prácticas sociales que han sido parte de la cotidianidad en la etapa de formación de pequeños y pequeñas ciudadanas.

Desde luego, es verdad que lograr esta unión colaborativa resulta un tanto compleja porque se requiere de la disposición consciente de las y los participantes, para asumir

una responsabilidad en la que todas y todos trabajen en la reconfiguración de una mentalidad que debe iniciar en casa, porque en gran medida lo que ahí se aprende determina la manera como se ve y se interpreta el mundo, y, en este sentido, en cómo suceden las interacciones con las y los demás, no solamente en el ámbito educativo, sino en los otros escenarios en los que la ciudadanía se relaciona y convive.

En el capítulo III titulado “La igualdad de oportunidades” señalaron el reto de establecer un nuevo escenario en el que, no obstante, la complejidad de aprender de manera práctica el concepto de igualdad, implicaba que se generaran nuevas formas de convivencia escolar, lo que conllevaba la necesidad de reeducar al alumnado para que aprendiera a convivir en estas nuevas realidades. Dicho aprendizaje, se vería reflejado en los conocimientos, y en el desarrollo de las habilidades, así como en los valores y las actitudes que se consideran indispensables para tener una vida exitosa en el ámbito social y personal (Gobierno del Estado, 2015).

Asimismo, en este apartado se menciona que, una educación basada en la igualdad de acceso de oportunidades se centra en el fomento de la reflexión y el razonamiento crítico; en el desarrollo de la creatividad; en el compromiso personal asumido desde una postura consciente; y en la corresponsabilidad consecuente para preservar la integridad física, social y psicológica de todos los alumnos y todas las alumnas; teniendo como punto primordial el respeto a la dignidad de cada persona (Gobierno del Estado, 2015).

El capítulo IV titulado AEC, se elaboró con la participación de las y los directivos, el profesorado, y madres y padres de familia, convirtiéndose este convenio en la guía en la que se basarían sus integrantes para gestionar la convivencia sana dentro de la institución, partiendo de principios que favorecieran a la solución de conflictos como:

el valor de la diversidad y la aceptación de las diferencias, la disposición para aprender, y la identificación de disposiciones injustas, como un recurso para la transformación de los ambientes educativos en el que se ponderaran las situaciones justas (SEDUZAC, 2015).

Dicho AEC, se basó en un modelo democrático como una medida disciplinaria para que los centros escolares en donde se implementaran tanto el MLCEEZ como el acuerdo mencionado, realizaran los trabajos de gestión necesarios, para lograr la inclusión de toda la diversidad presente en las instituciones educativas. Su diseño se elaboraría al inicio del ciclo escolar basado en las necesidades identificadas en el diagnóstico de cada centro educativo, y reflejándolo en la Ruta de Mejora Escolar<sup>21</sup>, la cual se mantendría abierta para que se le integraran los reajustes y actualizaciones pertinentes, según lo consideraran las y los participantes que formaron parte del acuerdo (SEDUZAC, 2015).

En el capítulo V titulado “Medidas disciplinarias”, se menciona que éstas únicamente se aplicarán en el caso de presentarse un comportamiento que altere la convivencia o ponga en riesgo los derechos de las y los directivos, las y los maestros, las y los alumnos, y las madres y padres de familia. Estas medidas se llevan a cabo acompañadas de la intervención pedagógica, la cual consiste en la elaboración de

---

<sup>21</sup> La Ruta de Mejora Escolar se define como: “el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora” (SEP, 2014, P. 10). Es también un recurso al que el Consejo Técnico Escolar (CTE) acude continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo docente ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. De manera periódica se revisan avances, evalúan el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizan ajustes en función de los retos que continuamente enfrentan (SEP, 2014).

actividades destinadas a casos específicos para mejorar su comportamiento (SEDUZAC, 2015).

En el capítulo VI titulado “Derechos y deberes de los estudiantes”, se especifica que, para llevar a cabo la construcción de una escuela pacífica, democrática e inclusiva, es necesario que ésta se base en el respeto a la dignidad de todas las personas que integran la comunidad escolar. Es decir, todo el alumnado tendrá tanto derechos como deberes. En la siguiente tabla se especificarán algunos derechos y deberes plasmados dentro del modelo democrático, ligados a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad del alumnado (SEDUZAC, 2015).

*Tabla 1. Derechos y deberes del estudiantado dentro del AEC*

DERECHOS Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES DENTRO DEL AEC	
Derechos	Deberes
1. Acudir a la escuela y recibir educación integral pública gratuita e inclusiva en todos los niveles y modalidades de la educación básica, sin condicionamiento alguno de acuerdo con el plan y programas de estudio.	1. Con el apoyo de sus padres, asistir con puntualidad y regularidad a la escuela, respetando los horarios y normas establecidas.
2. Estar en un ambiente de aprendizaje sano, seguro y tolerante, libre de discriminación y acoso escolar, y de violencia y adicciones.	2. Contribuir a que impere un ambiente de aprendizaje basado en la práctica de valores como el diálogo, el respeto, la tolerancia, el cuidado de la salud y la solidaridad.
3. Recibir un trato digno por parte de directivos, docentes y demás personal escolar, independientemente de su edad, raza, color, género, identidad de género, religión, etnia, estatus migratorio, idioma o lengua, preferencia sexual, condición física o emocional, discapacidad, posición económica o pensamiento político.	3. Colaborar en la prevención y atención oportuna de situaciones de conflicto o maltrato de cualquiera de las y los integrantes de la comunidad educativa.

FUENTE: (Elaboración propia a partir de SEDUZAC, 2015).

Lo anterior reafirma que, el alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, el que es sobresaliente y/o el que tiene alguna discapacidad, tiene derecho a una educación pública pertinente, es decir, que debe ser incluido en escuelas regulares, que se adapten a sus necesidades, produciendo así, una efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Y así, ante la importancia de los derechos, igualmente, dar el mismo peso a los deberes, desde una actitud de empatía y colaboración entre directivos, docentes, alumnado, padres y madres de familia.

Uno de los principales obstáculos con los que se ha enfrentado la legislación emitida, como se verá en el tercer capítulo, es con la falta de una renovación pedagógica efectiva de manera que los ingresos de colectividades, no coloquen en problemas a un profesorado que no ha sido debidamente capacitado para atender a toda la diversidad que desde lo legislativo pondera no solo su ingreso, sino su atención efectiva a partir de la obtención de una enseñanza de calidad, y replique la misma pregunta que se hacía Ainscow (2001):

¿Cómo puedo trabajar con todo el grupo y al mismo tiempo llegar a todos y cada uno de los alumnos de mi clase? En la época en que el derecho a las oportunidades educativas se extendió a todos los miembros de la comunidad en muchos países occidentales, se hizo cada vez más evidente la insuficiencia de las formas tradicionales de escolaridad para el cumplimiento de la tarea encomendada” (p.20).

Respecto de la interacción del alumnado, en el capítulo VII titulado “Clasificación de algunas faltas que alteran la convivencia escolar y medidas disciplinarias para los planteles de educación básica del estado de Zacatecas”, abordaron de manera específica las infracciones que podrían alterar el orden de la convivencia escolar, éstas son: incumplimiento del horario; ausentismo; falta de compromisos escolar; falta de

respeto a compañeros y compañeras; acoso escolar; utilizar expresiones verbales inadecuadas; y, exclusión de compañeros y compañeras (SEDUZAC, 2015).

Asimismo, especificaron las medidas disciplinarias necesarias tomadas en cuenta en caso de que se cometiera infracción a una norma, las cuales, se clasifican según su nivel de impacto: cuando se considera que hay daño menor, la indicación es que se les brinde un asesoramiento personal a quienes cometieron esa infracción, cuando se define como de alto impacto, la o el alumno debe acudir acompañada y/o acompañado de su padre, madre, tutor o tutora, para recibir una atención especializada. En los casos definidos como de extremo impacto, los padres y madres de familia coordinadas y coordinados con las autoridades educativas deberán asegurar la inserción de la o el alumno en otra institución (SEDUZAC, 2015).

A lo largo del capítulo IX titulado “Redes de Apoyo a la Convivencia Escolar” (SER), se señalan las instancias gubernamentales, asociaciones civiles y profesionales que trabajan en conjunto para brindar recursos de apoyo durante los procesos de gestión de convivencia escolar. Estas instancias son el CTE, el *Consejo Escolar de Participación Social* (CEPS), la *Asociación de Padres de Familia* (APF), y la USAER, las cuales, se encargan de brindar acompañamiento para desarrollar la atención al alumnado que cuente con BAP (SEDUZAC, 2015).

Como se ha visto, en el ACE incluido en el MLCEEZ se ha considerado que para lograr una convivencia escolar armónica es importante abordar el tema de la inclusión de un alumnado diverso desde distintos escenarios con la finalidad de integrarlo en la educación regular. El establecimiento de estas ideas en este ámbito legal generó el comienzo de una aplicación práctica del concepto de igualdad, vista desde las oportunidades de acceso al servicio educativo. Quien esto escribe está consciente

que, hasta este momento, sólo se han señalado las indicaciones publicadas a través de documentos oficiales que han sido dados a conocer para que el personal de cada centro escolar las lleve a cabo.

En el análisis de estos planteamientos, también se ha observado lo antes expuesto solo se puede lograr si existe una preparación adecuada al profesorado desde la que deconstruya su concepción docente y reelabore otra que le ayude a eficientar su ejercicio profesional desde una articulación efectiva con cada participante de la comunidad escolar, en la que se renueve la infraestructura que coadyuve a lograr una transformación que incida primero en la comunidad que circunda esos centros escolares y posteriormente, en la sociedad que requiere reconfigurar el sentido de inclusión.

### **2.3 Convenio para la mejora de la atención educativa, la inclusión y la equidad entre la federación y el estado de Zacatecas**

A inicios del 2018 fue publicado un convenio firmado entre el gobierno federal mediante la representación de la SEP y el Gobierno del Estado a cargo de la dirigente de la SEDUZAC, denominado *Marco para la Operación de Programas Federales*<sup>22</sup>, integrado por 6 programas dirigidos a la población con la finalidad de mejorar la atención educativa, el aprendizaje de un segundo idioma, la distribución de tiempo y metas en las escuelas de tiempo completo para abatir el rezago educativo, establecer mecanismos para continuar con el desarrollo de la convivencia escolar y, lo que se debe instaurar en materia de inclusión y equidad.

---

<sup>22</sup> Dicho convenio fue publicado el 12 de febrero de 2018 a través del DOF y se conformaba de los siguientes seis programas educativos: *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa, Programa Nacional de inglés, Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, Programa Nacional de Becas, Programa Escuela de Tiempo Completo y Programa Nacional de Convivencia Escolar* (DOF, 2018).

Este acuerdo tuvo como propósito impulsar el desarrollo educativo desde la contribución de cada uno de los gobiernos de los estados de la república, con la finalidad de que mejoraran los aprendizajes del alumnado de los diferentes niveles académicos, asimismo, con estos programas se proyectó fortalecer la formación académica del profesorado, y para lograrlo, el gobierno federal, en conjunto con el estatal los pusieron en marcha, con la finalidad de que se atendieran de mejor manera los procesos educativos (DOF, 2018).

La organización del Convenio se dividió en diecinueve cláusulas, y se señalarán las que tengan que ver con la temática inclusiva. En la primera, refieren el objetivo del convenio, el cual fue establecer las bases para que la SEP y el Gobierno del Estado trabajaran en coordinación, unieran sus experiencias, recursos y esfuerzos, para que los diversos programas de mejora educativa en Zacatecas operaran desde acciones que les permitieran evidenciar resultados significativos en bien de la educación del estado (DOF, 2018).

En la segunda cláusula, especificaron el compromiso asumido por la SEP y el Gobierno del Estado de promover la obtención de apoyos económicos de sectores públicos y privados, con el fin de financiar los programas establecidos mediante la elaboración de un plan anual de trabajo señalado en cada uno de ellos. Una vez que terminó su preparación, se designaron a las personas que serían las responsables de llevar a cabo las operaciones básicas según los objetivos particulares que se establecieron en cada uno de ellos (DOF, 2018).

En la novena cláusula, mencionaron las instancias responsables de los programas contenidos en este convenio, el PFCEEB, quedó bajo la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*

(PIEE) bajo la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y el *Programa Nacional de Convivencia Escolar* (PNCE) bajo la responsabilidad de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGEGE). A estos organismos correspondería la coordinación y desarrollo de cada una de las acciones necesarias para el correcto funcionamiento de cada uno de estos programas (DOF, 2018).

Los programas de este convenio se diseñaron para que se desarrollaran en las instituciones federales de los niveles preescolar, primaria, y secundaria, y es valioso señalar tres de estos porque tienen que ver con cómo presentan la educación inclusiva. El primero de ellos es el *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa* (PFCE), cuyo objetivo es el de contribuir a la implementación de contenidos curriculares que promuevan la autonomía del alumnado, así como llevar a cabo acciones que fortalezcan su rendimiento académico acorde a los intereses y a las necesidades de las y los estudiantes en sus diversas realidades en las escuelas públicas (DOF, 2018).

Los escenarios en los que se lleva a cabo la educación son diversos, y en ellos el profesorado es impulsado a realizar cambios en su ejercicio pedagógico con el fin de que el aprendizaje de su alumnado logre la autonomía recomendada, y aprenda de manera significativa, sin embargo, “cuando los esfuerzos de integración dependen de la importancia de las prácticas de educación especial, es casi seguro que encuentren dificultades. En realidad, es probable que conduzcan a nuevas formas de segregación” (Ainscow, 2001, p.22). El profesorado continuamente se ve forzado a implementar todos los contenidos establecidos en el currículo propuesto por la SEP, pero, con poco apoyo para saber cómo atender la diversidad que recibe cada día en su salón de clases.

En el PNCE, se especifica la importancia de crear y establecer ambientes favorables pacíficos, armónicos e inclusivos desde una formación integral que ayuden a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica, para que las y los integrantes de la comunidad escolar reconfiguren nuevas formas de interacción cotidiana (DOF, 2018).

En este sentido, en Zacatecas se elaboró un documento titulado “Protocolos del estado de Zacatecas para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de Educación Básica”<sup>23</sup>, el cual estaba incluido en el Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021, dicho texto contiene los mecanismos y procedimientos de prevención, detección y actuación para detener y disminuir el daño en casos de abuso y maltrato escolar. Para la aplicación de los Protocolos es necesario que quienes integran la comunidad educativa participen de forma activa para que los resultados que se obtengan sean exitosos (SEDUZAC, 2017).

El PNCE surgió de la necesidad de mejorar la convivencia en las comunidades escolares de los tres niveles de educación básica, por lo que se elaboró un libro en el que se integraron temas acordes a las edades de alumnas y alumnos de preescolar, de primaria y de secundaria, desafortunadamente, lo establecido como objetivo en este proyecto no ha logrado cristalizarse y mucho menos conocer en qué medida ha funcionado de manera positiva.

---

<sup>23</sup> Dicho documento fue publicado en junio de 2017 por las siguientes personalidades: la titular de la SEDUZAC Gema Alejandrina Mercado Sánchez, el Subsecretario de Educación José Manuel Maldonado Romero, Director de Formación Docente y Gestión Educativa José Honorio Jiménez Contreras, Coordinadora Especial del Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEDUZAC, 2017).

Lo anterior se señala por tres razones principales, la primera tiene que ver con que la entrega de los libros del PNCE no ha sido de manera simultánea, lo que implicó que algunos centros escolares lo tuvieran, y otros no, la segunda razón es que a las escuelas a las que sí les llegó el texto, fue a la mitad de ciclo escolar, lo que provocó que el personal docente no alcanzara a cubrir los contenidos por no contar con el tiempo necesario.

La tercera razón es porque, en los casos de las escuelas a donde sí llegó, no fue con el número de ejemplares suficientes para que cada alumna y alumno tuviera su propio libro, lo que obstaculiza saber sobre su efectividad, y por supuesto, el hecho de que no todas y todos tengan sus respectivos textos, impide que se trabaje de manera organizada en la mejora de la convivencia escolar de estos niveles educativos según los objetivos planteados en el proyecto.

El tercer programa titulado “Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”, refiere la importancia de asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad entre todos y todas las personas, con el fin de construir una sociedad más justa mediante el apoyo de una infraestructura adaptada, equipamiento y acciones que faciliten la atención de la población en contextos vulnerables, eliminando las barreras de tipo social, afectiva, económica, motriz, cultural y de aprendizaje que limitan el acceso del estudiantado a las escuelas regulares de educación básica (DOF, 2018).

Este programa se enfocó principalmente en que la atención educativa brindada a personas con alguna discapacidad o alguna BAP fuera de forma inclusiva y no sólo integradora. Debe señalarse que entre los obstáculos que existen para darles el trato adecuado, por lo menos en lo que a instalaciones respecta, no ha podido llevarse a cabo de forma equitativa en los poblados del Estado porque por lo general estos

recursos de mobiliario e infraestructura se han destinado a las escuelas que están en las cabeceras municipales, o bien, a las que están en comunidades cercanas a los municipios.

Así que, aquellas escuelas que no han recibido estos apoyos y que, además, lo requieren por estar en zonas vulnerables, algunas, no todas, cuentan en muy pocas ocasiones con el equipo de USAER, desafortunadamente, en la mayoría de este tipo de comunidades, las y los alumnos alguna discapacidad o con BAP únicamente cuentan con el apoyo del docente regular, quien se queda con la responsabilidad y el riesgo de generar o de frenar un ambiente de aprendizaje transformador (Ainscow, 2001).

#### **2.4 Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas**

Ante la imperante necesidad en cuanto a política pública se refiere de incluir a personas con algún tipo de discapacidad en los distintos ámbitos sociales, educativos y económicos, se produjo en el estado la elaboración y publicación de la *Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas* en el año 2017, a través del decreto número 136, dicho documento se organizó en siete títulos, los cuales, a su vez, integran varios capítulos con sus respectivos artículos, de los cuales solo se mencionarán los relacionados con el ámbito educativo.

En el segundo título, en el capítulo X en su artículo 30, sobre el derecho a la educación refiere:

Las instituciones encargadas de la educación pública y privada en el Estado garantizarán el derecho a la educación y el acceso a personas con discapacidad, prohibiendo cualquier forma de discriminación en planteles, centros educativos, centros de desarrollo infantil o por parte del personal docente o administrativo. La educación que imparta y regule

el Estado deberá considerarse con un enfoque inclusivo, contribuyendo al desarrollo de competencias para la vida (LXII Legislatura, 2017, s/p).

De acuerdo a lo observado en este capítulo, la enunciación de sus derechos puede verse como la evidencia que desde el estado se haya advertido la presencia de colectivos con derecho a ser tratados en las mismas condiciones que el resto de la ciudadanía, sin embargo, en la realidad, como se ha señalado con anterioridad, no ha habido una infraestructura eficiente ni se ha logrado una manera general y asertiva de llegar a un alumnado sin estar influidos e influidas “por las formas de percibir las diferencias entre ellos” (Ainscow, 2001, p. 24) .

En el artículo 31 se le asignan facultades al órgano rector de la educación del estado, la SEDUZAC aparte de las ya establecidas en otros documentos oficiales, y entre ellas están las de: incorporar en las instituciones a docentes con perfiles profesionales apropiados para ser partícipes de la inclusión de las niñas y niños con discapacidad y/o capacitarlos en caso de no contar con la preparación suficiente sobre ese tema, innovar y adecuar los modelos educativos con el fin de que estos sean significativos en el aprendizaje de las personas discapacitadas y garantizar a los centros escolares la infraestructura necesaria para brindar movilidad a las y los estudiantes (LXII Legislatura, 2017).

La capacitación docente por parte de la SEDUZAC para incluir en una escuela a personas con algún tipo de discapacidad, resulta un tanto compleja por varias razones, la primera es que implica destinar un mayor recurso económico a la preparación profesional del magisterio con la impartición de cursos que en la mayoría de las ocasiones se realizan de forma más bien superficial.

Otra razón es la falta de cobertura de un profesorado capacitado para atender a personas discapacitadas en todos los municipios, y en todas las comunidades del estado, frecuentemente, se tiene el recurso de un maestro o maestra de CONAFE en los sitios más alejados, pero, son personas que no tiene la formación docente, por lo que es poco probable brindar una educación que incida de forma positiva y significativa en el desarrollo de una persona con discapacidad.

En el tercer título, en el capítulo II, *Instituto para la Atención e Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Zacatecas*, presenta a un organismo descentralizado de tipo público, dedicado a promover y fomentar que la población del sector privado y público sea más participativa en las políticas, programas y acciones promovidas por la ley de inclusión (LXII Legislatura, 2017), y pondera la importancia de quienes dirigen el instituto, y les convoca a que realicen acciones para que el personal que labora en sectores del gobierno, o en empresas privadas con discapacidad o sin ella, se involucre y participen en las diversas actividades que se diseñen desde ese organismo.

En cuanto a las atribuciones del instituto pueden encontrarse en el artículo 60, estas incluyen: promover los derechos de las personas con discapacidad, participar en el diseño de políticas públicas del estado, promover la accesibilidad a una infraestructura adecuada, fomentar la cultura de respeto, promover la permanencia, el aprendizaje y la inclusión en centros escolares regulares y especiales, y pactar convenios con empresas privadas y públicas para otorgar descuentos y facilitar la economía de la persona discapacitada y de su familia (LXII Legislatura, 2017).

Lo anterior supone un trabajo en conjunto entre el instituto y la SEDUZAC, esta última es quien tiene la responsabilidad de proporcionar la infraestructura necesaria a

los centros escolares estatales y quien, mediante la asignación del personal docente, promueva que las niñas y niños con alguna discapacidad permanezcan estudiando en una escuela regular de forma inclusiva, o en un centro de educación especial según lo consideren los padres y/o madres de familia.

El capítulo III se titula *Dirección General*, y en su artículo 69 menciona que el director general del instituto será nombrado únicamente por el Gobernador del Estado, y dicha persona debe presentar algún tipo de discapacidad para poder desempeñar el cargo. En el artículo 70 se alude a las atribuciones de quien dirija el instituto, estas incluyen: representar, administrar, organizar y dirigir el centro, asistir a reuniones gubernamentales, promover la realización de cursos y/o talleres para personas discapacitadas, y gestionar recursos para el instituto. En cuanto al patrimonio de la institución, el artículo 71 menciona que este es proveído por el Gobierno del Estado y por lo recaudado en actividades propias (LXII, 2017).

En el cuarto título está un capítulo único titulado *Objeto e Integración de la Asamblea Consultiva para Personas con Discapacidad*, en su artículo 75 se especifica que el objeto de la asamblea es el de ser un órgano de consulta y asesoría que promueva la participación ciudadana, para proponer programas y acciones educativas y sociales que impacten de manera positiva en el desarrollo de las personas que presentan alguna discapacidad (LXII Legislatura, 2017).

El hecho de destinar el puesto de Dirección del instituto a una mujer o un hombre con alguna discapacidad, es una acción que representa el inicio de un proceso de inclusión al campo laboral para esa persona, porque estará en condiciones de compartir en ese contexto, las mismas posibilidades de tener oportunidades de desarrollo que la o lo coloca en igualdad de condiciones con el resto de las personas

que buscan desempeñarse en responsabilidades de dirección, lo que también favorece a la elaboración de propuestas, políticas y programas desde una mirada contextualizada y dirigida a los colectivos que comparten la condición de discapacidad desde acciones concretas y seguramente inclusivas.

Desde la creación de la LEEZ en 1999, se ha trabajado en torno a temas inclusivos en los servicios educativos, tanto en los sectores público y privado en donde se ha buscado influir en el logro de una educación de calidad. Por otra parte, los programas y apoyos federales y estatales se suman continuamente para que, progresivamente, se implementen en el estado nuevas formas de comprender la inclusión, aunque, todavía falte una vinculación fortalecida que inicie con la transformación de nuevas realidades educativas, todavía, la mayoría de las escuelas carecen de las condiciones suficientes y de los recursos necesarios para prestar los servicios adecuados a la diversidad de su alumnado, en especial aquellas que se encuentran contextos de marginación.

Aunado a ello, es vital que se generen programas educativos dirigidos a la ciudadanía para que se sensibilice ante los casos que a diario perciben la exclusión, se deben buscar alternativas para encontrar una manera adecuada de atención, que no anteponga prejuicios, y en la que se promueva una convivencia comunitaria inclusiva que continúe transformando la manera en cómo se relacionan las personas que tienen BAP, como las que no las presentan en los diversos escenarios culturales.

La atención a la diversidad en el aula escolar por parte del profesorado viene a ser una parte fundamental para el logro de la tan ansiada inclusión escolar, al diseñar y aplicar estrategias pedagógicas en las que se tomen en cuenta que las percepciones respecto del alumnado deben estar guiadas por la idea de que cada una y uno de ellos

son únicos, con su propia experiencia, trayectoria de vida y escolar, con intereses y aptitudes propias, en las escuelas se ha de evolucionar a favor del provecho de esa diversidad, a la que debe verse como un estímulo para el aprendizaje relacionado directamente con una orientación transformadora (Ainscow, 2001).

## CAPÍTULO III

### LA ESCUELA PRIMARIA FEDERAL “MÉXICO” DE RÍO GRANDE, ZACATECAS Y LA INCIDENCIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MATERIA DE INCLUSIÓN, CICLO 2019-2020

En este capítulo se abordan distintas temáticas sobre la influencia que tiene la política educativa en la escuela “México” con base a la inclusión. La distribución del contenido está organizada en cinco apartados. En el primero, se realiza una descripción y contextualización de la escuela sujeto de estudio de esta investigación.

En el segundo apartado, se hace una reflexión acerca de los retos a los que regularmente se enfrenta el profesorado de educación primaria dentro de su aula regular. En el tercer apartado, se aborda y analiza la importancia de la creación de ambientes de aprendizaje y de un clima favorable en las aulas para el logro de aprendizajes más significativos en niñas y niños con BAP o sin ellas.

En el cuarto apartado, se analizan los objetivos, y la dinámica de trabajo que llevan a cabo las y los integrantes del equipo de USAER para realizar la identificación de las y los alumnos que presentan alguna BAP para diseñar, acciones que atiendan a este alumnado, la adecuación en los procesos evaluativos, y la planificación de estrategias de seguimiento del alumnado.

En el quinto apartado, se exponen y se analizan los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a las y los maestros de la escuela “México”, titulado *La atención de las y los docentes del aula regular de la Primaria Federal “México” al alumnado con BAP*. Y la aplicada a las y los integrantes del equipo de USAER titulado *USAER en la Escuela Regular Primaria Federal “México”*.

### **3.1 La Escuela Primaria Federal “México” y su contexto escolar**

Esta institución se localiza en la comunidad Francisco García Salinas, perteneciente al municipio de Río Grande. La escuela fue fundada en el año de 1936 durante el periodo de gobierno del Estado de Zacatecas del General Matías Ramos Santos. En cuanto a la ubicación del centro escolar dentro de la comunidad, está situada en la zona centro, lo cual resulta favorable para que la mayoría del alumnado asistan regularmente a clases.

Es una escuela de organización completa debido a las y los 172 estudiantes matriculados, 80 niños y 92 niñas. En cuanto al personal docente lo conforma una directora, seis maestras frente a grupo, con un promedio de 5 a 11 años de experiencia laboral, cuatro maestros frente a grupo con un promedio de 5 a 30 años de experiencia laboral, dos maestros de educación física y una maestra de educación especial perteneciente al equipo de trabajo de USAER, quien asiste dos días a la semana a la institución educativa.

La misión del plantel educativo es, proporcionar una educación adecuada a las niñas y los niños que les permita el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos para enfrentar los retos en su vida cotidiana y educativa. Mientras que, la visión es la de ser una escuela que influya en la construcción del desarrollo social del alumnado para un mejor desempeño educativo.

El funcionamiento de la escuela “México” se caracteriza por operar mediante el trabajo colaborativo entre directivos, docentes y la asociación de madres y padres de familia, quienes tienen gran influencia en la realización de actividades en pro de la institución sin importar su nivel de escolaridad. La mayoría de las madres y/o padres

de familia no son profesionistas, solo un 5 % de ellas y ellos cuentan con una profesión y por lo general se dedican a realizar actividades del campo o son amas de casa.

Sobre la infraestructura de esta institución cuenta con un aula para la dirección, un espacio que funge como cocina-comedor, una bodega para materiales de educación física, 10 aulas regulares donde los docentes titulares de cada grado imparten clases, baños para niñas y niños, dos canchas de basquetbol, plaza cívica donde se realizan honores a la bandera, espacios de área verde y una pequeña bodega llamada auditorio donde la maestra de USAER trabaja con los alumnos y alumnas fuera del aula regular.

*Ilustración 1: Fotografía del aula regular de clases escuela "México"*



FUENTE: Elaboración propia

*Ilustración 3: Fotografía de la bodega- auditorio ahora salón de la maestra de USAER*



FUENTE: Elaboración propia.

### **3.2 Retos que frecuentemente enfrenta el profesorado en su aula regular en la Escuela Primaria Federal “México”**

Luego de analizar diversos artículos, leyes, acuerdos y otros documentos que muestran, desde el ámbito legal, lo que se ha generado sobre el tema de inclusión en el escenario educativo en el estado de Zacatecas, enseguida se muestra una reflexión acerca de algunas de las discapacidades y de las BAP que presentan algunas niñas y

algunos niños de la escuela primaria “México”, donde la presente investigación tuvo lugar.

Los factores con los que se han enfrentado las y los docentes de esta escuela primaria en sus aulas regulares, ha sido con niñas y niños con discapacidad intelectual y de aprendizaje, con Síndrome de Down, con problemas de lenguaje y comunicación, y con dificultades de conducta. La discapacidad intelectual y de aprendizaje se caracteriza por significativas limitaciones en el razonamiento, en la planificación y solución de problemas y en la dificultad de comprensión de ideas complejas. Las y los niños que la padecen no suelen aprender con rapidez, ni de la experiencia, porque restringen su participación comunitaria y su relación con los contextos que las o los rodean (CPGMDH, s/f).

Frecuentemente, estas y estos niños se aíslan del resto del grupo y suelen expresar falta de interés en las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases, lo que usualmente provoca que sean excluidos y excluidas por el resto de las y los alumnos.

El síndrome de Down se produce por la presencia de un cromosoma extra que afecta a la persona en su desarrollo cerebral causando principalmente la discapacidad intelectual, en algunos casos también presentan problemas auditivos y/o visuales, en otros, pueden padecer problemas gastrointestinales y/o problemas en su columna vertebral, lo que complejiza su motricidad y su estabilidad emocional tanto para sus procesos de aprendizaje como para su convivencia en el aula (CPGMDH, 2016).

Los problemas de lenguaje y comunicación, se refieren a la condición que afecta el intercambio de información, y que se suele manifestar en la dificultad para expresarse con ideas simples, otro factor es que se les complica mantener una conversación activa, también, suelen poseer un vocabulario limitado y manifestar dificultad para

comprender lo que se les comunica. Las y los niños que presentan esta condición suelen ser cohibidos, lo que provoca que no puedan o quieran hablar ante las demás personas, su desarrollo para escribir es limitado porque frecuentemente, éste se refleja en su habla y en su escritura (CPGMDH, 2016).

Respecto de la conducta negativa, para que esta se catalogue como un problema, debe ser frecuente, intensa y persistente, se genera por dos factores: internos y externos, el primero tiene que ver con cuestiones psicológicas y emocionales, y en el caso del segundo, se ocasiona por factores externos, uno de ellos tiene que ver con el contexto en el que se han desarrollado (CPGMDH, 2016), estas niñas y niños usualmente son agresivos y agresivas con el resto de sus compañeras y compañeros, y frecuentemente rechazan las indicaciones que la y el docente les señala, lo que complejiza su desarrollo de aprendizaje.

El alumnado de un aula escolar con BAP o sin ellas, posee un gran número de diferencias, y en ese sentido también de requerimientos, si solamente se hace referencia a las y los niños con BAP se asume que las y los docentes desarrollen de manera cotidiana una atención específica para los casos que se presentan en su salón de clases tanto de alumnas y alumnos que presenten cualquiera de los padecimientos recién señalados.

Lo anterior implica que el profesorado se vea en la necesidad de diseñar actividades complementarias que promuevan el trabajo colaborativo para que las y los alumnos se integren en el aula con el resto de sus compañeras y compañeros, y aprendan mediante dinámicas diseñadas para trabajar en pares, en grupos pequeños, y en asamblea, es necesario señalar que esta estrategia de colaboración, para que pueda

rendir frutos, requiere de la integración a estas actividades de las madres y padres de familia y/o de las y los tutores (Balongo & Mérida, 2016).

Tanto la convivencia y la socialización como el reconocimiento de las diferencias individuales, permiten una formación en la diversidad (Amaro, 2014) lo que ayuda en la generación de brindar oportunidades de desarrollo, que no se logra de manera homogénea debido a las diferencias en necesidades que presenta este alumnado. Sin embargo, sigue siendo un reto para las y los maestros de las escuelas regulares porque además del diseño de las actividades específicas ya señaladas, también requieren de una preparación continua que impacte significativamente en los avances de estas y estos alumnos.

### **3.3 La creación de ambientes de aprendizaje y de un clima favorable en las aulas**

Existen tres factores que posibilitan ambientes de aprendizaje, y que con ello, generan climas favorables dentro del aula: el primero, tiene que ver con la organización del salón de clases, con la ubicación espacial en la que se distribuye el mobiliario, en concordancia con un estilo de enseñanza elegido por la o el docente, según los requerimientos concretos de su alumnado, desde estrategias que se desarrollen a través de dinámicas de trabajo, ya sea de manera individual, en parejas, o por equipos (Prieto, 2015).

Según Duarte (2003), las dinámicas que deben elegir las y los profesores, deben de conectarse con las experiencias de vida de las y los estudiantes para que el conocimiento sea comprendido desde una perspectiva práctica, a esto se agrega, la regulación del comportamiento que deben tener las y los alumnos mediante el uso de

normas constructivas que mejoren la convivencia escolar (Prieto, 2015) y que nutran la relación del alumnado con su entorno físico y humano.

El segundo factor, se refiere a este alumnado que se encuentra dentro de un mismo salón de clases, a quien se debe motivar de manera cotidiana para que se involucre en las actividades diseñadas, y se logre un aprendizaje significativo desde las distintas áreas del conocimiento que se aborden, esto favorece a la concepción de autoestima que tienen las y los alumnos de sí mismos, y ayuda a que desarrollen una participación activa en el trabajo realizado en clase, lo que fortalece la confianza entre las y los estudiantes, y promueve la aceptación hacia sus compañeros y compañeras que presentan alguna BAP (Prieto, 2015).

El tercer factor tiene que ver con los distintos roles que las y los docentes deben aprender a desarrollar dentro del aula regular, tales como: ser gestores y/o gestoras del aprendizaje de sus estudiantes, desarrollar un papel motivador que logre captar la atención de las y los alumnos para lograr actitudes positivas de manera cotidiana, mostrar un liderazgo participativo tanto con su estudiantado como con las madres y padres de familia durante todo el proceso de aprendizaje en el ciclo escolar para extender la educación fuera de los límites físicos del aula (Prieto, 2015).

De esta manera, el papel transformador real y gestor dentro de las aulas, recae en su mayoría en el profesorado, por lo que el cumplimiento de los tres factores mencionados significaría que las escuelas tendrían que convertirse en instituciones con una visión abierta, es decir, flexibles a las diversas prácticas educativas que implican la modificación del currículo temático, y/o la implementación de estrategias innovadoras que generen una mejor articulación entre las y los integrantes de la comunidad escolar involucrados en los procesos educativos.

### **3.4 USAER ¿un recurso para la inclusión de las y los alumnos con BAP?**

Luego de que la DGEE fue reorganizada en 1993, la integración educativa del alumnado con BAP se convirtió en una tarea fundamental para la educación especial, por ello, se creó la USAER<sup>24</sup>, la cual, es una instancia cuya tarea es la de trabajar todo lo concerniente al ámbito inclusivo, lo que implica que proporcione los apoyos teóricos, metodológicos, y técnicos, para garantizar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que, por distintas causas físicas, cognitivas, sociales y afectivas enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (SEP, s/f), y que además están en riesgo de volver a la exclusión.

Las y los integrantes de USAER trabajan en las escuelas regulares de educación básica con la finalidad de normalizar de la manera posible, la atención que reciben las niñas y los niños con BAP para mejorar sus condiciones de convivencia con quienes no comparten esa condición, y así, integrarlos e integrarlas en el aprendizaje de un currículo común. Asimismo, su objetivo es el de apoyar en la mejora de sus aprendizajes desde una perspectiva integradora, basada en la ponderación de elevar la calidad de la educación, y actualizar las prácticas de enseñanza de las y los docentes (SEP, 2018).

Lo mencionado muestra las atribuciones que el personal de USAER debe realizar según lo establecido por la SEP, aunque se destaca más la importancia de lograr la integración educativa de las niñas y los niños con BAP, que la de desarrollar un proceso diseñado para dar los primeros pasos hacia una educación inclusiva de estas alumnas y alumnos a las instituciones regulares.

---

<sup>24</sup> Actualmente hasta el año 2021 continúa vigente este modelo de USAER creado hace 27 años.

De acuerdo al diseño de USAER, sus integrantes desempeñan sus labores educativas en distintos centros escolares de educación básica, entre los cuales deben reunir una cantidad aproximada de un alumnado formado por 25 integrantes, y, la o el director de este organismo, es quien distribuye al personal a su cargo entre estas instituciones para que atiendan a las y los educandos con BAP.

El equipo de USAER está integrado por una o un docente con formación en educación especial, una o un psicólogo, y una o un profesor de lenguaje y comunicación. La maestra o maestro de educación especial orienta al profesorado que trabaja en el aula regular sobre las BAP de su alumnado, y le sugiere actividades didácticas que se pueden emplear a la par con el resto del grupo (Granados, 2007).

Asimismo, diseña estrategias de aprendizaje para trabajarlas, ya sea en horario escolar o extraescolar, con las madres y padres de familia con quienes fomenta el fortalecimiento de los lazos afectivos familiares, a través de charlas y dinámicas para apoyar en casa lo trabajado en la escuela. Aunado a ello, también gestiona conferencias de profesionales en estas áreas, para enriquecer el conocimiento que estas madres y padres deben tener sobre las necesidades especiales de sus hijas e hijos (Granados, 2007).

La tarea de la psicóloga o psicólogo es la de trabajar con el desarrollo afectivo, social, y cognitivo de las niñas y los niños con BAP, a través de la aplicación de acciones pedagógicas que fortalezcan el proceso de integración, una vez que llegan a un centro escolar, lo anterior, se realiza con la finalidad de reforzar el vínculo que se debe generar entre la escuela y el contexto en el que se desenvuelven las y los educandos que presentan BAP (Granados, 2007).

El rol de la maestra o maestro de lenguaje y comunicación consiste en trabajar con las niñas y niños que presentan dificultades y/o problemas de lenguaje, que les obstaculizan el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas importantes y necesarias en sus procesos de aprendizaje (Granados, 2007), esta o este docente elabora y aplica actividades de acuerdo a las necesidades que diagnostica en alumnas y alumnos con BAP para la mejora de la dicción, de la producción oral, y de la producción escrita, igualmente, diseña dinámicas grupales que colaboran en la mejora de la convivencia con el resto de las y los integrantes del grupo.

Otra de las tareas que realiza el equipo de USAER como parte de su proceso de atención de niños y niñas con BAP, está en el documento titulado *Líneas Generales de Operación de USAER*<sup>25</sup>, en el que se establece la necesidad de que junto a todo el colectivo docente de la escuela en la que interviene, participe de las reuniones del CTE desde la fase intensiva, la cual ocurre durante las dos primeras semanas en el inicio del ciclo escolar (SEDUZAC, 2019).

Esta tarea es importante porque durante este periodo de tiempo las y los maestros de educación especial dan seguimiento a los expedientes que se elaboraron en el ciclo escolar anterior, los cuales, contienen la información del alumnado que requirió apoyo en lectura, escritura y matemáticas, así como, las niñas y niños que presentan alguna BAP, lo que permite tanto al profesorado como al equipo de USAER actualizar la información a partir de los informes que se generaron, porque les da la pauta para la nueva detección de alumnos o alumnas que manifiesten condiciones especiales.

---

<sup>25</sup> Las Líneas Generales de Operación de USAER se encuentran en un documento oficial de la SEDUZAC titulado “Estrategia de Equidad e Inclusión Educativa” donde se aborda el funcionamiento de los Servicios en Educación Especial (SEDUZAC, 2019).

Dentro de la escuela “México”, el equipo del personal de USAER realiza normalmente vistas al aula regular, en ocasiones cuando lo consideran pertinente el alumno con BAP trabaja fuera de su salón de clases y lo hace en el espacio designado para la maestra de USAER, también llevan a cabo conferencias y charlas con padres de familia de temas relevantes para informarlos sobre el trato a sus hijos e hijas con BAP.

La elección de las y los estudiantes que serán atendidos por el equipo USAER, se realiza de acuerdo a lo señalado por las y los docentes del aula regular, porque son quienes detectan tanto por la observación, como por los resultados arrojados en la prueba diagnóstico, al alumnado que consideran requiere de un apoyo adicional. En la siguiente tabla se mostrará el cuantos niños y niñas atiende cada integrante del equipo de USAER en la escuela “México”, así como las BAP de cada uno.

*Tabla 2: Alumnas y alumnos atendidos por el equipo de USAER*

<b>Maestro de lenguaje y comunicación</b>	<b>Psicóloga</b>	<b>Maestra de apoyo</b>
1 niña con trastornos del habla	1 niño violento con problemas de conducta	2 niñas con Síndrome de Down
1 niño con retraso de lenguaje	1 niño con depresión	1 niño con discapacidad de memoria.

ELABORACIÓN PROPIA: a partir de datos brindados de forma oral por la maestra de apoyo.

Continuando con el proceso de selección del alumnado Posteriormente, la o el docente del aula regular hace el llenado de la *ficha inicial* o *ficha de identificación* proporcionada por la o el profesor de educación especial, y en ella se describe de forma concreta y clara la situación que consideran esté pasando a su alumna o alumno, haciendo

énfasis en el aspecto como manifiesta su problemática, ya sea de tipo social, cognitiva, afectiva, y/o física (USAER No. 40, 2020).

Luego de que la o el docente de grupo ha llenado la *ficha inicial*, y se la ha hecho llegar al equipo de USAER, éste se da a la tarea de hacer el llenado de *la hoja de identificación de barreras*, cuyo contenido está dividido en seis apartados que enseguida se mencionarán: el primero, *Los antecedentes escolares*, se refiere a los expedientes que brinda la maestra o el maestro de grupo del ciclo escolar anterior, a la nueva o nuevo docente, el segundo, *Las habilidades o carencias académicas y curriculares del alumno o alumna en lectura, escritura o alguna materia en específico* en la que se hace una descripción de las características cognitivas de las niñas o niños (USAER No. 40, 2020).

El tercero, *Descripción del estilo de aprendizaje del niño o niña*, en él se especifica la modalidad de aprendizaje del alumnado ya sea visual, kinestésico, auditivo o mixto, el cuarto, titulado *Interés o motivación del estudiantado*, se escriben los aspectos o materias que a la alumna o alumno le gustan o captan su atención, el quinto tiene por título *Habilidades socio-adaptativas que tiene el o la estudiante*, y se refiere a las herramientas de aprendizaje y convivencia con las que cuentan las niñas y los niños, y el sexto, se titula *Análisis del contexto del aula, escuela y familia del alumnado* donde se especifican los contextos específicos de las y los alumnos para conocer y planear en cuál de ellos se puede trabajar para su fortalecimiento (USAER No. 40, 2020).

Posterior al llenado de *la Hoja de identificación de barreras*, la o el docente de educación especial de USAER, convoca a una reunión en la institución escolar para que asistan las madres y padres de familia con el objetivo principal de llenar de manera

colaborativa un documento llamado *Reunión multidisciplinaria*, conformado por cuatro apartados.

En el primero, se describen las fortalezas o capacidades con las que cuentan los niños y niñas, en el segundo, se puntualizan sus debilidades, retos y dificultades de las y los educandos, en el tercero, se escriben los objetivos que respondan a los siguientes cuestionamientos: ¿qué se va trabajar? ¿cómo se trabajará con las y los estudiantes? Y, ¿para que se realizará la atención al alumnado? (USAER No. 40, 2020).

En el cuarto apartado se especifican las formas de apoyo más acordes a las necesidades del estudiantado, basándose en los siguientes cuestionamientos: ¿qué tipos de ayuda requiere?, ¿con que frecuencia será atendido y/o atendida? y ¿de qué manera se le brindará esa atención? Dichas reuniones coordinadas por el equipo de USAER se realizan de forma periódica para informales a las madres, padres, tutoras o tutores, sobre los avances que el alumno o alumna está teniendo para, posteriormente, hacer los reajustes necesarios y continuar trabajando en la mejora del desarrollo integral del alumnado (USAER No. 40, 2020).

Luego de haber realizado la primera reunión multidisciplinaria, cada integrante de USAER lleva a cabo una planificación didáctica de intervención, en la que incluye las actividades de enseñanza a aplicar para el logro de una práctica asertiva, así como los materiales que serán utilizados, y la asesoría que será brindada hacia las y los directivos, las y los docentes, a las madres y padres de familia, y a las tutoras y tutores.

En la actualidad, la selección de las actividades y estrategias por parte de las y los docentes de USAER son diseñadas en base al programa de estudios de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, en este documento se señala la importancia de que

el equipo de USAER diseñe sus propias actividades y elija los materiales que considere adecuados, acorde al *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA) el cual es definido como:

Un enfoque educativo con el que se pretende reducir al mínimo las barreras para el aprendizaje y para la participación, así como maximizar las oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado, en equiparación de oportunidades. Va más allá de los espacios físicos, porque se diseña la mediación docente de manera contextualizada, al considerar los apoyos y los retos del estudiantado (Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), s/f., p.2).

Desde el DUA se advierten dos aportaciones importantes que tienen que ver con la perspectiva de una educación inclusiva: la primera se refiere al rompimiento de la concepción de los términos de las alumnas y los alumnos con discapacidad y sin discapacidad, debido a que todo el estudiantado de una institución forma parte de una gran diversidad y en lugar de verlas y verlos como discapacitados son vistas y vistos como personas con diferentes capacidades, brindándoles así, diversas alternativas para acceder al aprendizaje con las que puedan aprender mejor (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2014).

La segunda se refiere a que las BAP que presenta el alumnado, no deben ser un indicio para que tanto los materiales de apoyo como el currículo deban ser inaccesibles para las y los estudiantes, sino por el contrario, sean utilizados diversos recursos que ofrezcan a las niñas y los niños la oportunidad de acceder a un mejor aprendizaje (Alba, *et al.*, 2014).

En el diseño del DUA se consideraron tres principios básicos: el primero es la representación, y para ello, se intenta responder a la pregunta *¿Al qué del aprendizaje?*, se refiere a la modalidad de aprendizaje en la que las niñas y niños

perciben y comprenden la información que se les presenta ya sea de forma visual, auditiva, kinestésica o mixta (SEP, 2018).

El segundo principio es la expresión, y con este se pretende responder esta pregunta *¿El cómo del aprendizaje?*, el cual, alude a la habilidad escrita, oral y gráfica en la que las y los educandos expresan lo que saben y lo que están aprendiendo. En cuanto al tercer principio, trata sobre las formas de implicación, y se pretende responder a la interrogante *¿El porqué del aprendizaje?*, en este pilar se considera importante que el profesorado despierte el interés de sus alumnas y alumnos al momento de trabajar en una actividad didáctica tomando en cuenta sus distintas formas para aprender (SEP, 2018).

Estos tres principios del DUA muestran a las maestras y maestros de las escuelas especiales y regulares la variedad de oportunidades que se les pueden brindar a las alumnas y alumnos que presenten alguna discapacidad o BAP para facilitar su acceso al aprendizaje.

La dinámica de trabajo del personal de USAER se realiza de forma colaborativa entre la comunidad escolar y las madres y padres de familia, misma que implica un mayor esfuerzo de participación de las y los involucrados en el proceso de aprendizaje del alumnado, por lo que su función es la de coordinar las acciones que se implementarán junto a las y los docentes de las aulas regulares (Granados, 2007).

Esta necesidad de trabajar de manera conjunta entre el personal de la institución y el de USAER, surge debido a lo importante que es que la comunidad escolar esté informada y al mismo tiempo involucrada sobre las actividades en las que participará, y en qué momento se deberán llevar a cabo, lo cual, debe ser incluido en el *Plan de*

*Intervención Anual* de la maestra o maestro de educación especial, de la psicóloga o psicólogo y de la profesora o profesor de lenguaje y comunicación (Granados, 2007).

Actualmente, la atención hacia el estudiantado con BAP se realiza de dos maneras: la primera se lleva a cabo cuando el maestro o maestra de educación especial trabaja con la niña o niño fuera del salón de clases al trasladarla o trasladarlo a un espacio específico conocido como aula de apoyo, un salón designado para el uso exclusivo del profesor o profesora de educación especial. En la segunda modalidad de trabajo estas y estos docentes realizan la aplicación de actividades dentro del aula regular, en presencia del profesorado regular, involucrando a todas y todos los alumnos que forman parte de ese grupo, aunque no presenten alguna BAP.

Estas dinámicas de enseñanza con las que trabajan en una u otra aula, no son impuestas a las y los integrantes de USAER por parte de sus directivos, ya que tienen la libertad de elegir la alternativa de trabajo que consideren adecuada para que se logre una mejora en el aprendizaje y la convivencia del estudiantado. Asimismo, toman en cuenta las circunstancias de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vive en el grupo, y los acuerdos tomados con las y los docentes de las aulas regulares.

Esta atención requiere de un seguimiento por parte del equipo de USAER a las alumnas y alumnos que son atendidos durante el transcurso del ciclo escolar, toman en cuenta las evaluaciones obtenidas en los distintos trimestres, sin perder la comunicación con su maestra o maestro del aula regular, para en conjunto, determinar si las acciones tomadas hasta ese momento han tenido un impacto positivo en el alumnado, de no ser así, se debe realizar una reorientación en las estrategias a implementar que incluyan los apoyos necesarios de ambas partes, tanto del profesorado de apoyo, como la o el del salón de clases (SEDUZAC, 2019).

No obstante, el diseño que se ha establecido en las funciones que lleva a cabo el equipo de USAER con la comunidad escolar, y que se observen adecuadas para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas con BAP, la realidad muestra diversos contrastes, debido a los factores que dificultan el logro de las metas establecidas en los principios de atención de este equipo.

El primero, tiene que ver con que no ha sido posible que USAER en cada centro escolar realice la cobertura completa en atención a la población estudiantil que requiere de este apoyo por manifestar problemas de aprendizaje, conducta, uso del lenguaje, de motricidad, discapacidades visuales y auditivas, y síndrome de Down, porque eligen tratar a pocas y pocos estudiantes, y el problema es que las y los estudiantes que requieren de esta atención en cada escuela sobrepasa la cantidad de atención determinada por la dirección de USAER.

El segundo factor tiene que ver con el número de niñas y niños diagnosticados con alguna BAP en cada centro escolar, porque esa cantidad determina la calendarización de actividades semanales que este equipo debe elaborar, porque en función de ella tendrán que acudir al centro escolar con más frecuencia cuando la población estudiantil es mayor, porque requerirá más días de trabajo, lo que deja con menos días de actividad a los centros que tienen menor número de alumnas y alumnos con esta condición.

Aunado a esto, la atención brindada por parte de la o el psicólogo y la o el docente de lenguaje y comunicación es menor a la de la profesora o profesor de educación especial, debido a que asisten a la institución educativa con una frecuencia máxima de tres visitas por mes, lo que impide que el alumnado tratado tenga un avance significativo.

Aparte de los dos factores señalados que complejizan la atención adecuada a las niñas y niños con BAP se agrega otra más, se trata de la necesidad de que las madres, padres y/o tutoras y tutores comprendan que el aprendizaje va más allá de lo visto en un horario escolar, porque es fundamental que ellas y ellos den continuidad a las acciones puestas por las y los maestros y brinden atención, cuidado y apoyo a sus hijos e hijas en su desarrollo individual, y, además, deben ser conscientes que la aceptación a esta población especial tiene que darse primeramente en el contexto familiar en el que ellas y ellos se están desarrollando.

De acuerdo a lo visto en este apartado, se está en condiciones de responder a la pregunta establecida como subtítulo, la atención educativa que brinda USAER queda todavía lejos de desarrollar un proceso de inclusión debido a cinco razones principales, la primera es que sin demeritar el esfuerzo de calidad que pongan estas y estos docentes, debido a la estructura del programa, no brinda la atención necesaria a todo el alumnado que requiere de su apoyo, como en los casos en donde la participación máxima es de tres veces al mes para atender a un estudiantado numeroso, es completamente insuficiente para lograr un avance significativo en el grueso de la población que requiere de apoyos señalados como especiales.

La segunda es el hecho de que en su atención todavía se conservan actividades segregadoras, y las actividades principales que realizan se quedan en la etapa de integración, porque no logran incidir en un proceso de inclusión del alumnado al que le dedican su atención para que sea parte del contexto escolar en donde debe dejársele de ver como un estudiantado especial, sino como compañeros y compañeras que igual que las y los demás enfrentan sus propios obstáculos de aprendizaje en comunidad.

Los métodos de enseñanza no se inventan ni se implementan en el vacío. El diseño, la selección y el uso de determinados enfoques y estrategias docentes se derivan de las percepciones sobre el aprendizaje y los aprendices; incluso los métodos pedagógicamente más avanzados pueden ser ineficaces en manos de quienes, implícita o explícitamente, profesen un sistema de creencias que considere a ciertos alumnos como “desaventajados” y con necesidad de recuperación, en el mejor de los casos, y, en el peor, como deficientes, y, por tanto, sin posibilidad de recuperación (Ainscow, 2001, p. 25).

La tercera es el riesgo que se corre de solamente llenar formatos, y que esa sea la evidencia más importante de que se atiende al alumnado que está señalado como el que requiere del apoyo del equipo, pero que, en realidad, su avance sea más lento de lo que se puede leer en esos formatos por el poco tiempo que se le destina al acompañamiento de ese alumnado, y la mayor parte del tiempo sea más bien la que se dedica a la planeación en los formularios.

La cuarta es que el diseño estructural de USAER no es para disminuir la exclusión, sino para apoyar el aprendizaje del alumnado al que se ha diagnosticado con necesidades de recibir una atención especial, y si bien en cierto que se puedan señalar muchos o pocos casos con avances significativos en el aprendizaje, falta todavía generar las condiciones para que el apoyo de esos profesionistas lo otorguen a toda la población estudiantil en donde se advierta la diversidad del estudiantado que acude a un centro escolar y que sea tratado desde una condición de equidad.

Y la quinta relacionada con la anterior, es que el diseño del programa todavía es excluyente porque deja alumnado sin atender, incluso aquél que se detectó con la necesidad de ser atendido por el equipo de USAER, y también por estar ausente en las escuelas que por condiciones geográficas están lejos de las ciudades, o de las cabeceras municipales en condiciones de marginación de la que este programa también es parte.

### **3.5 Dialogo con las y los docentes de la Escuela Primaria “México”**

La elaboración de este documento requirió la utilización del método de investigación de tipo cualitativo, que consistió en un estudio cara a cara mediante la aplicación de entrevistas a profundidad para recoger información de diez docentes, donde solo respondieron cuatro profesoras y tres profesores, quienes son trabajadoras y trabajadores activos en la escuela primaria federal “México”.

La técnica elegida para recabar los datos fueron las entrevistas a profundidad, con la finalidad de recolectar respuestas amplias y diversas, para lo cual, fue necesaria la aplicación de dos instrumentos de elaboración propia. En ambos, la modalidad de respuesta fue de tipo abierta, ya que la intención fue la de explorar las diferentes opiniones personales de las y los docentes, con la finalidad de obtener una descripción detallada en las respuestas recabadas (McMillan & Schumacher, 2005). El primer instrumento aplicado tiene como título *Atención de las y los docentes del aula regular de la Primaria Federal “México” al alumnado con BAP* (véase Anexo A), dirigido al profesorado adscrito a esta escuela primaria federal, e integrado por tres secciones.

La primera sección se titula *Dificultades que son parte de la cotidianidad de las alumnas y los alumnos con algunas BAP*, cuyo objetivo fue conocer la problemática que ha sido parte de la vida diaria del estudiantado dentro de su contexto escolar visto desde dos ámbitos: desde el social, en el que se consideran las interacciones del alumnado con BAP, con el resto de sus compañeras y compañeros, y por otro lado, desde el académico que aborda las necesidades específicas que presentan las niñas y los niños ante la realización de sus actividades didácticas.

La segunda sección se denomina *Perspectivas de las y los docentes antes las BAP de las alumnas y los alumnos*, cuyo objetivo fue el de conocer la percepción que las

maestras y maestros tienen sobre el concepto de discapacidad, así como indagar en la descripción de algunas de las conductas que suelen manifestar estas niñas y niños. Asimismo, saber sobre la importancia que otorgan de desarrollar un trabajo compartido entre la escuela y las madres y padres de familia para el desarrollo integral del estudiantado.

La tercera sección se titula *Atención profesional dirigida a las alumnas y los alumnos con BAP para la inclusión*, en la que el objetivo fue obtener información sobre la formación académica del profesorado de las aulas regulares, su experiencia de trabajo con niños y niñas que presentan estas condiciones, saber las estrategias que han establecido en su práctica cotidiana para atender a este alumnado, y, finalmente, su opinión sobre la importancia de generar un ambiente escolar inclusivo.

El segundo instrumento utilizado en esta investigación fue dirigido al equipo de USAER, titulado *USAER en la escuela regular Primaria Federal "México"* (véase Anexo B), este es muy similar al aplicado al colectivo docente regular, solo que se omitieron y/o modificaron algunas preguntas que estaban integradas en la segunda sección titulada *Perspectivas de las y los docentes ante las BAP de las alumnas y los alumnos*, mismas que se observarán al momento de la interpretación de sus respuestas.

La decisión de implementar un instrumento muy parecido al primero, acompañado de ciertas modificaciones, se debió a que en esta investigación se pretende conocer las perspectivas que ambos grupos tienen acerca de las dificultades con las que usualmente se enfrentan, la importancia y presencia o ausencia del apoyo familiar, la formación académica necesaria en este ejercicio profesional, la significación de la experiencia laboral, y, las estrategias a las que suelen recurrir para incluir a este alumnado en el mundo escolar.

### **3.5.1 Resultados sobre la atención de las y los docentes de la Escuela Primaria Federal “México” al alumnado con BAP**

Una vez realizadas las entrevistas, se exponen los resultados obtenidos del primer instrumento titulado *Atención de las y los docentes del aula regular de la Primaria Federal “México” al alumnado con BAP*, en su primera sección, se habla sobre las dificultades que han sido parte de la cotidianidad de estas y estos alumnos, dividido en dos ámbitos, el social y el académico, el primero está integrado por cuatro preguntas, la primera fue *¿Las alumnas y los alumnos con BAP tienen más dificultad para participar en clase?*

El personal docente coincidió en que este alumnado suele presentar dificultades para participar en las actividades que cotidianamente se establecen en el salón de clases, atribuyen que esto tiene que ver con su cohibición social, o también, que a veces no se sienten parte del grupo, agregaron que suelen tener baja autoestima, lo que provoca falta de socialización con sus compañeros y compañeras. Finalmente, señalaron que, por su condición cognitiva, frecuentemente, se les dificulta realizar las dinámicas que se les plantean y que eso repercute en su convivencia social.

A la segunda pregunta *¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP se aíslan socialmente del resto del grupo?* Cuatro docentes consideraron que este alumnado se aísla en ocasiones por temor a sentirse rechazados por sus compañeros y compañeras, o también, por el hecho de realizar actividades diferenciadas, lo que provoca que se sientan distintas y distintos a las y los demás, agregaron que, quizás esto también se debía al hecho de que poseen intereses diferentes. El resto del profesorado no considera que estos alumnos y alumnas se aíslen, sino que, más bien son alejados y/o alejadas por las y los demás integrantes del grupo.

A la tercera pregunta *¿Considera que los alumnos y alumnas con BAP pueden realizar las mismas tareas o actividades que el resto de sus demás compañeras y compañeros?* El colectivo docente, en general, coincidió en que sí pueden llevar a cabo las mismas tareas y/o actividades que el resto del grupo, sólo que la diferencia está en que a ellas y a ellos les lleva más tiempo que a las y los demás realizar los trabajos asignados en el salón de clases, debido a la dificultad que tienen para aprender o asimilar con rapidez la actividad que se les plantea.

A la cuarta pregunta *¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP deben estar socialmente aislados del resto de sus compañeras y compañeros?* La mayoría del profesorado no consideró viable aislar a este sector de estudiantes del resto de sus compañeras y compañeros, porque esto significaría que están siendo excluidos y excluidas, lo cual no es correcto. En general señalaron que todas y todos forman parte de una misma sociedad, y en ocasiones estos y estas alumnas aprenden mejor mediante la socialización con el resto del grupo.

En cuanto al ámbito académico se les formularon tres preguntas, la primera dice *¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP están en desventaja académica?* Seis docentes consideraron que estas niñas y niños presentan desventaja en el aprendizaje, debido a distintas razones, a sus distintas capacidades, a los estereotipos que les ha atribuido la sociedad, también a las pocas expectativas que sus familiares tienen sobre ellas y ellos, y aunado a esto, la frecuente falta de apoyo de la familia en las actividades implementadas en conjunto. Por otra parte, una maestra de las maestras encuestadas no consideró que tuvieran desventajas académicas, lo único que sucede señaló, es que cada integrante del grupo escolar aprende a un ritmo diferente.

A la segunda pregunta *¿Las alumnas y los alumnos con BAP obtienen calificaciones más bajas en comparación a sus compañeros y compañeras?* Tres docentes coincidieron en que este alumnado tiende a tener bajo aprovechamiento, debido a que son evaluados y evaluadas de igual forma que al resto del grupo, provocando con ello, que obtengan calificaciones más bajas que sus compañeras y compañeros. Mientras que, cuatro maestras y maestros consideraron que las BAP de las niñas y los niños, no interfieren en su proceso evaluativo porque las y los evalúan de acuerdo a su nivel cognitivo y a sus características específicas.

A la tercera pregunta *¿Las alumnas y los alumnos con BAP tiene más dificultades para promoverse de grado?* Cinco docentes sostuvieron que estas necesidades específicas de las niñas y niños, no interfieren en su promoción debido a que, se les evalúa de forma justa tomando en cuenta su nivel cognitivo, sus capacidades, sus aptitudes y los logros obtenidos a lo largo del ciclo escolar. Por otra parte, solamente dos de ellas y ellos consideraron que las BAP significan un problema, ya que parte de este alumnado especial no consigue adquirir los aprendizajes esperados, planteados al iniciar el periodo de clases.

En su segunda sección, se habla de la perspectiva del profesorado regular sobre el termino de discapacidad, sobre la conducta de las niñas y los niños con BAP, y sobre la importancia del vínculo entre la familia y la escuela para el desarrollo integral de este alumnado, subdividida en tres partes. La primera está integrada por dos preguntas *¿Qué concepto tiene del término discapacidad?* Las respuestas fueron variadas, lo definieron como una condición física o mental que las y los imposibilita desarrollar actividades normales, también como una dificultad que poseen las y los niños para

realizar alguna tarea o actividad, y, como una barrera que impide lograr ciertos aprendizajes.

A la segunda pregunta *¿Cree que la discapacidad es una enfermedad?* El colectivo docente coincidió en que la discapacidad que algunas o algunos estudiantes presentan, limita en distintos niveles, la adquisición de aprendizajes, habilidades y conocimientos, sin embargo, no la ven como una enfermedad, la comprenden como un reto al que enfrentan a diario en su trabajo.

La segunda parte está dirigida al ámbito familiar, e integrada por tres preguntas, en la primera *¿Cree que las BAP del alumnado representan un problema para sus familiares?* Cuatro docentes consideraron que este alumnado no es visto como un problema para sus madres y padres de familia, debido a que con el paso del tiempo se han ido adaptando y/o acostumbrando a tratar la condición especial de sus hijas e hijos. Por otra parte, tres de ellas y ellos creen que estas y estos niños son visualizadas y visualizados por sus familiares como un problema, porque requieren más atención y trabajo de su parte, agregaron que a veces notan que ellas y ellos no saben cómo trabajar con sus hijas e hijos.

A la segunda pregunta *¿Participan las madres, padres de familia o tutores (as) en actividades escolares o extraescolares encaminadas a ayudar de forma integral al alumnado con BAP?* Seis docentes comentaron que han recibido la colaboración de parte de las familias de sus alumnas y alumnos, lo que produce en la mayoría de los casos un avance significativo en este estudiantado. Mientras que, solo una profesora mencionó que en su experiencia docente del ciclo escolar 2019- 2020 las madres y padres de familia no participaron de forma activa en las actividades que diseñó tanto

para ser realizadas dentro, como fuera de la escuela, y agregó que tampoco le entregaron los materiales que les había solicitado.

A la tercera pregunta *¿Realiza reuniones periódicas con los padres y madres de familia para dar a conocer los avances y/o problemáticas que se presentan en sus hijos e hijas con BAP, y considera que resultan fructíferas?* El colectivo docente concordó en que sí ha realizado de forma periódica reuniones con ellas y ellos, para darles a conocer los avances y dificultades que comúnmente presentan sus hijos e hijas, y lamentaron que estas reuniones no resulten del todo positivas debido a que las familias y las y los docentes necesitan más apoyo externo, y mejores métodos de enseñanza para atender las necesidades específicas de estas niñas y niños.

En la tercera parte, se aborda la conducta del alumnado, integrada en cuatro preguntas *¿La presencia de las BAP en las y los estudiantes puede verse como una oportunidad para que el alumno se construya socialmente, es decir, pueda asimilar de forma autónoma el cumplimiento de reglas y normas?* Seis docentes consideraron que este alumnado sí tiene la oportunidad de mejorar sus procesos de convivencia en el aula, mediante la asimilación de reglas, acuerdos y derechos.

Por el contrario, dos maestras, no concordaron con esta perspectiva, una de ellas señaló que estas niñas y niños carecen de autonomía desde el momento en el que requieren de una atención personalizada. La otra docente mencionó que el cumplimiento de las reglas se cimienta desde casa, por lo que no lo atribuye a su condición, agregó que hay niños y niñas con BAP que son muy respetuosas.

A la segunda pregunta *¿La conducta de las y los estudiantes con BAP requiere más paciencia por parte de las y los profesores con respecto del resto del grupo?* Un docente consideró que el trato debe ser igual para todas y todos, por lo que no debe

haber diferencias. El resto del profesorado consideró que estas y estos alumnos, sí requieren más atención o un trato personalizado en comparación del resto del grupo, porque se suelen distraer con facilidad, lo que implica que se les tenga que explicar en repetidas ocasiones lo que deben aprender, y la forma en cómo desarrollarán lo aprendido, ya sea de manera individual y/o colectiva. Agregaron que también tienen que hacerlo cuando el alumnado presenta algunas barreras de aprendizaje y de convivencia.

A la tercera pregunta *¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP monopolizan con intención el tiempo de las y los profesores?* El profesorado en general coincidió en que las y los niños no tienen la intención de monopolizar el tiempo de su docente, sino que, por las condiciones de cada uno y cada una, la realización de algún trabajo en clase conlleva a que el profesorado necesite brindar mayor tiempo y atención a alumnos y alumnas con BAP con la finalidad de ayudarles a que aprendan.

A la cuarta pregunta *¿Cuál es la actitud que presentan los alumnos y alumnas con BAP ante el planteamiento de las actividades en clase?* Las respuestas fueron diferentes, en algunos casos muestran entusiasmo hacia el trabajo, expresan interés al momento de realizar lo que se les solicita, y muestran atención a las indicaciones brindadas. Pero, cuando la actividad se les complica demuestran apatía, se distraen con facilidad, se desaniman, dejan de trabajar y hasta que se les da apoyo personalizado continúan su trabajo. Agregaron que estas actitudes también dependen de la severidad de sus BAP, y del estado de ánimo de estos alumnos y alumnas.

En la tercera sección del instrumento, se les preguntó sobre su formación académica como docentes, sobre su experiencia laboral, y sobre las acciones

realizadas para atender a este alumnado, resaltando la importancia de incluirlas e incluirlos en el centro escolar. La primera parte está integrada por tres preguntas.

A la primera pregunta *¿Usted ha asistido a algún curso, diplomado, o taller, sobre la atención a alumnas y alumnos con BAP, y/o sobre inclusión educativa?* De ser afirmativa su respuesta, señale por favor sus nombres. La mayoría de las y los maestros coincidieron en que no han recibido alguna preparación o capacitación especial sobre cómo atender a las y los alumnos con BAP. Solamente, una maestra confirmó que ha realizado un curso en línea sobre inclusión educativa.

A la segunda pregunta *¿Cree que las profesoras y los profesores de clases regulares cuentan con la formación suficiente para enseñar a las y los alumnos con BAP?* El profesorado de manera unánime señaló que la formación pedagógica de una o un docente de aula regular no es suficiente para atender de forma adecuada a este alumnado, debido a que los planes y programas de sus escuelas formadoras no incluyeron materias de educación especial, y lo que han aprendido, ha sido porque han trabajado con estas niñas y estos niños, pero desconocen los métodos adecuados para atenderlas y atenderlos.

A la tercera pregunta *¿Cuáles son los avances que considera de relevancia para promover de grado a un alumno o alumna con BAP?* Las y los profesores comentaron que para que este alumnado pase al siguiente grado escolar toman en cuenta: que la evaluación sea acorde a su nivel cognitivo, el avance en la socialización con sus compañeras y compañeros de clase, el trabajo y la participación que realizan en el aula, la mejora en el desarrollo de su comportamiento, las reuniones que realizan con el equipo de USAER para valorar los avances de cada una de ellas y ellos, y algunas

habilidades tanto motrices como cognitivas que hayan aprendido y/o mejorado durante el ciclo escolar.

La segunda parte está integrada por cuatro preguntas, las respuestas de la primera pregunta *¿Cuántos años tiene de servicio y en qué año comenzó a trabajar con alumnos y alumnos con BAP?* están ubicadas en la segunda y tercera columna de la siguiente tabla para una mejor exposición de la información obtenida:

*Tabla 3. Tabla de experiencia docente.*

Profesorado entrevistado	Años de servicio	Año en que empezó a trabajar con alumnos y/o con BAP	Dificultad en la atención al alumnado con BAP	Cantidad de alumnado que ha atendido durante su trayectoria laboral
<b>Profesor (a) 1</b>	11	2013	Si	2
<b>Profesor (a) 2</b>	9	2016	No	2
<b>Profesor (a) 3</b>	30	2015	Si	6
<b>Profesor (a) 4</b>	7	2013	Si	13
<b>Profesor (a) 5</b>	5	2015	No	2
<b>Profesor (a) 6</b>	11	2014	No	4
<b>Profesor (a) 7</b>	10	2010	Si	5

FUENTE: (Elaboración propia).

Como se puede observar, la antigüedad de las y los docentes que respondieron a esta encuesta, varía de entre un mínimo de 5 años, hasta un máximo de 30. Se debe señalar que esa antigüedad no significa el número de años que han estado en esta escuela, la mayoría han laborado en distintos centros educativos.

A la segunda pregunta *¿Considera que las profesoras y los profesores de clases regulares ya poseen la experiencia suficiente para trabajar con las y los alumnos con BAP?* El colectivo en general coincidió en que no poseen la experiencia suficiente para

atender a este alumnado, las carencias principales expuestas se relacionan con: la falta de formación pedagógica, el desconocimiento suficiente sobre la atención a niñas y niños con BAP, y, las pocas herramientas de apoyo de las que se pueden servir para atender a este alumnado, aunque, en ocasiones algunas necesidades sí han podido ser atendidas, persisten otras que requieren de un apoyo especial que guíe su trabajo mediante actividades más asertivas.

A la tercera pregunta *¿Ha tenido alguna dificultad en la atención al alumnado con BAP? De ser afirmativa su respuesta, señale cómo las ha resuelto.* Seis docentes afirmaron haber tenido dificultades en la atención con estas y estos alumnos, y dijeron que las resolvieron con el logro de la respuesta afirmativa de los padres y madres de familia para colaborar en lo que les solicitaba, también con el trabajo cooperativo en el aula de las y los alumnos más destacados a quienes se les asigna la función de monitores, esto es, el apoyo que ellos y ellas brindan a sus compañeras y compañeros con BAP para realizar las actividades indicadas por sus docentes. Otro factor que ayuda a resolver esas dificultades es el trabajo que se realiza en conjunto con las y los integrantes del equipo de USAER, señalaron, cuando se tiene la fortuna de contar con él.

A la cuarta pregunta *¿Qué cantidad de alumnos y alumnas con BAP ha atendido a lo largo de su experiencia docente?* Los datos mostrados en la quinta columna de la tabla denotan variantes sobre los años de servicio del profesorado, lo que demuestra que una mayor cantidad de años de servicio docente no determina una suficiente experiencia en cuanto a la atención de este estudiantado, debido a que a pesar de poseer una amplia trayectoria laboral, comenzaron a trabajar con ellas y ellos hace

pocos años. Por el contrario, otras y otros maestros con menor cantidad de años frente a grupo han atendido con más frecuencia a este alumnado.

La tercera parte de este instrumento se conformó por tres preguntas, a la primera *¿Procura brindarles a las alumnas y a los alumnos con BAP las oportunidades o los medios necesarios para que se desenvuelvan de manera favorable dentro de su clase regular?* Al respecto, el profesorado en general coincidió en que, a pesar de no tener la formación docente adecuada para atender a este estudiantado, tratan diariamente de brindarles las oportunidades y los medios que consideran necesarios para que se sientan más cómodos y cómodas dentro del aula y por ende se desenvuelvan de una manera favorable.

A la segunda pregunta *¿Considera favorable desarrollar un trabajo en conjunto con el equipo USAER en caso de contar con ese servicio?* Por unanimidad las y los profesores opinaron que llevar a un trabajo colaborativo con las y los integrantes del equipo de USAER favorece el aprendizaje significativo del alumnado con BAP, debido a que ellas y ellos poseen mayor cantidad de conocimientos y de herramientas que se requieren para atender positivamente a este sector estudiantil, y de esta manera, brindarles a las y los profesores de las aulas regulares sugerencias para trabajar con actividades específicas acordes a los requerimientos de cada niña o niño, ayudándoles a disminuir y/o a superar algunas de las barreras para el aprendizaje y la convivencia que presentan.

A la tercera pregunta *¿Cuáles son las dinámicas, estrategias o recursos frecuentes que ha implementado para el logro de la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP al aula regular?* se obtuvieron cinco respuestas y dos omisiones, tal y como se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Acciones para la inclusión del alumnado con BAP en el aula regular.

Acciones frecuentes para incluir en el aula regular al alumnado con BAP	
Profesor (a) 1	Me gusta inmiscuir los cuentos donde intervenga el valor de la empatía, y me ha funcionado para que las y los alumnos siempre se imaginen en el lugar de otros. Otra actividad son juegos donde tengan que tolerar las actitudes de otros y recibirla de manera recíproca.
Profesor (a) 2	Trato de hacer dinámicas de actividad física, por ejemplo, las denominadas: <i>Juego de conejos y conejeras</i> , <i>La canasta revuelta</i> , <i>Baile de instrucciones</i> , y <i>Enanos y gigantes</i> , entre otros.
Profesor (a) 3	No recuerdo el nombre de la dinámica, pero solía recurrir a ella, se trataba de formar un círculo, donde un alumno o alumna lanza suavemente una pelota a otro u otra compañera, quien la recibe, y a quien le menciona las actitudes que le agradan y desagradan de ella o de él, luego, quien la recibió se la arroja a otro u otra compañera diciendo lo que le agrada y desagrada a la persona a quien le pasó la pelota, y así sucesivamente, hasta que todos y todas hayan participado.
Profesor (a) 4	Trabajo en equipo con las temáticas <i>Todos somos diferentes</i> , y <i>Reconozco mi cuerpo y mis capacidades</i> , y con las dinámicas <i>La gallinita ciega</i> , y <i>La fábrica de dulces</i> .
Profesor (a) 5	Desarrollo juegos de integración, proyecto videos y fomento conversaciones que ayuden a que las y los alumnos sean más reflexivas y reflexivos.
Profesor (a) 6	Sin respuesta
Profesor (a) 7	Sin respuesta

FUENTE: (Elaboración propia).

Como se puede observar, las actividades llevadas a cabo por algunas y algunos maestros incluyeron dinámicas de juego, actividades que involucran la puesta en práctica de valores, y al trabajo colaborativo mediante la modalidad de trabajo en equipos, lo que beneficia principalmente al ámbito social del alumnado con BAP al hacerlas y hacerlos sentirse parte del grupo, mediante las distintas estrategias implementadas, para paulatinamente, conseguir una mejora en sus aprendizajes académicos y sociales.

La cuarta parte de esta tercera sección está conformada por cinco preguntas, dando inicio con *¿Cree que la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP provoca interacciones positivas en el resto grupo?* El profesorado coincidió en que la

integración y, aún más, la inclusión de este alumnado genera interrelaciones positivas dentro del grupo, las cuales, reflejan mejoras en el entendimiento y en la confianza de estas y estos estudiantes, lo que permite que se desarrollen y fortalezcan valores como el compañerismo, el respeto, la equidad, la tolerancia y la empatía.

A la segunda pregunta *¿Cree que la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP provoca un ambiente de aceptación por parte de las y los integrantes del aula?*

Siete docentes coincidieron en que, si dentro del salón de clases se emplea la inclusión de este alumnado, existe mayor probabilidad de que se genere un ambiente de aceptación hacia ellas y ellos. Agregaron, que conforme pasa el tiempo se mejora la convivencia del grupo debido al cariño que se genera hacia las y los niños con BAP, lo que usualmente provoca que el resto de sus compañeras y compañeros las y los cuiden en lugar de excluirlas o excluirlas.

A la tercera pregunta *¿Considera que la inclusión impacta en el aprendizaje?* El colectivo en general afirmó que un ambiente inclusivo es favorable para mejorar el aprendizaje de todas y todos estos estudiantes y no solo para esta población estudiantil, sino para todo el grupo en general al enseñarlas y enseñarlos a vivir en una sociedad con diversidad provocando una convivencia solidaria.

A la cuarta pregunta *¿Cree que el gobierno del Estado ha implementado medidas y/o apoyos necesarios para atender de manera inclusiva a personas con BAP?* El profesorado de manera unánime consideró que las autoridades educativas escolares, regionales, estatales y federales no han implementado acciones, medidas, ni recursos suficientes para atender satisfactoriamente las necesidades de estas y estos estudiantes mediante un ambiente inclusivo.

A la quinta pregunta *¿Conoce algún programa o acción que el Gobierno haya puesto en marcha para atender a las alumnas y los alumnos con BAP?* El profesorado coincidió en que desconocen recursos, programas u otros proyectos que apoyen la atención de este alumnado, pues solo tiene conocimiento del recurso del equipo de las y los integrantes de USAER y el de Los Centros de Atención Múltiple (CAM), donde atienden a las niñas y los niños con discapacidades severas, lo cual no cumple con el propósito inclusivo que el gobierno frecuentemente dice llevar a cabo.

A pesar de la importancia de desarrollar una práctica inclusiva dentro del aula y en la propia escuela, las y los docentes en la mayoría de los casos lo han hecho únicamente con recursos e información propia o, con el apoyo del equipo de USAER cuando tienen parcialmente la fortuna de contar con él, como fue el caso del profesorado entrevistado. Decimos parcialmente, porque la maestra de educación especial, asiste normalmente a la Escuela Primaria “México” dos o tres días a la semana, la maestra de lenguaje y comunicación dos veces al mes, y la psicóloga, una vez al mes.

La presencia intermitente del equipo de USAER en esta escuela, no les permite cubrir de manera eficiente los requerimientos de todos los alumnos y alumnas canalizadas o detectadas con alguna BAP, tampoco este tiempo les es suficiente para orientar al profesor o profesora del aula regular sobre estrategias para la mejora en la atención de sus estudiantes.

Enseguida, se les dará voz a las y los integrantes de este equipo de apoyo.

### **3.5.2 Resultados sobre la práctica educativa del equipo de USAER en la Escuela Primaria Federal “México”**

Luego de exponer las respuestas obtenidas del profesorado que labora en la Escuela Primaria Federal “México”, y con la finalidad de complementar la información respecto de lo que se está haciendo en materia de inclusión en esta escuela primaria, enseguida se presenta la información obtenida del instrumento titulado *USAER en la escuela regular Primaria Federal “México”*, aplicado a las integrantes que colaboran en esta escuela. El equipo está integrado por una maestra de educación especial, una maestra de Lenguaje y Comunicación, y una psicóloga, por lo que se expondrá lo que cada una de ellas contestó en cada pregunta.

En la primera sección de este instrumento titulado *Dificultades que son parte de la cotidianeidad de las alumnas y los alumnos con BAP*, se estableció el objetivo de conocer la perspectiva de estas profesionales acerca de los obstáculos que son parte de la vida diaria de este alumnado en su contexto escolar, desde los ámbitos social y académico.

Dicha sección está conformada por dos apartados, en el primero se refiere al ámbito social, la docente de educación especial mencionó que las y los alumnos con BAP tienen mayor dificultad para relacionarse, debido a que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, señaló que este alumnado al enfrentarse a un proceso de aprendizaje no acorde a sus necesidades y conceptualizaciones, se siente fuera de contexto, lo que las y los lleva a mostrar poco interés en las actividades que usualmente se les plantean, y, en otros casos, se aíslan porque no son contemplados o contempladas en los trabajos diarios del aula de clases.

Para ella, lo anterior no significa que estas alumnas y estos alumnos no puedan realizar las mismas actividades que sus demás compañeras y compañeros, ya que al utilizar el DUA la o el docente debe tomar en cuenta no solo a las y los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, sino que, debe contemplar la gran diversidad de su grupo y realizar ajustes a las actividades en las que todos y todas puedan participar sin aislar a nadie.

Respecto de la docente de lenguaje y comunicación, señaló que las alumnas y los alumnos con BAP no tienen dificultad para participar en clase, debido a que pueden realizar las mismas tareas o actividades que el resto de sus compañeras y compañeros mediante la adecuación curricular, al momento de diseñar la planeación de los trabajos a realizar en el salón de clases, porque son una base para que este alumnado no esté socialmente aislado del resto del grupo.

Si se realiza un ajuste razonable a los contenidos curriculares, estas y estos estudiantes, no presentarán ningún obstáculo para acceder de manera exitosa al aprendizaje. Ella no ve conveniente que la o el maestro del aula regular las y los mantenga aislados, debido a que el desarrollo de la práctica de inclusión es un principio que debe ser aplicado. Finalizó diciendo que, este sector estudiantil no se excluye por sí solo, sino que, es el resto de la sociedad quizás por el desconocimiento de su condición quien las y los margina.

Por el contrario Sifuentes (2020), considera que en ocasiones es el propio docente del aula regular el que excluye a las o los estudiante, debido a que pueden existir profesoras y profesores que no le dan el valor correspondiente a la planificación ajustada para el alumnado que así lo requiere.

Por su parte, la psicóloga mencionó que las y los alumnos que presentan BAP tienden a tener dificultades para participar en clase, debido a sus barreras de aprendizaje y a sus problemas sociales, considera que dichas dificultades no significan que estas y estos estudiantes se aíslen socialmente del resto del grupo, ya que, suelen ser niñas y niños sociables siempre y cuando sus profesoras o profesores, y sus compañeras y compañeros sean empáticas y empáticos y les brinden su apoyo.

En cuanto a las tareas y a las actividades realizadas dentro del aula, consideró que este estudiantado las puede llevar a cabo, al igual que el resto del grupo, con el debido apoyo del maestro o la maestra del aula regular, en conjunto con las y los integrantes de USAER, mediante la elaboración de estrategias similares a sus demás compañeras y compañeros, lo que evitará que se sientan excluidas y/o excluidos.

Respecto del ámbito académico, la docente de educación especial consideró que las alumnas y alumnos con BAP están en desventaja académica en comparación al resto de su grupo, debido a las distintas barreras que presentan en su aprendizaje y en su participación, las cuales, no deben ser un indicio para que ellas y ellos obtengan calificaciones bajas.

Mencionó, que al estar incluidas e incluidos dentro de una escuela regular, las y los docentes deben de valorar su esfuerzo, y los logros que hayan obtenido durante sus procesos de aprendizaje, agregó que desafortunadamente, existen casos en los que la o el profesor del aula regular no realiza los ajustes razonables acorde a las necesidades específicas de estas y estos niños, provocando así una dificultad para promoverlas y promoverlos de grado. Mencionó que procura asesorar a la y al docente sobre la valoración de los avances de sus estudiantes, y de los niveles de

conceptualización a los que han llegado sus alumnas y alumnos, aclara que al final, la decisión de escuchar sus recomendaciones depende de la o el maestro del grupo.

La maestra de lenguaje y comunicación no consideró que el alumnado con BAP esté en desventaja académica, debido a que cuando existe la disposición al trabajo por parte de estas niñas y niños, sí es posible que logren un avance académico y social como el resto del grupo. De la misma manera como lo señaló la maestra de educación especial, también considera que, cuando no se les apoya de manera adecuada, ni se les da seguimiento a sus necesidades específicas, trae como consecuencia que se les deje en desventaja.

Sobre las bajas calificaciones que se les suelen asignar, también coincide con lo señalado por la maestra de educación especial, dice que esto se debe a que frecuentemente, la o el profesor del aula regular no realiza los ajustes necesarios al momento de llevar a cabo la evaluación, opina que tal vez las y los docentes no hacen las adecuaciones en sus procesos evaluativos debido a que desconocen las habilidades o áreas de oportunidad de sus estudiantes. Agregó que, si las y los profesores tomaran en cuenta las BAP de su alumnado, no habría dificultades para promoverlas y promoverlos de grado escolar. Por su parte, para hacer la promoción de grado, ella toma en cuenta las tareas, la participación activa en clase, y el interés mostrado en las actividades realizadas.

La psicóloga consideró que las y los estudiantes con BAP están en desventaja académica debido a sus diferencias en el aprendizaje, coincidió con sus compañeras de equipo al señalar la importancia de que se realicen las adecuaciones curriculares necesarias para lograr resultados favorables, y respecto de que, comúnmente a este alumnado se le asignen calificaciones bajas, en promedio del resto de las y los

estudiantes, señala que es una situación que se utiliza como argumento para que no sean promovidas y promovidos de grado escolar.

En cuanto a la promoción de grado escolar de las alumnas y los alumnos con BAP, ella considera que este alumnado posee muchas aptitudes que desarrollan debido a las experiencias vividas a su alrededor. Y que cuando se cuenta con el apoyo por parte de sus familias puede lograrse un aprendizaje equitativo no solamente en las y los niños con BAP, sino en todo el grupo. Y el promoverse de grado no es un problema.

En la segunda sección titulada *Perspectiva del equipo USAER ante las BAP de las alumnas y los alumnos*, cuyo objetivo fue el de conocer la importancia del vínculo entre la familia y la escuela, así como la conducta de las y los niños con BAP. La sección está integrada en dos partes temáticas, la primera está orientada al ámbito familiar y la segunda sobre su conducta.

Sobre el ámbito familiar, la maestra de educación especial mencionó que estas niñas y estos niños no representan un problema para sus familiares, sino por el contrario, en ocasiones la familia es una barrera para que el alumnado pueda acceder al aprendizaje, según su experiencia considera que existe una limitada participación de madres y padres de familia en actividades diseñadas para ayudar de forma integral a este sector estudiantil. Para atender esta área de oportunidad, ella lleva a cabo reuniones periódicas con las madres y padres de familia, para dar continuidad a los avances, y atender las problemáticas que presentan sus estudiantes, en éstas, ha observado que en ocasiones sus familiares muestran bajas expectativas sobre ellas y ellos, y en otros casos, las y los sobreprotegen.

La maestra de lenguaje y comunicación consideró que las y los educandos con BAP no representan un problema para sus familiares, y que estas niñas y niños no deben

ser vistos de esa manera, comentó, que a lo largo su experiencia laboral ha contado con la participación de las madres y padres de familia en actividades escolares y/o extraescolares, encaminadas a ayudar de forma integral a este alumnado, y han demostrado tener mucho interés en aprender y recibir orientación sobre las condiciones de sus hijas e hijos. Finalmente, agregó que, por este motivo, organiza reuniones frecuentes con ellas y ellos, teniendo resultados favorables por la actitud empática que ella les muestra.

La psicóloga comentó que en ocasiones las alumnas y los alumnos con BAP representan un problema para sus familiares ya que, las madres, padres, tutoras y/o tutores no logran ser empáticos ni resilientes para con sus hijas e hijos, impidiendo que obtengan un logro académico y social, y considera que esas actitudes influyen en la poca participación de sus familiares en actividades escolares. Asimismo, a pesar del carente apoyo familiar cree que es necesario convocar reuniones periódicas para mostrarles los procesos de aprendizaje de este estudiantado, así como las áreas de oportunidad que poseen y la manera en que se debe trabajar con ellas y ellos.

Respecto del apartado en el que se les consultó sobre la conducta del alumnado con BAP, la profesora de educación especial consideró que la conducta es una oportunidad para que estas y estos estudiantes se construyan socialmente, es decir, sean capaces de asimilar de forma autónoma el cumplimiento de reglas y normas que mejoren su convivencia en el aula, en la escuela y en casa, desde luego, para que se logren cambios positivos de conducta, se requiere más paciencia por parte de las y los profesores regulares hacia este alumnado, lo cual, no significa que haya un trato diferenciado, sino más bien, la necesidad de realizar ajustes a la planeación y al uso de los materiales adecuados para lograr una clase inclusiva.

Referente al trabajo realizado dentro de las aulas, constantemente recomienda que las alumnas y los profesores del aula regular utilicen en su planificación el DUA, porque les ayuda a que el estudiantado con BAP no monopolice su tiempo, ya que, en ocasiones cuando no se emplea éste, sus estudiantes pueden mostrarse renuentes ante las actividades que la o el maestro de clase haya planeado por no incluir las adecuaciones a los requerimientos que esta planificación recomienda.

La maestra de lenguaje y comunicación mencionó que la regulación de la conducta en cada estudiante con BAP debe de haberse realizado desde casa, tanto la de ellas y ellos como la del alumnado en general, porque es ahí en donde aprenden a cumplir con reglas, normas y deberes, y no consideró que sea la escuela una oportunidad para que este alumnado se continúe construyendo socialmente.

Respecto del trato que se les da dentro del aula, no consideró que el profesorado deba darles una atención personalizada que implique atenderlos y atenderlas con una mayor paciencia, para ella, se trata más bien de brindarle a este alumnado las herramientas necesarias en función de sus necesidades, y también consideró que, estas y estos alumnos no monopolizan intencionalmente el tiempo de las y los docentes a propósito, porque actúan de forma natural según la condición que presentan.

La profesora mencionó que este alumnado muestra diversas actitudes ante las actividades a desarrollar en clase, dependiendo las BAP que presenta cada alumno o alumna, ya que esta variación va desde mostrarse atenta y atento al momento de realizar alguna dinámica, hasta expresar inquietud o una actitud desordenada cuando percibe que la explicación de la actividad no se le está dando de manera clara, lo que

también provoca un estado de desánimo, mismo que se acrecienta cuando se le complica resolver la tarea asignada y entonces, elije dejar de realizarla.

La psicóloga de manera opuesta a lo señalado por la maestra de lenguaje y comunicación, consideró que la presencia de las BAP en las alumnas y alumnos puede verse como una oportunidad para que ellas y ellos se construyan de forma social desde la conducta, a pesar de sus barreras, debido a que son capaces de seguir reglas, también comentó que las y los profesores del aula regular no deben ser más pacientes con este alumnado en comparación al resto, sino más bien, tratarlas y tratarlos de forma equitativa.

En cuanto a las actitudes que estas niñas y niños suelen mostrar, al momento que en el salón de clase se les indica realizar alguna actividad, afirma que han sido variadas porque, a veces, cuando se le asigna un trabajo diferente al resto de sus compañeras y compañeros, ellas o ellos preguntan si pueden realizar la misma actividad que el resto del grupo, y cuando esto se les permite, se muestran pacientes al llevarlas a cabo, agregó que, en otros casos, las actividades que se diseñan para ellas y ellos, sí captan su atención a pesar de ser diferenciadas.

En la tercera sección de este instrumento se habló con ellas sobre la *Atención profesional inclusiva*, integrada por cuatro grandes apartados, en el primero, se les preguntó sobre su formación pedagógica, sobre la función que desempeñan en USAER, y, sobre su opinión respecto de la formación de las y los docentes del aula regular.

La maestra de educación especial mencionó que su formación profesional es la de Licenciada en Educación Especial en el Área de Audición y Lenguaje, y la función que desempeña dentro del equipo de USAER es la de ser la maestra de apoyo de

educación especial, para ella, las y los docentes de las aulas regulares cuentan con una formación docente suficiente para enseñar a las alumnas y alumnos con BAP, ese conocimiento lo atribuye a que algunas y algunos maestros tienen una amplia experiencia laboral, por lo que considera que eso es suficiente para atender a este alumnado.

La maestra de lenguaje y comunicación dijo que su formación profesional es la de Licenciada en psicología, aunque su función dentro del equipo USAER es ser la maestra de Lenguaje y Comunicación. En cuanto a su opinión sobre la formación pedagógica de sus compañeras y compañeros docentes de las aulas regulares al igual que la maestra de educación especial, considera que es la adecuada y suficiente para atender al alumnado con BAP.

Por su parte, la psicóloga de este equipo, mencionó que su formación profesional es de Licenciada en psicología en el área Educativa y que su función dentro del equipo USAER es atender las necesidades del alumnado desde el campo psicológico, coincidió con sus compañeras en que la formación académica de las y los docentes de las aulas regulares es suficiente para la atención de estas y estos estudiantes, debido a que el profesorado del aula regular está en constante actualización pedagógica.

En el segundo apartado, se les preguntó sobre su experiencia laboral docente, sus años de servicio, sobre la cantidad de niños y niñas con BAP que han atendido, su opinión respecto de si consideran que las y los docentes del aula regular tienen la experiencia suficiente para atender a este alumnado, y sobre las dificultades y soluciones que han aplicado para resolver la atención a este alumnado.

La maestra de educación especial mencionó que tiene 19 años de servicio y que, desde que comenzó a trabajar en las escuelas regulares ha atendido a niños y niñas con BAP. En cuanto la formación pedagógica de las y los profesores que laboran en la escuela, consideró que ésta es suficiente para brindarle a las y los niños una atención adecuada, según los requerimientos que presenten. Asimismo, comentó que, a pesar de contar con una extensa trayectoria laboral, ha tenido que lidiar con dificultades y problemáticas en su trabajo escolar, ya que cada año se presentan nuevas necesidades.

A esto se suma, el ingreso de alumnas y alumnos nuevos en la escuela, entre quienes, siempre hay estudiantes con BAP. Por otra parte, señala que, ha intentado solucionar los retos a los que se ha enfrentado mediante charlas para brindar información que promuevan la concientización a madres y padres, maestras y maestros, y alumnado, con requerimientos específicos, a través de la implementación de estrategias de trabajo en conjunto con las y los integrantes del colectivo escolar.

La maestra de lenguaje y comunicación tiene 27 años de servicio y desde el año de 1993 que comenzó a laborar, ha estado trabajando con alumnos y alumnas con BAP. De acuerdo a su trayectoria laboral, considera que las y los maestros de las aulas regulares poseen la experiencia suficiente, sin importar su antigüedad, debido a que, las y los maestros recién egresados, les impartieron materias que incluyen conceptos de educación especial en sus escuelas normales. Y las y los de mayor antigüedad con ayuda de su experiencia logran desarrollar favorablemente su labor.

La profesora indicó que, a pesar de su amplia experiencia docente no ha tenido problemas significativos en la atención de este alumnado, aunque, un aspecto que

considera complejiza su actividad diaria es el estar trabajando cada ciclo escolar con nuevos casos de estudiantes con BAP.

La psicóloga tiene 3 años de servicio, por lo que ha trabajado con niñas y niños con NEE desde el 2017, y que, debido a su corta trayectoria ha atendido a una cantidad pequeña de 9 personas con BAP. Al igual que las profesoras de educación especial y de lenguaje y comunicación considera que las y los maestros de las aulas regulares poseen la experiencia suficiente para atender a estas y estos estudiantes debido a su formación pedagógica.

Mencionó, que ha tenido que enfrentar algunas dificultades peculiares, narró que, en una ocasión, no tuvo en absoluto el apoyo de las madres y padres de familia, ni de las y los tutores, por lo que ella en conjunto con el equipo de USAER se vieron en la necesidad de elaborarles cartas compromiso, las cuales tuvieron que firmar, para que apoyaran con la educación de su hijos e hijas y así pudieran avanzar.

En el tercer apartado, se les preguntó sobre las acciones que han implementado dentro y fuera del aula para lograr avances significativos con este alumnado, si les brindan las oportunidades para que se desenvuelvan en las clases, si consideran importante el trabajo en conjunto con las y los docentes del aula regular, y sobre las estrategias didácticas que aplican para trabajar con el alumnado con BAP.

La maestra de educación especial comentó que, procura mediante su trabajo diario, darles a sus alumnas y alumnos las herramientas que considera necesarias para mejorar sus niveles de aprendizaje, sin embargo, dijo que en ocasiones su trabajo se le dificulta debido a que a veces percibe que las y los docentes del aula regular son muy celosos de su trabajo.

Agregó que, a pesar de la actitud del profesorado es importante tener una dinámica de trabajo colaborativa con las y los integrantes de la comunidad escolar, ya que ella que posee conocimientos más amplios sobre las BAP, puede orientarlas y orientarlos a través de dinámicas, de pláticas informativas, de intercambio de materiales, de estrategias de trabajo con la o el docente sobre actividades que colaboren en la concientización a madres, padres y estudiantes sobre las condiciones de sus compañeras y compañeros con BAP, para disminuir y/o eliminar las barreras con las que se enfrenta este alumnado.

La profesora de lenguaje y comunicación procura los medios necesarios para que su alumnado se desarrolle de manera favorable, para ello, ha implementado algunas estrategias que le han dado buenos resultados, una de ellas ha sido la de llevar a cabo una comunicación constante con las madres y padres de familia, con las y los maestros del aula regular, y con las y los integrantes del grupo, para realizar las actividades acordes a sus habilidades y conocimientos.

Otra acción que considera de suma importancia es que ha desarrollado un trabajo en conjunto entre las y los integrantes de USAER, y la o el profesor del aula regular, con el fin de que las y los alumnos avancen en su aprendizaje y en su convivencia, y para ello, ha implementado dinámicas de movimiento, de contacto, y de sensibilización, esto es, la aplicación de estrategias divertidas y lúdicas con el apoyo de diferentes materiales que colaboran en el desarrollo interactivo de estas y estos estudiantes.

La psicóloga mencionó que existen varias estrategias que ha llevado a cabo en sus actividades cotidianas, para que sus estudiantes tengan un desenvolvimiento apto en el aula de clases, una de ellas ha sido realizar adecuaciones curriculares para poder

atender de forma asertiva a las y los alumnos en general, presenten, o no, BAP. Agregó, que también ha recurrido a dinámicas grupales que ha aplicado dentro del aula, y en las que se ha apoyado de las TIC y, del diseño de actividades diferenciadas con distintos niveles de dificultad.

Finalmente, en el cuarto apartado, se les preguntó sobre la importancia de la inclusión, si la presencia en el aula de estas y estos niños provoca interacciones positivas en el resto del grupo, si esto genera un ambiente de aceptación entre las y los alumnos, y si esta inclusión impacta de manera favorable en el aprendizaje. También se les preguntó su opinión sobre la actuación del gobierno del estado en función de leyes y programas para atender a estas y estos niños de manera inclusiva.

La profesora de educación especial consideró que el hecho de que las niñas y niños con BAP estén trabajando dentro de un aula regular resulta positivo para ellas y ellos, pero también para el resto del grupo, porque mejora la convivencia escolar dentro del salón y fortalece la formación de sus valores respecto a la diversidad, ampliando su conocimiento acerca de las personas que presentan estas necesidades.

La maestra consideró que el gobierno zacatecano ha apoyado de manera activa a las escuelas primarias que tienen población de niñas y niños con BAP, al implementar políticas educativas para incluir en las escuelas regulares a este alumnado que presenta alguna barrera para el aprendizaje y la participación. Algunos de los programas, leyes y/o apoyos que conoce son: la reforma al artículo 3º; el documento del DUA; y la política de inclusión por parte de la educación básica.

La maestra de lenguaje y comunicación mencionó que la inclusión de este alumnado provoca interacciones positivas que generan mejoras en la convivencia escolar y del

aula al mostrarse el resto de sus compañeras y compañeros más empáticos, colaboradores y solidarios con las y los alumnos que presentan alguna BAP.

En cuanto al apoyo del gobierno estatal sobre el ámbito inclusivo de personas con BAP, considera que éste se ha debido a que, a través de la SEP se implementó la educación inclusiva en los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, proporcionándoles programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a las necesidades específicas de cada tipo de discapacidad.

De igual forma, aseveró que cuenta con un amplio conocimiento sobre programas y acciones que el gobierno ha puesto en marcha para atender a esta población estudiantil, entre ellos señaló al *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, el cual, explicó, tiene como objetivo garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, las *Líneas Generales de Operación de los Servicios de Educación Especial*, la *Estrategia de equidad e inclusión educativa*, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, y, la *Ley para Prevenir y Erradicar toda forma de discriminación del estado de Zacatecas*.

Por su parte, la psicóloga consideró que la inclusión de este alumnado es favorable para todas y todos los estudiantes del aula, debido a que provoca en el resto del grupo un ambiente de aceptación que contribuye a la formación de personas igualitarias y resilientes, agregó que llevar a cabo una práctica cotidiana inclusiva es favorable tanto para las y los estudiantes con BAP como para quienes que no las presentan.

Para ella, contrario a lo que opinaron la maestra de educación especial y la de lenguaje y comunicación, considera que los recursos implementados en las escuelas para atender a este alumnado no son suficientes, debido a que en algunas escuelas el rezago educativo es muy visible, y algunas veces el gobierno no brinda a las y los docentes los materiales, ni las herramientas necesarias para lograr avances en las y los alumnos con BAP. Aunque, afirmó conocer sobre algunos programas y leyes como *La reforma del artículo 3º*, *El Programa Nacional de Convivencia Escolar*, la política de inclusión, y, la educación inclusiva: el camino hacia el futuro.

Como se ha podido observar, las integrantes del equipo de USAER que colaboran en esta escuela primaria, consideran fundamental trabajar de manera colaborativa con las y los profesores del aula regular, porque eso hace posible que se les brinde una orientación y una asesoría constante, con la finalidad de que fortalezcan su práctica pedagógica, y así, progresivamente, eliminar las barreras para el aprendizaje y las dificultades en la convivencia que suele presentar el alumnado.

Aunado al trabajo colaborativo, para que sea posible el avance en el aprendizaje y la mejora del desarrollo de algunas capacidades, se debe hacer énfasis en la importancia trascendental de las dinámicas, estrategias, y recursos que se implementen dentro y fuera de la escuela, en función de las diversas necesidades y también de los progresos establecidos en cada estudiante con BAP.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación se realizó con la finalidad de reflexionar sobre el estado de cosas en el que, en la actualidad está el discurso de la educación en materia de inclusión, vista desde la legislación desde la que se emitieron planes, programas, leyes, acuerdos, entre otros documentos, en periodos presidenciales vistos a través de la historia de la educación, en la que constantemente se ponderó el interés de promover su otorgamiento en igualdad de condiciones a toda la ciudadanía.

En ese sentido, y atendiendo a lo que se proyectó como objetivo general, se realizó el análisis de las políticas públicas en materia de educación que fueron publicadas desde el siglo XIX, hasta el presente siglo, para observar los hitos en los que, desde la construcción de la nación, se empezó a discutir sobre la importancia de incluir a sectores de la población que habían estado excluidos en su derecho a la educación, permaneciendo en circunstancias de vulnerabilidad en un estado de marginación.

Asimismo, la retrospectiva histórica de la educación realizada en este ejercicio, hizo posible la observación de diversos acontecimientos en los que se advirtieron pensamientos reelaborados y orientados a proponer desde la visibilización de las desigualdades, soluciones diseñadas en esos contextos con la finalidad de atenderlas desde el campo de la educación.

Se debe señalar, que el desarrollo educativo no se ha realizado de manera constante, sino por el contrario, se ha llevado a cabo desde procesos en los que se ha avanzado y en los que se ha retrocedido, el analfabetismo, ha sido el producto principal de diversos colectivos que han quedado fuera de las políticas de igualdad que se defendieron desde la construcción de la nación, y que se volvieron a refrendar en el

movimiento de la revolución mexicana, y quien ha estado de la mano con las y los niños que históricamente habían sido diagnosticados con discapacidades lo que las y los dejaba fuera de las oportunidades de desarrollo educativo.

El surgimiento de instituciones como la SEP, con sus Misiones culturales, hizo posible el diseño y establecimiento de un plan de educación nacional, desde el que se intentó llegar a más ciudadanas y ciudadanos, sobre todo a quienes vivían en ámbitos rurales, aunque, se dejó fuera a quienes tenían algún impedimento que les permitiera asistir a la escuela.

Los planes nacionales de educación, llegaron a tratar de resolver las desigualdades en las que continuaba viviendo la niñez mexicana en materia educativa en medio de contradicciones respecto de los planes establecidos, y en las últimas décadas del siglo XX, con la creación de la DGEE se empezó a eficientar la atención a niñas y niños que pertenecían a la educación especial, en medio de un estado incapaz de resolver las profundas condiciones de desigualdad de su pueblo a pesar de los ejercicios de legislación en los que se advertía la necesidad de atender tanto al alumnado que evidenciaba alguna discapacidad como el que era referido con aptitudes sobresalientes.

En la transición al siglo XXI, las expectativas de mejoras en la educación, no dieron los resultados esperados a pesar de los programas que se promovieron en materia de los compromisos que se establecían para trabajar en la calidad de la educación desde el plano nacional, pero, en sintonía con las políticas internacionales en las que se presionaba para que hubiera una inclusión real en la educación, por lo que las reformas educativas intentaron dar respuesta a esas manifestaciones en las que se pedía se eliminaran barreras de desigualdades que limitaban el acceso participativo, y por ende,

el acceso a un desarrollo, y aunque en las respuestas se hablaba de inclusión, no se logró resolver la articulación adecuada en el sistema educativo mexicano para que desde la diversidad se atendieran las necesidades de todas y todos los aprendices para estar en condiciones de llevar a cabo una participación activa independientemente de las diferencias en cada alumno y alumna, y dirigirse a disminuir las condiciones de exclusión que se habían convertido como parte de la cotidianidad.

Lo anterior condujo al segundo objetivo de esta investigación en el que se planteó analizar las políticas públicas en materia de exclusión materializadas en Leyes, Programas, Reglamentos, Marcos, Acuerdos e incluso leyes para la inclusión de las personas con discapacidad en el estado de Zacatecas, desde un discurso de inclusión educativa, por lo que se tuvo que acudir a la documentación generada desde el congreso, para conocer las iniciativas que desde finales del siglo pasado se habían promovido para establecer un discurso inclusivo.

Indudablemente, la aprobación de las leyes que se emitieron en materia de educación, y sobre todo las que se dedicaron a la atención del estudiantado con BAP, provocó que se iniciara un proceso de vinculación entre el poder legislativo y la SEDUZAC, para que se comenzara a trabajar en programas que se tradujeran en atención al alumnado con BAP. Entre los resultados de esas iniciativas, fueron la creación de la USAER, como un importante apoyo para atender a este alumnado, la atención educativa en los lugares más vulnerables del estado, y, la atención a los casos de rezago.

El tono de las políticas públicas en el estado, ha sido desde la atención en la que se ha promovido y mantenido una educación de calidad, y en donde la inclusión es un eje transversal, lo que puede hacer pensar que en efecto, el estado de cosas en la

educación del estado ha sido trabajada de manera asertiva por los gobiernos que han incidido favorablemente a desarrollar un proceso de inclusión real, lo cual se puede comprobar en la documentación referida en el segundo capítulo de esta investigación, en la que se alude a la generación de acuerdos y marcos de convivencia, en donde se enuncia la disminución de la exclusión, y, la promoción de un respeto a la diversidad desde un marco de derechos y deberes de la ciudadanía quien ha sido atendida en sus centros educativos y recibida en condiciones de igualdad, sin embargo, el discurso no está a tono con la infraestructura educativa, lo que deja sin resolver diversas cuestiones que impiden que ambos, el discurso y la realidad, estén en la misma sintonía.

Finalmente, para lograr el tercer objetivo planteado, se planeó el acercamiento a la Escuela Primaria Federal “México” de la comunidad Francisco García Salinas, en Río Grande, Zacatecas, para conocer su contexto, y luego, analizar la materialización de todas las políticas públicas abordadas en el segundo capítulo, y observarlas desde la realidad educativa en materia de inclusión desde dos escenarios importantes, desde la voz del profesorado a quien le corresponde desde su aula regular atender la diversidad de su alumnado y, desde el equipo USAER a quien le toca atender al alumnado de esa escuela primaria que ha sido diagnosticado con BAP.

Ese acercamiento hizo posible conocer los constantes retos a los que se enfrenta el profesorado de esa escuela, por ello, se reflexionó sobre la importancia de generar ambientes de aprendizaje y climas que promuevan la interacción asertiva en el estudiantado, y se hizo un acercamiento a la estructura de USAER, para conocer sus tareas, deberes, y la manera como se inserta en las escuelas regulares en las que se

promueve la inclusión, y a quien se les deja la tarea de llevarla a cabo, no obstante su deber esté orientado a colaborar principalmente con las BAP.

La conversación que se logró tener con el personal docente, así como con las integrantes del equipo USAER, brindaron luces sobre las condiciones en las que se trabaja en esta primaria federal en materia de inclusión. Desde el profesorado, se evidenció que, el alumnado con BAP frecuentemente, tienen mayores dificultades para desenvolverse socialmente dentro del aula, y para realizar las mismas actividades que el resto del grupo, lo que para algunas y algunos docentes significa que les deban asignar bajas calificaciones, esto por una parte ocasiona la tendencia a un bajo aprovechamiento por parte del alumnado, y por otra parte, refleja el proceso de comprensión en la que se encuentra ese profesorado respecto de su concepción de inclusión.

En muchos casos el profesorado opta por impartir una enseñanza de tipo homogénea cuando existe una gran diversidad de estudiantado incluido las niñas y los niños con BAP. Haciendo solo modificaciones en el grado de dificultad de las actividades o implementando estrategias o acciones de aprendizaje que no corresponden a su nivel, estilo y ritmo de aprendizaje. Lo cual provoca que un rezago en todo el grupo de estudiantes por no brindar los recursos a este alumnado (Sifuentes, 2020).

Hay docentes que la evaluación que hacen del alumnado con BAP lo realizan de acuerdo a su nivel cognitivo, también valoran su comportamiento, su avance en la socialización y trabajo que realizan en el aula, y también toman en cuenta lo que se señala en las reuniones que realizan con el equipo de USAER para valorar los avances

de cada alumna y alumno, lo que evidencia que se desarrolla un trabajo colaborativo entre ambos colectivos.

El trabajo que realizan algunas y algunos docentes en el aula regular genera resultados positivos inclusivos porque el trabajo y la adecuación de tareas que realizan, provoca interrelaciones positivas dentro del grupo, mismas que reflejan mejoras en el entendimiento y en la confianza del estudiantado, lo que permite que haya un ambiente inclusivo en el salón de clases.

La valoración del trabajo recibido desde el ámbito familiar promueve la vinculación con el del profesorado, lo que genera en la mayoría de los casos un desarrollo satisfactorio, por el contrario, la ausencia de éste ha sido desfavorable para las y los educandos con BAP. Desde el lado positivo, ese apoyo significa un progreso importante en la concepción que en cada entorno familiar se ha construido del niño o niña, lo que colabora en el reconocimiento de la valía de su participación en actividades escolares o extraescolares.

La mayoría de estas y estos docentes reconocen que su preparación pedagógica, como licenciados y licenciadas en Educación Primaria, no les proporciona la preparación suficiente para atender de manera adecuada al alumnado con BAP porque, en su currículum, no estuvieron incluidas materias con contenido sobre educación especial, y la experiencia que han obtenido en su práctica cotidiana es la que las y los ha orientado para trabajar en su aula regular con niños y niñas con BAP.

Lo anterior concuerda con lo mencionado por Sifuentes (2020), donde expone que al docente del aula regular le resulta un tanto complejo el tener que realizar una planificación didáctica que sea para abarcar a toda la diversidad de estudiantes que

conforman su grupo, en especial para aquellas y aquellos que cuentan con BAP (Sifuentes, 2020).

El hecho de que no se les ofrezcan cursos o capacitaciones por parte de la SEP o de la SEDUZAC para mejorar su preparación profesional, y eficientar el trabajo que este profesorado hace de manera cotidiana en el desarrollo de la inclusión en su aula, queda inconexo con el aparato regulador más importante de atención educativa en el estado, por lo que, el único aprendizaje sobre el tipo de atención que debe brindar, es el que observa en el trabajo realizado por el equipo de USAER.

La trayectoria laboral no es un indicador de que entre más años de trabajo se tengan se está mejor preparado y preparada, sin embargo, procuran brindarles a sus estudiantes las oportunidades y medios necesarios para que se desenvuelvan de manera favorable dentro de las clases regulares, aunque, frecuentemente, las estrategias y actividades no produzcan según sus expectativas, resultados tan positivos que propicien la inclusión de las y los educandos con BAP.

El 90 % del colectivo docente entrevistado, desconoce los apoyos y programas de gobierno que favorecen y conducen al logro de la escuela inclusiva, por lo que los avances que se puedan notar en cada centro escolar serán diferentes porque estarán en función del esfuerzo que cada comunidad realice. A pesar de esto, estas y estos docentes se esfuerzan por realizar consultas en plataformas digitales sobre materiales y recursos didácticos que podrían utilizar para mejorar su práctica con este alumnado.

Estas y estos docentes frente a grupo sienten la necesidad de esforzarse y de buscar de forma personal, los materiales, las estrategias o las actividades que consideren convenientes para la atención de este alumnado, sin la certeza de saber, si lo que realizan resultará fructífero para las niñas y los niños, debido a que la atención

brindada por las integrantes del equipo de USAER, no es suficiente, debido a que, la maestra de educación especial, asiste solamente dos veces a la semana atendiendo a un total de 10 alumnos pero debido al breve tiempo de trabajo solo trabaja con cada una vez cada 15 días y, tanto la psicóloga como la maestra de lenguaje y comunicación asisten a esta primaria, una o dos veces al mes.

Lo anteriormente señalado permitió confirmar la hipótesis de esta investigación en la que se estableció que las y los docentes que laboran en la escuela primaria “México”, se enfrentan constantemente a un arduo reto, atender en una misma aula regular a un alumnado común junto con alumnas y alumnos que presentan BAP, y el apoyo que reciben del programa USAER, no resuelve de manera profunda, las carencias de una población estudiantil que tiene derecho como ciudadanía a ser educada, incluso con las necesidades diferentes de atención que requieren.

En cuanto a las profesionales que integran el equipo de USAER, la información compartida arrojó resultados muy distintos, y contrastantes respecto de lo que señaló el profesorado de la escuela, para ellas, el alumnado con BAP se desarrolla dentro de un ambiente de convivencia favorable, en donde no tiene complicaciones en su desenvolvimiento dentro del aula regular, tampoco en su manera de interactuar con el resto de sus compañeras y compañeros porque estas y estos docentes son suficientemente capaces de atender a este alumnado dentro del aula de una forma adecuada, incluso, sin el apoyo de USAER debido a su formación pedagógica y a su experiencia laboral.

Para ellas no hay una desventaja académica, lo que deja sin justificación que este estudiantado deba requerir una atención personalizada que implique mayor tiempo de parte de su docente en la explicación y en la supervisión de las actividades realizadas

de forma cotidiana en el salón de clases. Pero, en la realidad, las y los docentes sí emplean mayor tiempo de trabajo en ellas y ellos, porque de no hacerlo, este alumnado no realizaría las actividades que se les solicita, lo que obstaculizaría aún más su desarrollo cognitivo y social.

Consideran necesario realizar un trabajo colaborativo con el resto de la comunidad educativa, para realizar el diseño y la implementación de actividades acordes a las necesidades con las que, consideran, cuenta la alumna y el alumno, a través de actividades diseñadas que tengan la finalidad de propiciar un ambiente inclusivo en las aulas regulares, a pesar de la falta de recursos o de programas de apoyo para la atención a esta población estudiantil.

Asumen que los programas y recursos que brinda el estado a las escuelas primarias públicas son adecuados y suficientes para atender a este alumnado con BAP, para que ellas y ellos se sigan desarrollando en un ambiente de aprendizaje inclusivo que continúe promoviendo su desarrollo integral, no obstante, sí notan esos apoyos no están presentes en esta escuela primaria objeto de esta investigación.

Es evidente que la escuela a la que se dirigió esta investigación, no es la única que carece de un personal que debe ser continuamente capacitado, apoyado con los recursos necesarios, con los apoyos de programas de gobierno para que se logre una inclusión educativa de alumnas y alumnos con BAP dentro del aula regular, está claro que ésta es una problemática compartida entre las escuelas primarias de nuestro estado.

Evidentemente, la clave está en el profesorado quien desde su concepción de educación y de inclusión, hace lo posible por lograr pequeños avances para que su estudiantado aprenda desde un ambiente empático, en el que se apoye a quien más

lo necesite, porque se comprenden las barreras que le impiden aprender, y porque si desde esos microcosmos se aprende que hay posibilidades de desarrollo y crecimiento, desde la colectividad, dejará el alumnado de ser atendido de manera aislada, porque, sin demeritar la importante labor que lleva a cabo la USAER, se requieren de nuevas formas de trabajo para que sea eficiente la vinculación de esos valiosos esfuerzos, porque de otra manera, toda esa política pública que muestra al estado como promotor de una educación en donde hay inclusión, seguirá quedando en documentos que poco sirvan para que ocurra de verdad una inclusión.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea.
- Alba, C. Sánchez, J. & Zubillaga, A. (s.f.). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) pautas para su introducción en el currículo. Recuperado el 21 de marzo de 2021, de: [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Amaro, A. (2014). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, Núm. 3. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de: <https://revistadecooperacion.com/numero3/03-05.pdf>
- Arias, E. & Bazdresch, M. (2003). México: compromiso social por la calidad educativa. *Revista electrónica sinéctica*, Núm. 22, pp. 72-77. Recuperado el 5 de octubre de 2019, de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817932011.pdf>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, Núm. 1, pp. 25-44.
- Artículo 3° constitucional. Recuperado el [10 de marzo de 2019](#), de: <https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primero/capitulo-i/>
- Azorín & Arnaiz & Maquillón. (2017). Revisión de instrumentos sobre la atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.22, Núm. 75, pp. 1021-1045.
- Balongo G. & Mérida S. (2016). El clima del aula en los proyectos de trabajo, crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXVIII, Núm.152, pp. 146-162.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Núm. 48, Santiago, Chile.
- Blanco, R. (s.f.). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Revista electrónica ríe (red de inclusión educativa)*, pp. 1-24. Recuperado el 19 de marzo de 2021, de: [http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencional\\_adiuersidad.pdf](http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencional_adiuersidad.pdf)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Reino Unido: CSIE New Readland, Frenchay Campus, Coldharbour lane, Bristol BS16 1Qu.
- Casanova, A. (2018). Educación inclusiva en las aulas. *Revista aula abierta*, Vol.30, Núm. 1, pp. 259-262.

- Castillo, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista SciELO*, Vol. 21, Núm. 70. México. Recuperado el 10 de agosto de 2020, de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300691](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691)
- Castro, P. (2015). Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928. *Revista SciELO*, Vol. 11, Núm. 1. Recuperado el 2 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-23332015000100011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332015000100011)
- Cardoso, M. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 39, Núm. 2. Recuperado el 24 de marzo de 2021, de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200008](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200008)
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). (S/F). Diseño Universal para el Aprendizaje. San José, Costa Rica.
- Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos. (2016). Glosario de términos sobre discapacidad. Recuperado el 15 de febrero de 2020, de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion\\_educativa/Generales/1glosario\\_discapacidad.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/1glosario_discapacidad.pdf).
- Cortés, F. (2006). Condiciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social, *Papeles de población*, Núm. 47.
- Cruz, M. (2009). *La educación del sordo en México, siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos*. Recuperado el 2 de febrero de 2020, de: <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1981). *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. Recuperado el 6 de septiembre de 2020, de: [http://www.inec.gob.mx/transparencia/pdf/marco\\_normativo/D01.pdf](http://www.inec.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/D01.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1993). Ley General de Educación. Recuperado el 2 de febrero de 2020, de: [https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado\\_TFJFA/OAEC\\_LeyGeneralEducacion.pdf](https://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJFA/OAEC_LeyGeneralEducacion.pdf)

- Dirección General de Educación Especial. (s.f.). Recuperado de: <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia/>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1),1-18. Recuperado el 3 de febrero de 2020, de: <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Ducoing, P. (2018). *Educación básica y reforma educativa*. México: LIBRUNAM. Recuperado el 15 de agosto de 2019, de: <https://docs.mexico.justia.com/estatales/zacatecas/ley-de-educacion-del-estado-de-zacatecas.pdf>
- Flores, G., Martínez, H. & González, M. (2018). La escuela inclusiva: una perspectiva desde la diversidad. *Revista digital FILHA*, Núm. 19. Recuperado el 30 de marzo de 2021, de: [www.filha.com.mx](http://www.filha.com.mx)
- Gobierno del Estado, (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Zacatecas*. Recuperado el 18 de agosto de 2019, de: [http://oce.uaq.mx/docs/Marcos\\_CE/Marcos\\_estatales/Zacatecas/ZACATECAS\\_Marco\\_local\\_convivencia\\_escolar\\_2015.pdf](http://oce.uaq.mx/docs/Marcos_CE/Marcos_estatales/Zacatecas/ZACATECAS_Marco_local_convivencia_escolar_2015.pdf)
- Granados, A. (2007). *El plan de trabajo de la USAER como alternativa de calidad*. (Tesis de Maestría). México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional unidad 096 norte.
- González, E. (2009). Evolución de la educación especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela inclusiva. En Reyes, M. & Conejero, S. (Coords). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, España: Universidad Pública de Navarra.
- Juárez, J. & Camboni, S. (2016). Educación inclusiva: retos y perspectivas. *Revista Red*, pp. 46-61.
- LXI Legislatura del Estado de Zacatecas. (2013). Recuperado el 17 de agosto de 2019, de: <http://www.congresozaq.gob.mx/coz/images/uploads/20150908152726.pdf>
- LXI Legislatura del Estado de Zacatecas. (2014). Ley de Educación del Estado de Zacatecas. Recuperado el 20 de agosto de 2019, de: [https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/Educacion/Ley\\_E\\_Zac.pdf](https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/Educacion/Ley_E_Zac.pdf)
- LXII Legislatura del Estado de Zacatecas. (2017). Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Estado de Zacatecas. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de: <https://www.congresozaq.gob.mx/63/ley&cual=210>
- LXII Legislatura del Estado de Zacatecas. (2018). Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias. Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de: <https://www.congresozaq.gob.mx/63/ley&cual=226>

Martínez & Orrego & Palencia. (2018). Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XL, Núm. 161, pp. 147-160.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.

Morga, L. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e Innovación educativa*, Vol.2, Núm. 1, pp. 17-24.

Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos (1857). Recuperado el 10 de marzo de 2020, de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1857.pdf>

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, Núm. 327, pp. 11-29.

Prieto, C. (2015). *El clima del aula: bienestar personal y rendimiento académico*. (Master universitario en formación del profesorado). Universitat, de les illes balears.

Rojas, T. (2002). *La falta de inequidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante: Sinaloa, un estudio de caso*. Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México.

[Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas \(SEDUZAC\). \(2017\). Protocolos del estado de zacatecas para la prevención, detección y actuación en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación básica](#). Zacatecas, Zacatecas. Recuperado el 15 de julio de 2020, de: [https://www.seduzac.gob.mx/convivenciaescolar/documentos/Protocolos\\_difusion.pdf](https://www.seduzac.gob.mx/convivenciaescolar/documentos/Protocolos_difusion.pdf)

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), (2019). Recuperado el 17 de noviembre de 2019, de: <http://inclusion.zacatecas.gob.mx/convoca-gobierno-estatal-al-primer-rally-por-la-inclusion/>

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (S/F). Recuperado el 24 de marzo de 2020, de: <https://www.seduzac.gob.mx/portal/historia.php#:~:text=Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Estado%20de%20Zacatecas&text=Entre%20los%20datos%20hist%C3%B3ricos%20m%C3%A1s,%C3%A1mbito%20nacional%20la%20tarea%20educativa>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. (3 ed.). México, DF: Argentina 28.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, D.F: Argentina 28.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Programa Escuelas de Calidad*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *“Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”*. Núm. 2, Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas para el aprendizaje, conducta o comunicación*. Ciudad de México: Argentina 28.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (S/F). Recuperado el 6 de marzo de 2019, de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published>
- Sifuentes, C. (2020). *Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. Políticas, escuela y enseñanza inclusiva, 1970-2018*. (Tesis de Maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Torres, A. (2016). *El catecismo político como herramienta de enseñanza. José María Luis Mora y su Catecismo de la Federación Mexicana de 1831*. *Revista SCiELO*. Núm. 14.
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular No. 40 (USAER). 2020
- Universidad Nacional de México (UNAM). (2009). *Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. Recuperado el 6 de abril de 2020, de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2802/8.pdf>
- Weiss, E. (2000). *La situación de la enseñanza multigrado en México*. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 22, Núm. 89-90.
- Zarco, D. (2006). *La obra educativa de Jaime Torres Bodet*. (Tesina de Licenciatura). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional unidad Jalisco

## Anexos

### **Anexo A. Atención de las y los docentes del aula regular de la Primaria Federal “México” al alumnado con BAP**

La siguiente entrevista es parte del proyecto de investigación, que tiene como título Escuela Primaria Federal “México” de Fresnillo, Zacatecas. Estudio de caso sobre la incidencia de la política educativa en materia de inclusión en el aula escolar. Ciclo 2019-2020. Los resultados obtenidos serán integrados a dicha investigación para ser presentados en la obtención de grado de Maestría. Cabe señalar que, la finalidad de esta investigación es objetiva, pues no se les pide a las y los participantes, escriban sus datos personales.

De antemano se les agradece el apoyo al acceder a dar respuesta a esta entrevista.

#### **Dificultades que son parte de la cotidianidad de las alumnas y los alumnos con BAP**

Objetivo: conocer las posibilidades y las dificultades que son parte de la cotidianidad del alumnado con BAP dentro de un contexto escolar desde el ámbito social y académico según la perspectiva del docente.

*Ámbito social*: se refiere a la convivencia del alumnado con BAP dentro del aula y la importancia de la misma.

1.- ¿Las alumnas y los alumnos con BAP tienen más dificultad para participar en clase?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP se aíslan socialmente del resto del grupo? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Considera que los alumnos y alumnas con BAP pueden realizar las mismas tareas o actividades que el resto de sus compañeros o compañeras?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

4.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP deben estar socialmente aislados del resto de sus compañeras y compañeros?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

*Ámbito académico:* se refiere a las oportunidades a las que el alumno o alumna con BAP pueden acceder desde el punto de vista de las y los profesores.

1.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP están en desventaja académica?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Las alumnas y los alumnos con BAP obtienen calificaciones más bajas en comparación a sus compañeros y compañeras?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Las alumnas y los alumnos con BAP tienen más dificultades para promoverse de grado?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

### **Perspectiva de las y los docentes ante las BAP de las y los alumnos**

Objetivo: conocer la percepción que el profesorado tiene sobre cómo visualizan el término discapacidad, así como la conducta de las y los niños con BAP, y la importancia del vínculo entre la familia y la escuela para el desarrollo pleno del estudiantado.

*Concepción sobre el término de discapacidad.*

1.- ¿Qué concepto tiene del término discapacidad?

2.- ¿Cree que la discapacidad es una enfermedad?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

*Ámbito: familiar*

1.- ¿Cree que las BAP del alumnado representan un problema para sus familiares?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Participan las madres, padres de familia o tutores (as) en actividades escolares o extraescolares encaminadas a ayudar de forma integral al alumnado con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Realiza reuniones periódicas con los padres y madres de familia para dar a conocer los avances y/o problemáticas que se presentan en sus hijos e hijas con BAP, y considera que resultan fructíferas?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

*Conducta del alumnado con BAP*

1.- ¿La presencia de las BAP en las y los estudiantes puede verse como una oportunidad para que el alumno se construya socialmente, es decir, pueda asimilar de forma autónoma el cumplimiento de reglas y normas?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿La conducta de las y los estudiantes con BAP requiere más paciencia por parte de las y los profesores con respecto del resto del grupo?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP monopolizan con intención el tiempo de las y los profesores?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

4.- ¿Cuál es la actitud que presentan los alumnos y alumnas con BAP ante el planteamiento de las actividades en clase?

### **Atención profesional dirigida a las y los alumnos con BAP para la inclusión**

Objetivo: conocer la formación docente del profesorado, así como la experiencia que han tenido y algunas de las acciones que toman para atender al alumnado con BAP. Al igual que se intentará dar respuesta sobre la importancia de la inclusión para poderla lograr.

#### *Ámbito: Formación docente*

1.- ¿Usted ha asistido a algún curso, diplomado, o taller, sobre la atención a alumnas y alumnos con BAP, y/o sobre inclusión educativa?

De ser afirmativa su respuesta, señale por favor sus nombres

2.- ¿Cree que las y los profesores de clases regulares cuentan con la formación suficiente para enseñar a las y los alumnos con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Cuáles son los avances que considera de relevancia para promover de grado a un alumno o alumna con BAP?

#### *Experiencia docente*

1.- ¿Cuántos años tiene de servicio y en qué año comenzó a trabajar con alumnos y alumnas con BAP?

2.- ¿Considera que las profesoras y los profesores de clases regulares ya poseen la experiencia suficiente para trabajar con las y los alumnos con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Ha tenido alguna dificultad en la atención al alumnado con BAP? De ser afirmativa su respuesta, señale cómo las ha resuelto.

4.- ¿Qué cantidad de alumnos y alumnas con BAP ha atendido a lo largo de su experiencia docente?

*Ámbito: Acciones que realizan las y los docentes dentro y fuera del aula para el logro de un avance en el alumnado con BAP.*

1.- ¿Procura brindarles a las alumnas y a los alumnos con BAP las oportunidades o los medios necesarios para que se desenvuelvan de manera favorable dentro de su clase regular? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Considera favorable desarrollar un trabajo en conjunto con el equipo USAER en caso de contar con ese servicio?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Cuáles son las dinámicas, estrategias o recursos frecuentes que ha implementado para el logro de la inclusión de las y los alumnos con BAP al aula regular?

*La importancia de la Inclusión*

1.- ¿Cree que la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP provoca interacciones positivas en el resto grupo?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Cree que la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP provoca un ambiente de aceptación por parte de las y los integrantes del aula?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Considera que la inclusión impacta en el aprendizaje?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**4.-** ¿Cree que el gobierno del Estado ha implementado medidas y/o apoyos necesarios para atender de manera inclusiva a personas con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**5.-** ¿Conoce algún programa o acción que el Gobierno haya puesto en marcha para atender a las alumnas y los alumnos con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Señale cuáles?

## **Anexo B. USAER en la Escuela Regular *Primaria Federal “México”***

La siguiente entrevista es parte del proyecto de investigación, que tiene como título Escuela Primaria Federal “México” de Fresnillo, Zacatecas. Estudio de caso sobre la incidencia de la política educativa en materia de inclusión en el aula escolar. Ciclo 2019-2020. Los resultados obtenidos serán integrados a dicha investigación para ser presentados en la obtención de grado de Maestría. Cabe señalar que, la finalidad de esta investigación es objetiva, pues no se les pide a las y los participantes, escriban sus datos personales.

De antemano se les agradece el apoyo al acceder a dar respuesta a esta entrevista.

### **Dificultades que son parte de la cotidianidad de las alumnas y los alumnos con BAP**

Objetivo: conocer las dificultades que son parte de la cotidianidad del alumnado con BAP dentro de un contexto escolar desde el ámbito social y académico según la perspectiva de estas profesionales.

*Ámbito social*: se refiere a la convivencia del alumnado con BAP dentro del aula y la importancia de la misma.

1.- ¿Las alumnas y los alumnos con BAP tienen más dificultad para participar en clase?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP se aíslan socialmente del resto del grupo? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Considera que los alumnos y alumnas con BAP pueden realizar tareas o actividades normales como las y los demás compañeros?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

4.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP deben estar socialmente aislados del resto de sus compañeras y compañeros?

Si ( ) No ( ) ¿Por qué?

*Ámbito académico:* se refiere a las oportunidades a las que el alumno o alumna con BAP pueden acceder desde el punto de vista de las y los profesores.

1.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP están en desventaja académica?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Las alumnas y los alumnos con BAP obtienen calificaciones más bajas en comparación a sus compañeros y compañeras?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Las alumnas y los alumnos con BAP tiene más dificultades para promoverse de grado?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

4.- ¿Cuáles son los avances que considera de relevancia para promover de grado a un alumno o alumna con BAP?

### **Perspectiva del equipo de USAER ante las BAP de las y los alumnos**

Objetivo: conocer la importancia del vínculo entre la familia y la escuela, así como la conducta de las niñas y los niños con BAP.

*Ámbito: familiar*

1.- ¿Cree que las BAP del alumnado representan un problema para sus familiares?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿Participan las madres, padres de familia o tutores en actividades escolares o extraescolares encaminadas a ayudar de forma integral al alumnado con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Realiza reuniones periódicas con los padres y madres de familia para dar a conocer los avances y/o problemáticas que se presentan en sus hijos e hijas con BAP, y considera que resultan fructíferas?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

#### *Conducta del alumnado con BAP*

1.- ¿La presencia de las BAP en las y los estudiantes puede verse como una oportunidad para que el alumno se construya socialmente, es decir, pueda asimilar de forma autónoma el cumplimiento de reglas y normas?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

2.- ¿La conducta de las y los estudiantes con BAP requiere más paciencia por parte de las y los profesores con respecto del resto del grupo?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

3.- ¿Considera que las alumnas y los alumnos con BAP monopolizan con intención el tiempo de las y los profesores?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

4.- ¿Cuál es la actitud que presentan los alumnos y alumnas con BAP ante el planteamiento de las actividades en clase?

#### **Atención profesional inclusiva dirigida a las y los alumnos con BAP**

Objetivo: conocer la formación del equipo de USAER, así como la experiencia que han tenido y algunas de las acciones que implementan para atender al alumnado con BAP. Al igual que se intentará dar respuesta sobre la importancia de la inclusión para poderla lograr.

*Ámbito: Formación pedagógica docente*

- 1.- ¿Cuál es la formación docente con la que cuenta?
- 2.- ¿Cuál es su función dentro del equipo de USAER?
- 3.- ¿Cree que las profesoras y los profesores de clases regulares cuentan con la formación suficiente para enseñar a las y los alumnos con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

*Experiencia laboral docente*

- 1.- ¿Cuántos años tiene de servicio y en qué año comenzó a trabajar con alumnas y alumnos con BAP?
- 2.- ¿Qué cantidad de alumnos y alumnas con BAP ha atendido a lo largo de su experiencia docente?
- 3.- ¿Considera que las profesoras y los profesores de clases regulares poseen la experiencia suficiente para trabajar con las alumnas y los alumnos con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

- 4.- ¿Ha tenido alguna dificultad en la atención al alumnado con BAP?

De ser afirmativa su respuesta, señale cómo las ha resuelto.

*Ámbito: Acciones que realizan el equipo de USAER dentro y fuera del aula para el logro de un avance académico y social en el alumnado con BAP.*

- 1.- ¿Procura brindarles a las alumnas y los alumnos con BAP las oportunidades o los medios necesarios para que se desenvuelvan de manera favorable dentro de las clases regulares?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

- 2.- ¿Considera favorable desarrollar un trabajo en conjunto con las y los docentes del aula regular? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**3.-** ¿Cuáles son las estrategias dinámicas y/o recursos que ha empleado con el alumnado BAP?

*La importancia de la Inclusión*

**1.-** ¿Cree que la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP provoca interacciones positivas en el resto grupo?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**2.-** ¿Cree que la inclusión de las alumnas y los alumnos con BAP provoca un ambiente de aceptación por parte de las y los integrantes del aula?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**3.-** ¿Considera que la inclusión impacta en el aprendizaje?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**4.-** ¿Cree que el gobierno del Estado ha implementado medidas y/o apoyos necesarios para atender de manera inclusiva a personas con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

**5.-** ¿Conoce alguna ley o programa que haya implementado el Gobierno del Estado para atender a las alumnas y los alumnos con BAP?

Sí ( ) No ( ) ¿Señales cuáles?