



Revista de Investigación Educativa 24

enero-junio, 2017 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso

Teaching work within the framework of inclusive education policies. An approach from a case study

Dra. Gabriela Begonia Naranjo Flores

Docente de Tiempo Completo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094, México
gnaranjo@upn.mx

Se presenta un estudio etnográfico en el que se analiza el caso de un docente que, como efecto de la implementación de las políticas de educación inclusiva, se enfrentó al reto inédito para él de trabajar con un grupo en el cual se encontraba un alumno ciego. El análisis se enfoca en las condiciones materiales y sociales en las que el docente atendió las demandas de la educación inclusiva con este grupo, encontrando tanto unas que favorecieron como otras que limitaron su trabajo para propiciar el aprendizaje y la participación de su alumno con discapacidad. Se muestra cómo estas políticas se traducen en demandas complejas para los docentes sin lograr aún atender de manera suficiente las condiciones en que deben afrontarlas. Se resalta la importancia de que la implementación de las políticas efectivamente genere las condiciones necesarias para que la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad sea posible.

Palabras clave: Trabajo docente; política educativa; educación inclusiva; discapacidad; etnografía.

Recibido: 12 de abril de 2016 | **Aceptado:** 10 de octubre de 2016

In this ethnographic study it is presented a case of a teacher who, as a result of the implementation of inclusive education policies, faced the new challenge for him of teaching a group with a blind student. The analysis focused on the material and social conditions in which teacher faced the inclusive education's demands with this group. It was found both, some favorable conditions as other that limited his work to promote blind child's learning and participation. It is showed how these policies presented complex demands to the teachers without being able to create the necessary conditions to address them. It is highlighted that is crucial that the implementation of policies generates the necessary conditions to achieve the educative inclusion of students with disabilities.

Keywords: Teaching work; educational policy; inclusive education; disability; ethnography.

El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso

Teaching work within the framework of inclusive education policies. An approach from a case study

Introducción

Este artículo trata sobre las condiciones de trabajo docente, específicamente de aquellas que actúan favoreciendo o limitando las posibilidades de los docentes para responder a los retos que las políticas de educación inclusiva les están presentando en las aulas. Se analiza el caso específico de un docente que, como efecto de la implementación de dichas políticas, tuvo que afrontar el reto, inédito para él, de trabajar con un grupo en el cual se encontraba incluido un alumno ciego. Así, el propósito es contribuir al conocimiento de cómo y en qué condiciones los docentes asumen la proyección práctica de las políticas de educación inclusiva en las aulas.

El estudio de caso que se presenta se fundamenta en la etnografía como perspectiva teórica y metodológica (Rockwell, 2009). Se busca realizar una descripción y análisis detallado de los procesos locales y singulares involucrados en el trabajo cotidiano de un docente de primaria, pero situándolos y poniéndolos en relación con un contexto más amplio, el de la política educativa, que le planteó algunas demandas específicas vinculadas con la inclusión de un alumno con discapacidad. Así, se puede decir que con este trabajo se asume “el reto de hacer estudios etnográficos que articulan la escala local con procesos sociales y políticos, generados tanto en espacios nacionales como globales” (p. 119). De acuerdo con Rockwell (2009):

Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y política educativa del país). Por otro lado, también implica buscar explicaciones e interpretaciones a partir, tanto de elementos externos como internos de las situaciones particulares que se observan. (p. 119)

En congruencia con esta perspectiva, el trabajo de campo consistió en la observación y registro de clases de ciencias naturales de un maestro con un grupo de cuarto grado de escuela primaria, que contaba entre sus alumnos con uno que presentaba ceguera. Los registros incluyeron diario de campo, video y audio grabaciones (12 horas), así como entrevistas abiertas e informales al maestro al final de cada clase. Se llevaron a cabo también entrevistas más formales y semi-estructuradas con el maestro, con una maestra itinerante de educación especial que visitaba al grupo cada dos meses, con el alumno ciego y con tres de sus compañeros. Se obtuvieron en total 10 registros de clase, seis entrevistas semi-estructuradas y el registro de una sesión de evaluación al alumno ciego.

El grupo formaba parte de una escuela de la zona conurbada de la Ciudad de México, sobre la cual cabe resaltar algunos datos: gozaba de un cierto prestigio en la comunidad como “una buena escuela”; el director ejercía una gestión de liderazgo comprometido con la educación de los alumnos y alumnas, así como de reconocimiento hacia sus docentes, en especial hacia el de este caso de estudio; al momento del estudio asistían a esta escuela otros alumnos con dificultades, por ejemplo, un niño con discapacidad neuromotora; y, finalmente, la escuela estaba recibiendo solicitudes para la inscripción de otros alumnos con ceguera, dado que se estaba ganando el prestigio de que “recibía” y daba buena atención a niños con discapacidad.

El análisis de los datos se enfocó en las demandas que la inclusión de un alumno ciego le exigían a la labor cotidiana del docente, dando cuenta también a la forma en

que respondió ante ellas; así como en las condiciones materiales y sociales en las que lo hizo. Para tal efecto, como anclaje teórico se recuperan aportaciones sobre *trabajo docente* de diferentes autoras, tales como Rockwell y Mercado (1999), Mercado (2002) y Luna (1997). El análisis se sitúa y pone en relación con la política que propició que un alumno con discapacidad formara parte del grupo del caso de estudio: *la integración educativa*.

La integración se adoptó en México, a partir de los noventa, como parte de un paquete de políticas educativas más amplias derivadas de una agenda global “propuesta” por organismos internacionales de distinto signo ideológico y difundidas a través de una diversidad de documentos y publicaciones (Buenfil, 2000; Krawczyk, 2002). Como parte de esa agenda, se impulsaron lo que puede denominarse de manera genérica como *políticas de educación inclusiva*, que fueron adoptadas por diferentes países de modos particulares. En el caso mexicano se implementaron inicialmente como *integración educativa*, aunque ha venido evolucionando para constituirse hoy en día como *inclusión educativa* (SEP, 2013). No es propósito del estudio hacer un análisis profundo de esta política, sino sólo recuperar aquellos elementos que abonen a la comprensión de lo que ocurre en la particularidad del aula. Así, tomando como base los análisis de algunos investigadores sobre políticas y reformas educativas tales como Buenfil, (2000), Ezpeleta (2004), Krawczyk (2002), McLaughlin (1998) y Fullan y Stiegelbauer (1997), se examinan algunos referentes de política internacional que han tenido una clara y marcada influencia en las políticas nacionales, en particular las relacionadas con la atención educativa de las personas con discapacidad. El análisis de estos referentes permitió reconocer algunos de los efectos de estas políticas en las escuelas, en particular, algunas de las demandas que les plantean a los docentes y las condiciones que desde dichas políticas se presentan como necesarias para el logro de aulas inclusivas. El resultado de este análisis se pone en diálogo con lo que se encuentra en el caso de estudio, es decir, se destaca cómo dichas demandas y condiciones se hicieron efectivamente presentes en la cotidianidad del aula.

El cuestionamiento que de manera general orientó la indagación en este trabajo es: ¿cuáles son los efectos de las políticas de educación inclusiva en el caso de estudio? De manera específica se busca responder a las siguientes preguntas: ¿qué demandas presentaron estas políticas al trabajo del docente, específicamente relacionadas con la atención educativa de su alumno ciego? y ¿qué condiciones se generaron desde las políticas para que el docente atendiera estas demandas?

Con este estudio se muestra cómo las políticas de educación inclusiva se traducen en demandas complejas para los docentes en las aulas, sin que su implementación logre atender de manera suficiente las condiciones materiales y sociales en las que deben afrontarlas. En este sentido, el caso de estudio resulta interesante, ya que revela tanto algunas condiciones que favorecieron como otras que limitaron el actuar del docente para lograr el aprendizaje y participación de su alumno con discapacidad. De esta manera, se resalta la importancia de que las políticas se traduzcan en acciones de implementación que generen las condiciones necesarias para que la inclusión educativa de estos alumnos sea posible.

El artículo se organiza de la siguiente manera: en el primer apartado se recuperan algunos referentes de política internacional que han sido clave para que en nuestro país se adoptara a la integración como política para la atención de las poblaciones con discapacidad. Este apartado servirá de marco para acercarse al aula del caso de estudio y poner en contraste los discursos de las políticas (específicamente referidos a las demandas para los docentes y las condiciones para que la inclusión sea viable), con lo que efectivamente ocurre en ella. Esto último, se dará a través de los siguientes dos apartados, uno dedicado a presentar las demandas al trabajo del docente y cómo fueron enfrentadas por él; y el otro para abordar las condiciones materiales y sociales que efectivamente tuvo para hacerlo. Al final, se presentan las conclusiones del estudio.

1. Las políticas de educación inclusiva: de lo global a lo local

De acuerdo con Pletsch (2010), la llamada educación inclusiva tuvo su inicio en la década de los noventa con la política de universalización de la educación básica prevista en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, producto de la Conferencia que lleva el mismo nombre, realizada en Jomtién y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990). En esta declaración se resalta que “cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (p. 3). De esta manera, la educación se reconoce como derecho básico de los individuos, independientemente de cualquier condición que pudieran presentar, incluyendo la discapacidad. Además, se marca una nueva forma de concebir la tarea educativa, concretando tendencias que estaban definiendo muchos aspectos de la política educativa de varios países, incluido el nuestro.

El discurso de la Declaración de Jomtien fue analizado, discutido, traducido y resignificado en el ámbito de la Educación Especial (EE). A nivel internacional es especialmente relevante la realización, en 1994, de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, realizada en Salamanca, España, y auspiciada por la UNESCO, a partir de la cual se emitió una declaración (UNESCO, 1994) que señala los principios, política y práctica rectora para la atención de las *necesidades educativas especiales* (NEE). La importancia de esta declaración radica en que en ella se concretó el consenso internacional sobre la orientación de la EE y cristalizó varios de los principios éticos y filosóficos que se fueron desarrollando por años, no sólo para la EE sino para la educación en general.

Después de reconocer las diversas condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas en que pueden estar los niños y la serie de retos que su educación plantea, la Declaración de Salamanca recomienda a los Estados firmantes promover escuelas inclusivas, ya que ellas constituyen un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y para promover la plena participación y la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, ya sea que presenten o no discapacidad. Además, se les exige a las escuelas y sus maestros “encontrar” la manera de educar con éxito a todos los niños, incluyendo a aquellos con serias desventajas y discapacidades; y se les delega la responsabilidad, no sólo de proveer educación de calidad a todos los niños, sino también de “ayudar a cambiar las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y desarrollar una sociedad inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 6).

Los cuestionamientos a la EE y a los sistemas educativos en general (Lundgren, 1996), justificaron en diversos países, incluido México, la adopción de estrategias para lograr la sustentabilidad financiera (Krawczyk, 2002). Se trata de aprovechar mejor los escasos recursos disponibles y a la vez maximizar el rendimiento escolar. Así, la integración puede verse, en parte, como una de esas estrategias, al plantear la necesidad de unificar a la EE con la escuela “ordinaria” o “regular”. No era ya pertinente mantener un sistema paralelo y segregado, dado que cualquier alumno, no sólo los que presentan discapacidad, podían requerir apoyo permanente o temporal de EE (ya que ésta era la que tenía la experiencia y los recursos humanos y técnicos necesarios). Por otro lado, mantener un sistema paralelo era altamente costoso e ineficiente para cubrir la nueva demanda. En este sentido, en su dimensión técnica, las reformas de los sistemas educativos se concretaron con la operación de un nuevo modelo de organización y de gestión del sistema y de la escuela. En México, la reorganización de la EE jugó un papel fundamental dentro de las reformas educativas de los noventa, ya que

su política de integración se planteó como una de las vías para lograr que la escuela regular opere de modo más eficaz y pertinente. La UNESCO postula que

la integración debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio. (citado en Van Steenlandt, 1991, p. 45)

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) plantea además una serie de directrices y orientaciones sobre la estrategia que habría de seguirse para operar las propuestas. Se recomienda, por ejemplo, adoptar medidas legislativas que reconozcan y defiendan los derechos citados, que se instrumenten políticas educativas afines, que se reorganicen los sistemas educativos, que se atienda a la formación docente de acuerdo con las nuevas demandas, entre otros.

Los desarrollos internacionales han sido claves en la definición de la política para la educación en México. Si bien, como apunta Buenfil (2000), la influencia de agencias internacionales “se resignifican o cambian de sentido en las acciones mismas mediante las cuales se llevan a cabo en cada sitio particular” (p. 58), es posible reconocer su marcada influencia en los documentos y leyes emitidas por nuestro país. Así, bajo el principio de *Educación para Todos* y con el objetivo de satisfacer las necesidades básicas de sus ciudadanos, México adoptó la integración educativa como política para avanzar hacia la equidad y calidad en la educación básica, no sólo de las personas con discapacidad, sino de todas aquellas que presentaran “necesidades educativas especiales”. Algunos documentos que dan cuenta de ello son: el *Programa para la Modernización Educativa* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1989), el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (SEP, 1992), la *Ley General de Educación* (SEP, 1993) y el *Proyecto General para la Educación Especial en México* (Dirección de Educación Especial [DEE]-SEP, 1994). Cabe resaltar el artículo 41 de la citada ley, ya que representó un hito en la historia de las políticas dirigidas a la atención de las personas con discapacidad, una vez que en él se consignó que “tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular” (SEP, 1993, p. 48).

Entre otros desdoblamiento de las políticas, se pueden resaltar: la reorientación en 1994 de los servicios de EE y su definición como una modalidad de la Educación Básica (DEE-SEP, 1994); la creación en el 2002 del *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*; la determinación de trabajar con todos los niños un currículo común (nacional); y la inclusión de la asignatura de Nece-

sidades educativas especiales en los planes y programas de estudios de las instituciones formadoras de maestros.

A partir de la reorientación de los servicios de EE, éstos quedaron básicamente distribuidos en dos modalidades, una constituida por Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cuya principal función sería favorecer la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y a aquellos con capacidades sobresalientes en las escuelas regulares. Y la otra, constituida por servicios escolarizados denominados Centros de Atención Múltiple (CAM), escuelas cuya función sería preparar a los niños para ser integrados a la escuela regular y brindar educación inicial, preescolar, primaria y capacitación para el trabajo a quienes “no logren su integración” (SEP, 1993, p. 48).

Uno de los principales efectos de la integración fue que los alumnos con discapacidad, que antes generalmente eran atendidos en escuelas de EE, estuvieran cada vez con mayor presencia en las escuelas y aulas comunes, atendidos por maestros comunes. De esta manera, se puede decir que una de las pretensiones de estas políticas se ha ido cumpliendo: el que los niños con discapacidad asistan a las escuelas de su comunidad, las que les queden más cercanas y que se eduquen con sus congéneres. Si bien éste es un gran e importante avance, sabemos bien que eso no basta; el que un niño esté en la escuela por sí mismo no garantiza la justicia y la equidad en la educación. De acuerdo con Terigi (2014), la población de niños, niñas y adolescentes con discapacidad sigue siendo uno de los grupos que más dificultades enfrentan para desarrollar trayectorias escolares continuas y completas. Aquí cabe preguntarse qué pasa, ¿por qué los avances siguen siendo limitados?

Actualmente, se reconoce que las propuestas de transformación son reprocesadas al pasar por los diferentes niveles de la organización escolar; que el resultado de la política depende de cómo es interpretada y transformada en cada punto del proceso y, finalmente, de la respuesta del individuo al final de la línea, en este caso, del maestro (McLaughlin, 1998). De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997), “Lo esencial del cambio es la forma en que los individuos se enfrentan a esa realidad” (p. 36). Por otro lado, es en las aulas donde las leyes, normativas, estrategias, planes y acciones desprendidas de las políticas se concretan, generando condiciones que viabilizan o no los principios, postulados y pretensiones que las sustentan. Es en las condiciones específicas del aula donde los docentes tienen que desarrollar su labor, implementar las propuestas de cambio y asumir la responsabilidad por sus resultados. Como plantea Ezpeleta (2004), la llegada de las propuestas de transformación a la escuela:

no es un paso más en esa cadena, porque allí cambia la naturaleza de ese objeto. Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen —o se supone que deben asumir— su proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. (p. 406)

De esta manera, este artículo pretende contribuir al conocimiento de cómo los docentes asumen la proyección práctica de las políticas de educación inclusiva en las aulas y qué condiciones institucionales se generan para ello.

2. El maestro ante las demandas de la educación inclusiva

En este apartado se presentan las demandas que las políticas de educación inclusiva imponen al trabajo docente, destacando en ciertos momentos las críticas que parecen estar detrás de las recomendaciones de los documentos de referencia hacia éste. A partir de cada demanda señalada, se muestra también la forma en que el docente del caso de este estudio respondió ante la misma. Cabe destacar que este docente no tenía conocimiento de las políticas citadas como tal; el hecho fue que, al iniciar el ciclo escolar, se le estaba presentando un grupo en el que estaba incluido un alumno ciego y que, por propia convicción como buen docente, él no podía, ni debía, negarse a brindarle educación.

2.1 Enseñanza para todos

Una de las primeras demandas que las políticas de educación inclusiva plantean a los maestros, es que ellos deben satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y las necesidades educativas especiales de todos y cada uno de los niños en sus aulas. Esto implica que deben conocer y saber lidiar con cualquier condición de vida en la que un alumno pudiera encontrarse: niñas, pobres, trabajadores, moradores de la calle, indígenas, nómadas, migrantes, niños con discapacidad, entre otros (UNESCO, 1990). Pero, tan sólo dentro del grupo de la discapacidad, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), se puede encontrar una gran variedad de condiciones: “Personas con discapacidad incluyen aquellas que tienen impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales de largo plazo, que en interacción con diversas

barreras pueden impedir su participación efectiva y plena en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (p. 4).

Con relación al caso que aquí se analiza, en el momento que el docente recibe a su grupo con un alumno ciego, se enfrenta al reto, inédito para él, de desarrollar su trabajo por todo un ciclo escolar respondiendo a las necesidades educativas de este alumno a la vez que a las del resto de su grupo. Antes de continuar, es importante brindar algunos datos sobre este niño, algunos de los cuales me fueron proporcionados por su maestro y otros que fueron producto de mis observaciones durante el trabajo de campo:

Toño, de 10 años de edad, con ceguera congénita y nivel socioeconómico bajo, había cursado su educación preescolar en una escuela pública ordinaria y luego los tres primeros años de primaria en la misma escuela de este estudio sin haber reprobado. Mantiene una buena relación con sus compañeros y maestro, goza del aprecio y reconocimiento de la comunidad educativa. Generalmente parece estar alegre y alerta a lo que sucede a su alrededor, se desplaza sin dificultad por el salón de clases a excepción de las ocasiones en que hay algo nuevo en él (por ejemplo, la cámara de video), en cuyo caso el maestro le previene y le indica por donde caminar. Toño vive cerca de la escuela y regularmente asiste y llega puntual a sus clases.

La situación de atender a un alumno con discapacidad es cada vez más frecuente en las aulas comunes y, a medida que las políticas se van traduciendo en leyes, reglamentos y normativas, la presión es mayor, ya que, de llegar a incumplirlas, es posible enfrentar demandas ante instancias de derechos humanos e incluso judiciales. Las situaciones de discapacidad visual son relativamente de las más “fáciles” de atender, pero hay otras, tales como el autismo o la discapacidad intelectual, que representan un verdadero desafío para los maestros, más aún cuando no cuenta con recursos técnico-pedagógicos para atenderlos. En el caso de este estudio resalta la observación de que el maestro no sólo tenía que atender las necesidades específicas de su alumno ciego, sino también las de sus otros alumnos, cada uno con características y demandas particulares. Algunos de ellos reclamaban más atención por parte del maestro, otros casi no hablaban (en cuyo caso había que no perderlos de vista), otros parecían distraerse más. Es en contextos como éste que los docentes tienen que ser capaces de propiciar la participación y aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, independientemente de sus condiciones y características.

2.2 Cambio de actitudes y concepciones

Desde los discursos de las políticas educativas se señala que una de las mayores dificultades para avanzar hacia una educación inclusiva está en las resistencias por abolir toda forma de discriminación, las cuales han generado prácticas excluyentes en grupos escolares y maestros, y que una de las tareas más difíciles es eliminar estas barreras ideológicas y conceptuales (Arroyo, 1997). Bajo el supuesto de que muchos maestros ejercen prácticas segregacionistas, se les exige un cambio de actitudes y concepciones hacia los educandos con requerimientos especiales, apelando a la ética humana y profesional de los maestros y argumentando el derecho a la educación de todos los niños. En el caso de análisis, como se verá más adelante, el trabajo realizado por el maestro al enseñar ciencias naturales da múltiples muestras de su disposición, voluntad e interés por lograr que su alumno, al igual que todos sus compañeros, participara en las actividades académicas. Por lo pronto, presento una cita de lo que el maestro dijo respecto a su alumno:

Al principio, cuando me dijeron que iba a tener en mi grupo a este niño, sentí temor, no al niño sino a lo desconocido, pero me bastaron dos días para darme cuenta que mi Toñito es un niño como los demás; de hecho, trabajo con él igual que con los demás, sin darle ventajas ni desventajas, porque no se trata de hacerlo dependiente, sino de enfrentarlo a la vida. (Trabajo de campo)

Lo que el maestro expresa revela una reacción no tanto de rechazo, sino más bien de temor, explicada por él mismo, a partir del desconocimiento de cómo trabajar con alguien con discapacidad. Aun así, el maestro acepta el reto de trabajar con Toño. Su opinión, después de seis meses de trabajo con él, es expresada de la siguiente forma: “El niño es muy bueno, es listo, es de los mejores de la clase, incluso mejor que los demás, en el primer bimestre sacó el primer lugar, en el segundo me bajó un poco, pero va bien.” Reporta que Toño lee mucho, que eso es algo que le favorece y reconoce su gran potencial, por lo que trata frecuentemente de implicarlo en actividades diversas, por ejemplo, en las ceremonias cívicas y en los paseos escolares. Sin embargo, expresa que a veces también tiene que hacerle llamados de atención “para que no flojee, porque al igual que cualquier otro niño flojea, por lo que hay que jalarlo, no podemos permitir que se detenga.” Así, en este caso, no aparecieron en ningún momento esas actitudes de rechazo y discriminación, ni esa resistencia a “aceptar” a un alumno con discapacidad en su grupo a que hacen referencia algunos autores y documentos.

En el plano conceptual, a partir de las recomendaciones de la Declaración de Sa-

lamanca de 1994, que como se señaló antes, en México derivaron en la adopción de la *Integración Educativa* como modelo de atención en el campo de la educación especial, los maestros tuvieron que cuestionar sus nociones sobre el sujeto que aprende y, específicamente, sobre el que presenta necesidades educativas especiales, así como sus saberes respecto a los apoyos específicos que requiere. También tuvieron que poner en duda el tipo de trabajo pedagógico que realizan y familiarizarse con una nueva red de conceptos: *discapacidad, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, evaluación psicopedagógica, adecuaciones curriculares*, entre otros (DEE-SEP, 1994). Al momento de realizar el trabajo de campo, esas eran las conceptualizaciones vigentes, sin embargo, el maestro de Toño, no estaba al tanto más que del de discapacidad. Aun así, él tuvo que operarlas en la práctica, sin tener consciencia de ello, a partir de su propia experiencia y de su preocupación central por cumplir con su deber de enseñar a todos sus alumnos.

De forma más reciente, con la firma de la Convención de Derechos sobre las Personas con Discapacidad en 2006, en la escena del trabajo pedagógico en México se están difundiendo nuevas conceptualizaciones con las que las escuelas y sus maestros tienen que familiarizarse, llegar a dominar y traducirlas para su implementación en la práctica cotidiana: *modelo social de la discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, flexibilidad curricular, diversificación del currículo, ajustes razonables, accesibilidad universal, diseños universales*, entre otros (DEE-SEP, 2011). Así se reafirma la idea de que a medida que se van desarrollando, refinando y replanteando las políticas de educación inclusiva, las demandas para los docentes se van haciendo cada vez más complejas.

2.3 Una pedagogía centrada en el alumno

En el plano pedagógico, desde las políticas de educación inclusiva se les exige a los docentes desarrollar una pedagogía centrada en el niño, una enseñanza que responda a sus necesidades de acuerdo con sus diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. De esta manera, los logros de los niños dependerán de la capacidad de los docentes para adaptarse a las necesidades de cada uno de ellos y de brindar a quienes presentan necesidades educativas especiales “cualquier apoyo extra que pudieran requerir para asegurar su educación efectiva” (UNESCO, 1994, p. 12).

La crítica que parece estar detrás de estas recomendaciones, es que los maestros organizan su enseñanza sin considerar quiénes son sus alumnos y cuáles son sus necesidades, así como que son incapaces o muestran poca disposición para solventar las

dificultades de los niños en sus propias aulas, ya que muchas de ellas se podrían evitar si implementaran formas más adecuadas de enseñanza. El análisis de los datos recabados a través de la observación de clases de ciencias naturales, enfocada en momentos de realización de actividades experimentales, permitió aproximarse a la forma en la que el maestro del caso de este estudio dio respuesta a esta demanda. A continuación presento la versión resumida de algunos de los hallazgos del análisis del trabajo de este maestro con su alumno ciego al enseñar ciencias naturales:

Destaca en primer lugar, la implementación de algunas estrategias sencillas que, sin embargo, expresan una preocupación constante por lograr que su alumno participara de la dinámica del aula. Por ejemplo, para trabajar la lección se sentaba junto a él y de cara a todo el grupo, ya que de esta manera, según el propio maestro, podía brindarle apoyo cuando lo necesitara y verificar que ponía atención a lo que se estaba trabajando. Esto se constató al observar que mantenía frecuentes intercambios verbales con él para retroalimentarlo, llamarle la atención, escuchar sus experiencias extraescolares y responder a sus preguntas. Por otro lado, el maestro promovía que sus compañeros lo apoyaran en tareas que lo requerían, que trabajaran con él en equipo, le compartieran su material y le describieran lo que observaban durante las actividades experimentales.

En segundo lugar, el maestro del caso de estudio implementaba formas de trabajo que consideraban las posibilidades de su alumno ciego para acceder a los contenidos abordados. De esta manera, frecuentemente recurría a la generación de experiencias físicas que le proporcionaran referentes no visuales para tener una mejor comprensión de los fenómenos naturales bajo estudio. Por ejemplo, en una sesión de trabajo colectivo, después de leer la siguiente pregunta “¿Qué crees que sucede cuando se agrega un cubo de hielo a un vaso con refresco?” y de que el grupo responde en coro “se derrite”, el maestro interrumpe la lectura para demostrar esto a Toño empíricamente. Dice a todo el grupo: “eso ya lo saben ustedes, pero lo vamos a hacer para que Toño lo toque”. Por otro lado, el trabajo con los contenidos y, específicamente, la realización de las actividades experimentales, era constantemente acompañado con descripciones verbales detalladas por parte del maestro. Así, el habla era uno de los recursos más utilizados por el docente para aprovechar la experiencia física vivida por su alumno y compartir con él aquella que visualmente no le era accesible.

En tercer lugar, el maestro trataba de garantizar que su alumno participara en la realización de las actividades experimentales implementando una serie de adap-

taciones en su forma de realización. Por ejemplo, para comparar los cambios en los niveles a los que sube el agua en un termómetro construido por ellos mismos, la instrucción en el libro pedía poner marcas con un plumón negro. El maestro puso estas marcas, pero en relieve, utilizando para ello un hilo hecho de plastilina y le dice a su alumno: “Ahí te lo marqué yo con plastilina en lugar de marcador negro, porque el marcador negro no lo puedes ver. Aquí revisa (dirige los dedos del niño hacia esa marca), donde está la marca del agua.” Este cambio hecho por el maestro, es representativo de su preocupación por garantizar la participación de su alumno en función de sus posibilidades. Cuando era necesario, el maestro dirigía físicamente los movimientos del alumno para mostrarle cómo realizar alguna parte de la actividad o para dirigir la exploración de algún objeto. A su vez, con ello el maestro modelaba la actividad para el resto del grupo, siempre cuidando no poner en riesgo la integridad física de ningún niño y, particularmente, la de Toño. (Trabajo de campo)

La enseñanza del maestro siempre estuvo orientada a propiciar la participación de su alumno en las actividades en el aula, aprovechando para ello sus posibilidades perceptivas más que sus limitaciones, y generando una dinámica social que la favoreciera, fundamentalmente, a través del apoyo de los compañeros de clase. Esto permite afirmar que la enseñanza de este maestro promovió la inclusión educativa y social de su alumno ciego.

Autoras como Mercado (2002) y Luna (1997), a través de investigaciones etnográficas, han mostrado cómo el alumno es un referente central en el trabajo de los maestros, y que una de sus preocupaciones más importantes es que éstos aprendan. En este trabajo se ha querido destacar cómo dicha preocupación se expresa en un caso concreto. Al docente le fue encomendada la tarea de enseñar a un alumno ciego, y de forma breve se ha expuesto parte de lo que él hizo tratando de cumplir con esa tarea.

En la práctica, las políticas de educación inclusiva plantean retos complejos a los docentes, ya que como dice Torres (2003), es el docente quien enfrenta el carácter radical de la tarea diaria. Un trabajo como el realizado por este maestro requiere de la puesta en juego de diversos saberes, entre otros están los implicados de por sí en el oficio de enseñar, los relacionados con el manejo del contenido y los relacionados con los alumnos. Necesita también de una atención permanente y diversificada, de una mirada sensible y flexible y de un gran compromiso con la educación de todos los alumnos. En suma, requiere de un gran esfuerzo físico, intelectual y afectivo; ¿qué tanto?, eso depende de cuáles sean las condiciones concretas en que tenga que realizar su labor.

3. Condiciones de enseñanza para una educación inclusiva

La escuela opera con una organización contradictoria ya que, por un lado, tiene una lógica y dinámica interna y, por otro, está delimitada y restringida por el sistema educativo del que forma parte. De este modo, la escuela se convierte en un elemento que media entre las influencias externas del conjunto del sistema escolar y el maestro. Las influencias externas se fusionan con las dinámicas propias de la escuela; así, ésta articula procesos sociales, culturales, políticos, profesionales, laborales, etc. En su conjunto, estos procesos conforman las condiciones materiales de trabajo del maestro, las cuales enmarcan, constriñen y posibilitan su práctica cotidiana.

Estas condiciones materiales no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres. (Rockwell & Mercado, 1999, p. 121)

La comprensión de la práctica docente en el aula requiere entonces conocer y analizar dichas condiciones, así como la forma concreta en que éstas limitan, posibilitan o enriquecen el trabajo que se realiza; sólo así dicha práctica cobra sentido.

En este apartado se analiza cómo es que las políticas de educación inclusiva se tradujeron en el establecimiento de ciertas condiciones materiales que viabilizan o no el trabajo docente, para hacer efectivo el derecho de un niño con discapacidad a la educación. Se abordan: la capacitación docente, las cargas de trabajo, los recursos materiales y didácticos, los apoyos especializados y el apoyo de la familia.

3.1 La capacitación docente

Desde los documentos de política educativa se reconoce la importancia de la formación y capacitación docente para el logro de escuelas inclusivas: “La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras” (UNESCO, 1994, p. 27). En el caso de la educación de alumnos con discapacidad, los maestros deben tener conocimientos y habilidades para valorar y detectar las necesidades educativas específicas de estos niños, para implementar metodologías de enseñanza que las satisfagan, para adaptar o flexibilizar el currículo común y utilizar “modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educa-

tivos para apoyar a las personas con discapacidad” (ONU, 2006, p. 20). No obstante lo anterior, la situación encontrada en el caso de análisis no cumplió con esta condición: el maestro Toño, con una formación normalista básica, una experiencia docente de 26 años y que nunca había trabajado con alguien que presentara discapacidad, no recibió una capacitación específica para atender a un alumno ciego. Él mismo buscó espacios para habilitarse en el manejo de la escritura en Braille en horarios fuera de su jornada de trabajo (Trabajo de campo).

Este maestro, sin experiencia previa con alumnos con discapacidad y sin recibir una capacitación específica para ello, tuvo que hacer frente a la tarea de educar a un niño ciego. Antes bien, por iniciativa propia buscó la manera de hacerse de alguna información o herramienta que le permitiera salir adelante con esta tarea. Fundamentalmente, trabajó a partir de su experiencia, compromiso y entendimiento, no sin dudas constantes, ya que, según él mismo expresó, había cosas que no sabía cómo abordar: “por ejemplo, aquí, donde habla el libro de anticuerpos y hay fotos, ¿cómo le hago para que lo vea, sólo con imaginación? Hay cosas que no puedo trabajar mejor” (palabras del maestro). Así, podemos decir que en los hechos, las políticas de inclusión de niños con discapacidad se han implementado sin cumplir una condición fundamental: la capacitación docente específica. Es durante la práctica misma, al enfrentarse de manera directa ante las situaciones donde hay que brindar atención educativa diferenciada, pertinente y adecuada a cada niño que llegue al aula (ya sea con discapacidad, que hable una lengua diferente, que sea jornalero, migrante, presente alguna condición de enfermedad, etc.), que los maestros buscan formas de autoformación y capacitación o simplemente van respondiendo de acuerdo con su propia experiencia y sentido común profesional.

3.2 Las cargas de trabajo

Las demandas que se presentan a los maestros para la atención de alumnos con discapacidad se suman a las múltiples cargas, tareas y responsabilidades que de por sí ellos ya tienen. Hace tiempo que se reconoce que los docentes realizan un sinnúmero de tareas, muchas de ellas relacionadas de manera directa con la enseñanza, pero muchas otras no. Estas últimas aparentemente son irrelevantes, pero resultan indispensables para dar sostén a la existencia material y social de la escuela. Según fue mostrado por Aguilar (1995), estas actividades se originan en el trabajo educativo institucionalizado: “El sistema educativo ha incorporado, en diversos reglamentos, las actividades

extraenseñanza como una obligación en el desempeño del maestro” (p. 123). El reconocimiento de las múltiples actividades no vinculadas directamente con la enseñanza ha sido muy importante, porque permite identificar la influencia de las condiciones materiales de la escuela en el trabajo del maestro y, a su vez, su contribución en la definición de las mismas.

Conforme las políticas educativas se desarrollan y adquieren un mayor grado de sofisticación, el rango de tareas que deben asumir es no sólo cada vez mayor en cantidad, sino también más complejo. Esto se hace evidente en el caso de análisis, al momento del estudio:

El maestro de Toño trabajaba doble turno en diferentes escuelas, a media hora de distancia una de otra; por la mañana se encargaba del grupo de cuarto grado y por la tarde tenía la función de subdirector de escuela. Participaba en el programa de Carrera Magisterial, lo cual le implicaba la realización de una serie de actividades fuera de su horario laboral, tales como estudiar para presentar tres exámenes diferentes y preparar e impartir por varios sábados un curso de la asignatura de español. (Trabajo de campo)

Tener que cumplir con tantas actividades le generaba mucha tensión, porque, según el mismo maestro declaró, era muy aprehensivo y se preocupaba mucho por desempeñar bien lo que hacía, lo cual, en otras ocasiones, le había llevado a incapacitarse por problemas nerviosos. Por otro lado, manifestó que, debido a estas cargas de trabajo y sus limitaciones de tiempo, abordaba la asignatura de ciencias naturales de manera sencilla con su alumno ciego: “Entonces no podría yo preparar cosas especiales para ciencias naturales, trabajo como siempre, sí le trato de explicar y hacer que se imagine cómo son las cosas, pero hasta ahí.” A pesar de los constantes intentos por propiciar la participación de su alumno en todas las actividades, se llegaron a identificar momentos en los que el niño parecía distraerse, por ejemplo, en una ocasión en que el maestro trabajó con base en unas láminas con imágenes. Las múltiples tareas implicadas en el trabajo cotidiano del maestro se constituyen en una condición que hace más difícil atender las necesidades específicas de su alumno; en la medida que le es posible lo hace, sin embargo, se ve rebasado por las cargas de trabajo.

3.3 Recursos didácticos y materiales

Otra de las condiciones para la labor docente es la conformada por los recursos materiales y didácticos específicos para trabajar con los alumnos con discapacidad. En el

caso de este estudio, Toño contaba con los libros transcritos al Braille para todas las asignaturas, su regleta y punzón para escribir, una caja de cálculo matemático especial para niños ciegos y otros instrumentos para trabajar contenidos de matemáticas. La obtención de los libros de texto atravesó por algunas dificultades, ya que no había libros de texto oficiales transcritos al Braille disponibles para él. Ante eso la propia familia se dio a la tarea de transcribir y conseguir en donación algunos de ellos. Los materiales adaptados para trabajar las matemáticas fueron diseñados y elaborados por el propio maestro. El hecho de que Toño contara con esos recursos básicos para la lectoescritura y el cálculo matemático, fue una condición que favoreció el trabajo en el aula, aunque como lo expresó el maestro, esto no bastaba: “Una dificultad para trabajar adecuadamente con Toño era la falta de recursos suficientes. Por ejemplo, la semana pasada vimos el tema de invertebrados y se tenían que tocar esponjas y otros organismos, y no fue posible”. Cabe mencionar que esto no fue posible no sólo para Toño, sino para todo el grupo.

3.4 Apoyos especializados

Los documentos internacionales, recomiendan la provisión de medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social de los alumnos con discapacidad para su plena inclusión (UNESCO, 1994; ONU, 2006). La situación en este sentido en el caso de análisis muestra un cierto contraste:

Desde los 45 días de nacido Toño empezó a recibir apoyo de un Centro de Atención Múltiple (CAM). Ahí aprendió Braille, el manejo de la caja de matemáticas y habilidades para la orientación y movilidad. Al momento del estudio seguía asistiendo a esta institución una vez cada 15 días para recibir terapia del lenguaje y estaba por iniciar el aprendizaje de la estenografía y el manejo del bastón. Adicionalmente, esta institución también brindó orientación y atención psicológica a la familia para tomar decisiones respecto a la educación del niño y les proporcionó herramientas básicas para apoyarlo en las tareas escolares, tales como el manejo de la lectoescritura en Braille. Cada dos meses una maestra itinerante de educación especial visitaba el aula por espacio de una hora. (Trabajo de campo)

En este sentido, el cumplimiento de una de las funciones del CAM (replanteada a partir de los noventa por la política de integración), que consiste en preparar a los niños para su integración a planteles regulares, así como de dar orientación a sus familias, generó condiciones que favorecieron el trabajo del maestro con su alumno ciego. Por

un lado, provisionó a éste último de herramientas fundamentales para posibilitar el abordaje de los contenidos escolares, tales como un sistema de comunicación escrito (Braille), un sistema para trabajar el cálculo matemático y una estrategia para movilizarse por el espacio. Por otro lado, también proporcionó a la familia herramientas y estrategias para sumar sus esfuerzos a los del docente en el desarrollo del potencial del niño, especialmente para poder apoyarlo en casa.

Con relación a la visita de la maestra itinerante, desde el punto de vista del propio maestro, su apoyo no resultó significativo para su trabajo. Según él, hay contenidos que no sabía cómo trabajar y no tenía a quién acudir, viviendo los retos de la inclusión de manera solitaria. Por otro lado, la escuela no contaba con un apoyo permanente como pudo haber sido desde la USAER, servicio que desde la política de integración fue creado para ello.

La insuficiencia de apoyos especializados en el aula fue recientemente señalada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013):

Los maestros a menudo carecen de un apoyo adecuado en el aula, y necesitan recibir asesoramiento de especialistas —por ejemplo, acerca del uso del lenguaje braille o la enseñanza con ordenadores— cuando las necesidades de los estudiantes con discapacidad estén más allá de sus conocimientos. (p. 10)

3.5 El apoyo de la familia

Finalmente, una condición que resulta fundamental, no sólo para el desarrollo del trabajo de los maestros, sino en general para lograr la inclusión social de los niños con discapacidad, es la colaboración de la familia. De acuerdo con la UNICEF (2013):

Los primeros pasos hacia la inclusión se inician en casa durante los primeros años. Si los niños y niñas con discapacidad no reciben el amor, el estímulo sensorial, la atención sanitaria y la inclusión social a la que tienen derecho, pueden perderse hitos importantes en el desarrollo, lo que limitará sus posibilidades y tendrá implicaciones económicas y sociales para ellos mismos, sus familias y las comunidades en las que viven. (p. 9)

En el caso de análisis, el maestro contó con esta colaboración, lo cual se constituyó en una condición que favoreció su trabajo. La actuación de la familia para procurar una atención temprana para su hijo permitió más tarde la escolarización del niño en una institución común cercana a su comunidad. Por otro lado, el aprendizaje del Braille por parte de la mamá y la tía del niño permitió que éste contara con todos sus libros

de texto transcritos y un apoyo sostenido en las tareas escolares, e incluso, cuando el maestro lo requería, en el aula. Desde el punto de vista del propio maestro, el apoyo de la familia era un factor clave para lograr el avance académico del alumno.

En el discurso de los documentos de referencia, se apela al esfuerzo de otros actores sociales, además de los maestros y personal de las escuelas, entre ellos, de las familias. En el caso de análisis esta condición se cumplió, constituyéndose en un factor que favoreció la labor del docente. Pero, ¿qué pasa cuando un docente no cuenta con este apoyo? Su tarea se complica enormemente, ya que a veces es posible que ni siquiera se cuente con la asistencia regular del alumno a la escuela, según lo he detectado desde mi propia experiencia.

Finalmente, cabe hacer mención de otra condición favorable al trabajo del docente con su alumno. Se trata de un clima escolar de apoyo y reconocimiento hacia ambos, tanto de parte del director como del resto del personal y la comunidad escolar. Si bien no se observó en los datos que hubiera un trabajo de colaboración directa con el trabajo del maestro, éste se sentía reconocido por sus compañeros y director, así como por la comunidad. Esto último se induce a partir de que estaban llegando padres de familia con niños con discapacidad a preguntar por el trabajo del maestro, mostrando interés por inscribir a sus hijos a esta escuela, ya que de alguna manera se habían enterado de los avances del alumno ciego.

Conclusiones

Las políticas de educación inclusiva se traducen, en la práctica de los maestros, en demandas de trabajo complejas, entre otras cosas, porque no se genera una organización e infraestructura suficiente para potencializar, apoyar y recompensar su labor. Así, en el caso de este estudio, el docente hizo frente a estas demandas en condiciones difíciles: sin contar con una formación, experiencia, ni capacitación específica en la atención de alumnos con discapacidad; con excesivas cargas de trabajo; con recursos materiales y didácticos limitados; y con pocos apoyos especializados. No obstante lo anterior, otras condiciones favorecieron su trabajo con su alumno ciego: la atención temprana del CAM a este niño, que le proporcionó herramientas para el aprendizaje, tales como el Braille y el manejo de la caja de matemáticas; el apoyo de la familia del niño; y un clima escolar adecuado, que incluye el reconocimiento al trabajo del docente.

En el caso de estudio, varias tensiones se hicieron presentes en el aula: la que se da entre la exigencia de atender las necesidades educativas del alumno con discapacidad y la de atender las de los demás alumnos; la que se da entre la necesidad de lograr una buena comprensión de los contenidos por todos los alumnos y la necesidad de avanzar con el extenso programa en los tiempos oficiales; y la que se da entre la urgencia de atender las labores de enseñanza y la gran cantidad de actividades extra enseñanza (Aguilar, 1995).

Para afrontar el reto de enseñar a un alumno ciego el maestro de este estudio puso en juego sus saberes, su experiencia, capacidades, creatividad y sentido común. La disposición y el compromiso del docente fueron claves para afrontar el reto de la inclusión, no sin un cierto costo emocional. El maestro, con su trabajo, asumió el mandato proveniente desde arriba (de la política), de brindar atención educativa a un alumno con discapacidad. Enriqueció y llenó de sentido la propuesta de inclusión y concretó a su modo el principio de equidad, al buscar logros educativos semejantes a partir de las especificidades de los alumnos. Brindó en la medida de sus posibilidades atención diferenciada para lograr el acceso al currículo.

Los apoyos especializados a edad temprana por el CAM, propiciados desde la política de integración, favorecieron el trabajo; de hecho, fue una condición fundamental para que el maestro pudiera avanzar con su alumno. Esto da cuenta de que si las políticas se traducen en condiciones institucionales adecuadas, el avance en los propósitos de la inclusión tienen mayor viabilidad. Sin embargo, esto no siempre ocurre así, ya que, mientras que para brindar educación y potenciar el desarrollo de un alumno con ceguera existen recursos metodológicos y didácticos históricamente producidos (por ejemplo, un sistema de comunicación escrito, como el Braille, y un cierto conocimiento socialmente compartido sobre la educación de niños ciegos), hay otras condiciones de discapacidad en las que aún se está lejos de contar con recursos adecuados de atención. Desde mi experiencia en la educación especial en México he podido constatar la impotencia de maestros que tienen en sus grupos, por ejemplo, niños con autismo, lo cual los lleva a ignorarlos o hacer intentos desgastantes o infructuosos por lograr algo con ellos. También es necesario reconocer que se van tendiendo avances importantes en este sentido y se están generando estrategias específicas para trabajar con niños con diferentes discapacidades (DEE-SEP, 2011).

Las políticas educativas relacionadas con la atención de alumnos que presentan alguna discapacidad imponen una serie de demandas a los docentes sin considerar ni modificar de manera suficiente las condiciones laborales y pedagógicas necesarias

para ello. En cambio, se apela mucho a la voluntad y a la buena disposición de los actores:

Para que las escuelas integradoras tengan éxito, es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad. (UNESCO, 1994, p. 11)

En el discurso se apela al esfuerzo común de diferentes actores, el cual es fundamental, sin duda alguna; pero sólo se hace mención explícita de aquellos actores que conforman las escuelas, las familias y los voluntarios, como si las fuerzas, procesos y dinámicas socioeconómicas no tuvieran nada que ver con la producción y mantenimiento de las desigualdades. Estas políticas, como dice Laplane (2004), se caracterizan por el apagamiento de los conflictos sociales, dejando la educación de la persona con deficiencia entregada a *la buena voluntad de todos los individuos que integran a la sociedad* y no como una tarea política que genere condiciones materiales de justicia social.

No se cuestiona aquí la legitimidad de los propósitos explícitos que plantean las políticas de educación inclusiva, ni de sus argumentos éticos, filosóficos y sociales. Lo que se cuestiona es que dichas políticas no logren traducirse en acciones que generen de forma suficiente las condiciones escolares y áulicas necesarias para viabilizar las propuestas de cambio y que el peso de esta responsabilidad recaiga sobre los maestros. Por otro lado, se cuestiona también el que las políticas educativas se erijan sobre argumentos que responsabilizan a los docentes sobre los “malos resultados educativos”. Así, por ejemplo, a lo largo del análisis realizado aparece lo que podría ser llamado como el *argumento de la incompetencia docente*, algo que autores como Trento (2006) ya han señalado: el argumento de la incompetencia ha ofrecido las bases para culpabilizar a los profesores por el bajo rendimiento del sistema educativo, acentuando las difíciles relaciones entre ellos. Las escuelas, sus contextos sociales e institucionales, bien como las condiciones específicas de enseñanza que cada escuela ofrece, no han sido considerados como elementos importantes que proporcionen un sostén al proceso de cambio por el cual se espera que los profesores pasen (p. 488).

La autora citada señala que a partir de ese argumento, es muy recurrente la idea de invertir en programas de formación continua de profesores, en la lógica de ser éste un remedio para todos los males escolares, en vez de contemplar la necesaria transformación y mejora de las condiciones generales en que trabajan las escuelas (Trento,

2006, p. 488). Recientemente, en México como en otros países, el “remedio” pasó de poner el énfasis en la formación continua de profesores a su evaluación, argumentando que a través de ésta se logrará elevar la calidad de la educación. Sin embargo, estudios como el aquí presentado abonan a la comprensión de la complejidad del trabajo docente y al reconocimiento de que es necesario mejorar las condiciones materiales, sociales y laborales de las escuelas y sus docentes.

En este caso, la participación del alumno ciego en la vida social y académica del aula se produjo, sí en parte, gracias a los apoyos institucionales tempranos, pero también gracias a la disposición y compromiso del docente y la familia. Sin embargo, los logros con los niños y jóvenes con discapacidad pueden quedar limitados si no se sigue avanzando en la generación de las condiciones materiales y sociales necesarias y suficientes para que las propuestas de transformación sean viables (McLaughlin, 1998). Esto implica trastocar viejas y tradicionales estructuras escolares para que el maestro pueda dedicarse más a las tareas pedagógicas que a las demandas burocráticas, así como que reciba una capacitación apropiada, en función de los retos de su práctica. Implica una reorganización institucional en la que sea posible tener espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre los maestros y los profesionales implicados en la atención de alumnos con diferentes discapacidades, e implica abordar los problemas asociados a su situación profesional y laboral, cada vez más señalada, desvalorizada y sujeta a presiones de distinto tipo.

Lista de referencias

- Aguilar, C. (1995). El trabajo extra enseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 120-144). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arroyo, M. (marzo-abril, 1997). Pensar la calidad de la Atención Especial desde la dimensión humana de los sujetos. *Básica*, 4(16), 6-12.
- Buenfil, R. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 55-92.
- Dirección de Educación Especial-Secretaría de Educación Pública. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de integración educativa 1*. México: Autor.

- Dirección de Educación Especial-Secretaría de Educación Pública. (2011). *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: Autor.
- Ezpeleta, J. (abril-junio, 2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Krawczy, N. (septiembre-diciembre, 2002). La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 627-663.
- Laplane, A. (2004). Notas para una análise dos discursos sobre inclusão escolar. En M. Góes & A. Laplane (Orgs.), *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 05-20). Campinas, Sao Paulo: Autores Asociados.
- Luna, M. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México.
- Lundgren, U. (1996). Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación. En M. Pereyra, J. García, M. Beas & A. J. Gómez (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (pp. 395-412). Barcelona: Pomares-Corredor.
- McLaughlin, M. (1998). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 70-84). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Pletsch, M. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Río de Janeiro: Nau Educ.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1999). *La escuela, lugar de trabajo docente* (2ª ed.). México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- Secretaría de Educación Pública. (1989). *Programa para la Modernización Educativa (1989-1994)*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado de <http://dof.gob.mx/index.php?year=1992&month=05&day=19>
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación (2013-2018)*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2013-2018-10469>
- Steenlandt Van, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Torres, R. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México (1992-2002)* (pp. 165-206). México: Consejo

Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Cen-
tro de Estudios Sobre la Universidad Nacional.

Trento, D. (2006). Formación continua de profesores y fracaso escolar: problemati-
zando el argumento de la incompetencia. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.