

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



MAESTRÍA

**“La educación inclusiva en el CECyTE Baja California.
Análisis de la interpretación y traducción de funcionarios, directivos
de plantel y docentes”**

Tesis
Que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Educativas

Presenta
Alexandra León Vizcarra

Director de tesis
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

Ensenada, Baja California, México

Diciembre 2022



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“La educación inclusiva en el CECyTE Baja California.
Análisis de la interpretación y traducción de
funcionarios, directivos de plantel y docentes”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Alexandra León Vizcarra

APROBADO POR:



Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Director de tesis



Dr. Juan Páez Cardenas
Sinodal



Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Sinodal





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 14 de noviembre de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dra. Maricela López Ornelas
Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Alexandra León Vizcarra**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“La educación inclusiva en el CECyTE Baja California. Análisis de la interpretación y traducción de funcionarios, directivos de plantel y docentes”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 14 de noviembre de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo
de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Alexandra León Vizcarra**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“La educación inclusiva en el CECyTE Baja California. Análisis de la interpretación y traducción de funcionarios, directivos de plantel y docentes”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Juan Páez Cardenas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 14 de noviembre de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Maestra en Ciencias Educativas

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Alexandra León Vizcarra**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Maestría en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

“La educación inclusiva en el CECyTE Baja California. Análisis de la interpretación y traducción de funcionarios, directivos de plantel y docentes”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo

Dedicatoria

A T. A., por aparecer y recordarme que no hay parte en esta historia donde, aunque la dificultad se presentará, yo no haya salido victoriosa. Por venir a reclamar tu lugar y reafirmarme como lo que soy. No existe dedicatoria suficiente para lo mucho que me has ayudado a crecer, madurar y aprender. Gracias por recordarme que, si quiero, siempre, siempre, puedo.

Al final todo ha valido la pena...

Agradecimientos

A mi director de tesis, *Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas*, por su guía y acompañamiento en este proceso. Por permitirme seguir mis intereses y potenciarlos. Por creer en mí y, tal vez sin saberlo, darme la confianza que necesitaba en el peor y mejor momento. Mi eterno agradecimiento por haber tomado el papel de director de tesis con tanta calidad humana, compromiso, paciencia y esmero. Gracias por ser una fuente de inspiración. Mi cariño y admiración, siempre.

Al *Dr. Rodolfo Cruz Vadillo* por el compromiso y tiempo otorgado, sus valiosas sugerencias y los espacios de reflexión en la elaboración de esta tesis.

Al *Dr. Juan Páez Cardenas*, por su dedicación a mi trabajo, su comprometida lectura, las reflexiones y comentarios en aportación a mi tesis.

A los docentes investigadores del Instituto, en especial a la *Dra. Graciela Cordero Arroyo* por su acompañamiento en seminario de tesis. Gracias por su apoyo y comprometida lectura en aportación a mi trabajo.

A *Gissell*, mi hermana académica, mi combo perfecto, mi confidente, pero sobre todo y lo más importante, mi amiga, gracias por la hermosa amistad que hemos construido en estos años. Hemos aprendido tanto juntas. Gracias por hacerme parte de lo mejor y lo peor, por no soltarme y darme de tu luz cuando el mundo se tornó oscuro. Espero el viaje continúe con más aventuras juntas.

A *Ana Karen* y *Yessenia*, gracias por nunca soltarme ni permitir que perdiera la fe, aun cuando ustedes me vieron quebrada. Gracias por creer en mí siempre y recordármelo sin descanso. Por los ánimos y las porras, las noches de whisky, Frida, sushi y cerveza que engrandecieron los días felices y amortiguaron los difíciles. Mi eterno cariño para ustedes.

A Sara y Marisol, gracias por la humanidad y el cariño en este proceso, por mostrarme el verdadero sentido de la aceptación y la confianza, me han enseñado más de lo que creen.

A Laila, por construir un espacio seguro para mi sombra, pero sobre todo para potenciar mi luz.

A Estrella y Alejandra, por el acompañamiento tan comprometido y puntual, el apoyo y la calidez humana en este proceso.

A la dirección académica, directivos y docentes de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE Baja California, por el apoyo, disposición y apertura en el desarrollo de esta tesis.

A la Universidad Autónoma de Baja California, mi alma máter, y al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, gracias por la oportunidad, el espacio y el apoyo económico para culminar con mis estudios de posgrado.

Finalmente, gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo financiero otorgado para la elaboración de esta tesis.

Esta tesis de investigación se realizó con el apoyo de una beca
del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Índice

Resumen	14
Introducción	15
Planteamiento del problema	19
Pregunta general	28
Preguntas específicas.....	29
Objetivo general	29
Objetivos específicos.....	29
Justificación.....	30
Estado del conocimiento	31
<i>Análisis desde la mesopolítica</i>	<i>34</i>
<i>Análisis desde la micropolítica</i>	<i>35</i>
<i>Hallazgos generales</i>	<i>51</i>
Marco teórico	53
Perspectiva de análisis para las políticas educativas	53
<i>La política</i>	<i>53</i>
<i>Las políticas públicas</i>	<i>54</i>
<i>Las políticas educativas</i>	<i>55</i>
Interpretación y traducción desde la teoría de la puesta en acto de Stephen Ball.....	56
<i>Los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas</i>	<i>60</i>
Actores de las políticas.....	62
<i>El papel del funcionario</i>	<i>62</i>
<i>El papel del director y el docente</i>	<i>63</i>
<i>El triángulo de actores de las políticas</i>	<i>64</i>
Negociación, resistencia y relaciones de poder.....	64
<i>La negociación en el contexto escolar</i>	<i>64</i>
<i>La resistencia y las relaciones de poder</i>	<i>66</i>
Genealogía de la Educación Inclusiva	70
<i>Modelo de Educación Especial</i>	<i>71</i>
<i>Modelo de Integración Educativa</i>	<i>81</i>
<i>Modelo de Educación Inclusiva</i>	<i>84</i>
<i>Tensiones y puntos de encuentro</i>	<i>88</i>
Método	94
Paradigma y enfoque.....	94

Contexto de la investigación	95
Participantes	101
<i>Grupo 1: funcionarios de la dirección académica de CECyTE B.C.</i>	102
<i>Grupo 2: directivos de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.</i>	103
<i>Grupo 3: docentes de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.</i>	105
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	107
<i>Técnicas</i>	108
<i>Construcción de instrumentos</i>	109
Procedimiento.....	110
<i>Negociación para el acceso a campo</i>	111
<i>Revisión y validación de los instrumentos de recolección de información</i>	111
<i>Pilotaje del instrumento de recolección de información</i>	113
<i>Trabajo de campo</i>	114
<i>Sistematización de información</i>	116
<i>Estrategia analítica</i>	119
<i>Análisis de información</i>	121
Interpretación y traducción de las políticas de EI en el nivel meso	123
Jefes de departamento de la dirección académica de CECyTE B.C.	124
<i>Condición de enunciación</i>	124
<i>Relación locutor-audiencia</i>	130
<i>Condición de recepción</i>	136
Directivos de plantel Zona Río y Rosarito de CECyTE B.C.	147
<i>Condición de enunciación</i>	147
<i>Relación locutor-audiencia</i>	152
<i>Condición de recepción</i>	156
Interpretación y traducción de las políticas de EI en nivel micro.....	163
Docentes de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.....	164
<i>Condición de enunciación</i>	164
<i>Relación locutor-audiencia</i>	168
<i>Condición de recepción</i>	171
Discusión	183
Jefes de departamento de la dirección académica de CECyTE B.C.	187
Directivos de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.....	196
Docentes de planteles Rosarito y Zona Río de CECyTE B.C.....	207

Interpretación y traducción: diálogo entre actores	222
Conclusiones	227
El proceso de interpretación de las políticas de educación inclusiva en el CECyTE B.C.	228
Resistencias y negociaciones en la puesta en acto de las políticas de EI en el CECyTE B.C.	232
El proceso de traducción de las políticas de educación inclusiva en el CECyTE B.C.	234
Prioridades y demandas en el proceso de interpretación y traducción de la política de EI en el CECyTE B.C.	236
Limitaciones del estudio.....	240
Posibilidades para futuras investigaciones	241
Referencias	243
Apéndices.....	260
Apéndice A. Tabla de alineación para la construcción del instrumento	260
Apéndice B. Instrumento de recolección de información: guion de la entrevista semiestructurada para funcionarios	265
Apéndice C. Instrumento de recolección de información: guion de la entrevista semiestructurada para directivos	267
Apéndice D. Instrumento de recolección de información: guion de la entrevista semiestructurada para docentes	269
Apéndice E. Oficio de colaboración CECyTE B.C. – Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.....	270
Apéndice F. Ejemplo de consentimiento informado.....	271
Apéndice G. Ejemplo de transcripción de la entrevista	273
Apéndice H. Ejemplo de sistematización de información previo al análisis	277

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Cuadro comparativo de los modelos de atención a la diversidad</i>	89
Tabla 2. <i>Oferta educativa y distribución de población estudiantil CECyTE plantel Zona Río</i> ...	97
Tabla 3. <i>Grupo estudiantil identificado en situación de vulnerabilidad plantel Zona Río</i>	98
Tabla 4. <i>Oferta educativa y distribución de población estudiantil CECyTE plantel Rosarito</i>	99
Tabla 5. <i>Grupo estudiantil identificado en situación de vulnerabilidad plantel Rosarito</i>	100
Tabla 6. <i>Distribución de los grupos de participantes</i>	102
Tabla 7. <i>Información descriptiva de los participantes: grupo 1 funcionarios</i>	103
Tabla 8. <i>Información descriptiva de los participantes: grupo 2 directivos de plantel</i>	104
Tabla 9. <i>Información descriptiva de los participantes: grupo 3 docentes</i>	106

Tabla 10. Aspectos éticos y de confidencialidad: código de identificación del participante	107
Tabla 11. Tabla de alineación para la construcción del instrumento	109
Tabla 12. Descripción de actividades para el proceso de obtención y análisis de información	110
Tabla 13. Fechas y horarios del desarrollo de las entrevistas	115
Tabla 14. Organización y categorización del proceso de sistematización de la información ...	117

Resumen

Dentro de los objetivos del Plan Sectorial de Educación 2020-2024, se buscó impulsar una educación basada en la inclusión para todos los tipos educativos, a fin de lograr una educación de calidad y en igualdad de acceso para todos y todas las estudiantes, por lo que el sistema educativo y los actores educativos que lo integran se encuentran en transformación a un enfoque inclusivo. Esta investigación tuvo el objetivo de analizar los procesos de interpretación y traducción que funcionarios, directivos de plantel y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana Baja California ponen en acto al atender las demandas de las políticas de educación inclusiva. El impacto científico giró en torno a la aportación a la comprensión de los sentidos que se han construido en torno a la EI y los factores que confluyen en la evolución de la atención a la diversidad desde los modelos anteriores. El impacto social se encuentra en el entendimiento de las relaciones que se dan entre actores educativos, las prioridades y demandas a su labor, en relación con su alcance en el proceso de atención a la política de EI. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo y guiado por un paradigma interpretativo. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información. El corpus de análisis se conformó por la narrativa de tres funcionarios de la dirección académica, dos directivos y seis docentes de los planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE de Baja California. La información obtenida fue procesada a través de la propuesta analítica del análisis enunciativo. Como perspectiva teórica se retomó la propuesta de Stephen Ball y la teoría de la puesta en acto, específicamente se utilizó para el análisis los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas. Los hallazgos dejaron ver un proceso de interpretación incompleto con los fundamentos teórico-conceptuales y objetivos de las políticas de EI. Aunque existe un reconocimiento de las barreras como propias del contexto político, social y económico, aún se presenta una mezcla de concepciones con arraigo de modelos anteriores de atención a la diversidad. Un posicionamiento positivo en el proceso de traducción de las políticas de EI que ha hecho emerger relaciones de resistencia y negociación entre los alcances y jerarquías entre actores educativos. Así, la traducción se realiza en un constante ejercicio de adaptación y ajuste, entre las demandas establecidas en las políticas de EI, los intereses individuales y colectivos, las condiciones, posibilidades y necesidades de su contexto. Por último, esta investigación da acceso a un referente contextualizado a las autoridades educativas del subsistema estatal donde se realizó la indagación, para la toma de decisiones respecto a las condiciones de su contexto y las necesidades que emergen ante las demandas de las políticas de educación inclusiva.

Palabras clave

Educación inclusiva; política educativa; educación media superior.

Introducción

La presente tesis de investigación tiene como objetivo estudiar los procesos de interpretación y traducción que realizan funcionarios, directivos de plantel y docentes de un subsistema de educación media superior a partir de la política de educación inclusiva impulsada en el gobierno en turno, correspondiente al sexenio 2018-2024.

El contexto donde se desarrolló la indagación corresponde al estado de Baja California, en el subsistema estatal del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE). El grupo de participantes se integró por funcionarios a cargo de las jefaturas de la dirección académica, así como directores institucionales y docentes de los planteles Rosarito y Zona Río de dicho subsistema.

El interés por realizar esta investigación radica en diversas razones. En principio, abonar al campo de la investigación educativa, en un tipo educativo como la EMS, poco estudiado en temas de la educación inclusiva. Después, explorar la experiencia del funcionario, directivo de plantel y docente en la puesta en acto de las políticas educativas, dado que en los antecedentes se encuentra una ausencia de atención de estos tres tipos de actores educativos en la investigación. Y, por último, la manera en cómo una política educativa, como lo es la de educación inclusiva, es interpretada y traducida en la educación media superior, lo que implica entender las relaciones que se tejen entre actores educativos desde la naturaleza propia de su función, las demandas que establece la política y las posibilidades de su contexto.

En ese sentido, este estudio permitió entender cómo una política educativa establecida a nivel federal es interpretada y traducida. Y que dado lo heterogéneo y la complejidad que caracteriza al tipo educativo medio superior, resulta en un proceso que, lejos de ser lineal, se

desarrolla en una constante construcción de relaciones que se retroalimentan y configuran en función a determinado contexto para el aseguramiento del derecho a la educación.

A partir de todo lo anterior, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Zona Río de Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva? La cual buscó responderse a través de un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo.

Por consiguiente, este documento se organiza en siete capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema, preguntas y objetivos de investigación, la justificación y relevancia de la investigación. Asimismo, el estado del conocimiento que integra antecedentes de estudios empíricos acerca de las experiencias, implicaciones, facilitadores y obstaculizadores que directivos de plantel, docentes y estudiantes han experimentado en la puesta en acto de prácticas para la promoción de la educación inclusiva.

El segundo capítulo se presenta el marco teórico que se divide en tres apartados. Primero, de la propuesta de Stephen Ball y la puesta en acto de las políticas educativas, específicamente se retoman los procesos de interpretación y traducción. La categoría de resistencia propuesta por Foucault y su papel en las relaciones de poder que emergen a partir de las políticas establecidas por el Estado. Por último, el concepto de negociación de Wenger, que sirve para comprender las relaciones que se tejen dentro de la micropolítica de los contextos escolares.

Después, se presenta un análisis genealógico de los modelos de atención a la diversidad en el ámbito educativo y escolar. El cual tuvo por objetivo presentar un recorrido histórico de los eventos y momentos que hicieron emerger los diferentes modelos educativos para la atención de la

diversidad, así como las implicaciones para el sector. Esto es, un desplazamiento de sentido y las tensiones entre enfoques para el caso mexicano.

El tercer capítulo corresponde al método, el cual presenta el enfoque metodológico con el cual se tuvo acercamiento al objeto de estudio. Además, se describe el contexto del subsistema estatal donde tiene lugar la investigación, las características de los participantes, la técnica e instrumentos de recolección de información, así como el procedimiento de preparación y análisis de datos.

En el capítulo cuatro y cinco se exponen los resultados de la investigación. En atención a los niveles de concreción de la política. En el cuarto capítulo, se presenta lo relativo al nivel meso, a partir de las narrativas de funcionarios de la dirección académica y directivos de plantel Rosarito y Zona Río. El quinto capítulo, abrevia en el nivel micro, correspondiente a los hallazgos a partir de las experiencias de los docentes de ambos planteles. En ambos casos, los resultados se agrupan a partir de la estrategia del análisis enunciativo y sus tres principales planos: condiciones de enunciación, relación locutor-audiencia y condición de recepción.

El sexto capítulo integra la discusión de los resultados de las entrevistas de funcionarios, directivos de plantel y docentes, además de un cierre que sintetiza lo expresado por los tres grupos de participantes. Lo obtenido a partir de su narrativa, se contrasta con los referentes teóricos analizados y los hallazgos de la producción científica, lo cual integra los procesos de interpretación y traducción, las relaciones de resistencia y negociación, los antecedentes nacionales e internacionales, los documentos normativos y de política consultados.

Por último, el capítulo siete recupera las conclusiones del estudio, y, además, responde a la pregunta general y específicas de investigación, señala las limitaciones del estudio, las

recomendaciones en materia de política educativa propiamente para el CECyTE B.C., y las orientaciones para futuros trabajos en la misma línea de investigación.

Planteamiento del problema

De acuerdo con las cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del periodo 2020-2021, en México hay un total de 36,909,673 estudiantes, dentro del sector público y privado en todas sus modalidades (SEP, 2021). De ellos, 5,353,499 se encuentran en el tipo medio superior. Los indicadores en este tipo educativo no son del todo alentadores, aunque del periodo 2019-2021 el porcentaje de reprobación se mantuvo en un 9% y la eficiencia terminal aumentó del 66.7% al 67.5%, la absorción fue decreciendo de un 84.2% al 83.2%. También, el porcentaje de abandono escolar aumentó del 10.3% al 10.8% y la cobertura disminuyó del 83.2% a 80.2%. Además, de que la población que se encuentra en edad escolar para este tipo educativo (15 a 17 años) disminuyó de un 63.2% a 62.2% (SEP, 2021).

Respecto a las condiciones de infraestructura de los planteles de educación media superior, se reconoce que de todos los centros escolares de bachillerato solo el 37.7% cuenta con las condiciones para brindar acceso a estudiantes con discapacidad. Y solo el 1.1% ha logrado adaptar los materiales escolares como libros, contenido multimedia, plataformas escolares, etc. para dar atención a estos estudiantes (SEP, 2021).

En el caso de Baja California, los indicadores publicados por la SEP señalaron que durante el periodo 2020-2021, se encontraban matriculados 156,833 estudiantes en la EMS (SEP, 2021). Para el caso de Tijuana y Rosarito, municipios donde tuvo lugar esta investigación, se registraron 69,826 para Tijuana y 5,503 estudiantes para Rosarito. Con respecto a los indicadores, el panorama resultó más alentador, en el periodo 2019-2021 las cifras reportadas en la Secretaría de Educación de Baja California (SEBC) dan cuenta de que el porcentaje de reprobación se mantuvo en un 9%, la cobertura aumentó de un 87% a 90.5% (SEBC, 2021) y la tasa de escolarización se presentó mayor con un 69.7% (SEP, 2021). Por su parte, los indicadores de la entidad presentaron una

situación similar a nivel nacional, dado que la tasa de absorción disminuyó de un 94.7% a 89.3%, la eficiencia terminal pasó de 68.6% a 64.7% y el abandono escolar aumentó de 11.4% a 13.2%.

De lo anterior, es importante mencionar que estos indicadores corresponden al periodo de la pandemia de COVID-19, lo cual permitió identificar el impacto negativo que tuvo en los índices nacionales y estatales. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2021a) señaló que, durante el periodo de pandemia, la EMS tuvo un impacto negativo mayormente por ausencia de recursos para acceder a herramientas tecnológicas para la educación en línea. Además, este organismo a través de un estudio realizado a nivel nacional, identificó que, para el caso de media superior, no fue creada ninguna estrategia para atender a poblaciones de estudiantes con discapacidad o hablantes de lenguas indígenas. Lo cual tendrá un impacto en mantener a las y los estudiantes dentro del sistema y evitar la deserción escolar MEJOREDU (2021a).

Algunos estudios realizados en el estado en diferentes subsistemas han arrojado datos que permiten identificar que la EMS en Baja California tiene antecedentes en relación a problemas de abandono escolar y rezago. Dichos problemas se presentan, según diversos actores, por una multiplicidad de factores, entre ellos, la falta de actualización docente, ya que según Osuna et al. (2018) existe un bajo porcentaje de docentes con maestría o formación pedagógica. También, Julián y Galaviz (2018) expusieron como factor de riesgo de abandono el embarazo adolescente, fenómeno que ha ido en incremento desde 2015 en el estado. Por su parte, Díaz y Osuna (2021) advirtieron que el poco involucramiento de los padres de familia ha sido un factor desencadenante del abandono y rezago escolar.

Por otro lado, dentro de estas cifras del estado se encuentran los indicadores de Educación Especial, según los registros del SEBC (2021) en Baja California existen 22,197 estudiantes

identificados con discapacidad (en cualquiera de sus variantes), trastornos del aprendizaje y conducta, trastorno del espectro autista, aptitudes sobresalientes y otras condiciones sin especificar. De esta cantidad, se registraron 991 alumnos en edad para cursar el bachillerato, los cuales son atendidos en instituciones de capacitación para el trabajo. No obstante, se carece de información sobre su distribución en la entidad.

Respecto a la conformación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California (CECyTE B.C.), subsistema donde se desarrolló este estudio, en los indicadores de la SEBC (2021) se reconoció que en el periodo 2020-2021 se contaba con 25,687 estudiantes y 52 planteles distribuidos en el estado. De acuerdo con los datos compartidos por las autoridades de la dirección académica de este subsistema estatal, en los planteles Rosarito y Zona Río, indicaron que en el ciclo escolar 2021-2, en el plantel Zona Río había un total de 1,896 y en plantel Rosarito 531 estudiantes.

También, se reconoció que en el ciclo escolar 2021-1 la matrícula de estudiantes que de acuerdo al proceso de valoración institucional es identificada con Necesidades Educativas Especiales (NEE), o lo que el subsistema denomina en “situación de vulnerabilidad” ascendió a 209 alumnos en el plantel Zona Río, mientras que en el plantel Rosarito 128 estudiantes fueron registrados con alguna discapacidad, trastorno del desarrollo, dificultad social, económica, cultural o enfermedad crónica.

De lo anterior es importante destacar que, a diferencia de los centros escolares de educación básica, que cuentan con unidades especializadas de apoyo dentro de sus instalaciones para estudiantes con NEE como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las instituciones de educación media superior no cuentan con servicios especializados para atender necesidades extraordinarias o condiciones diversas que puedan solicitar estudiantes, docentes o

padres de familia. Es decir, se carece de un servicio específico dentro de los espacios considerados “regulares” para el tipo educativo, al que pueda acceder esta población estudiantil, que permita atender necesidades o prevenir el rezago educativo y garantizar su derecho al acceso al bachillerato.

Asimismo, en las cifras nacionales de la SEP se indicó que solo el 85% de los alumnos en modalidad escolarizada cursan el bachillerato en edad escolar (15 y 17 años) (SEP, 2021), lo que refleja que aún hay un porcentaje de la población que no accede a este tipo educativo. Al tomar en cuenta el estado de desigualdad que permea aún al sistema educativo, en los indicadores publicados por MEJOREDU (2021b) con respecto al ciclo escolar 2019-2020, se advirtió que las desventajas para ejercer el derecho a la educación se agudizan si los estudiantes tienen alguna discapacidad, vive en una situación económica precaria, pertenecen a un grupo indígena o con alguna condición de vulnerabilidad (MEJOREDU, 2021b). De ahí que en el Programa Sectorial de Educación (PSE) (2020-2024) se identifique que el “31.7% de la población de seis a 17 años de edad con algún tipo de discapacidad es analfabeta” (SEP, 2019a, p. 19).

Para combatir estas desigualdades, cada sexenio, el gobierno en turno plantea políticas educativas, objetivos y estrategias plasmadas en un PSE. El cual, además de sentar sus bases en la normativa nacional, tiene fundamento en recomendaciones y acuerdos internacionales de los que México forma parte, y cuyo objetivo es mejorar los sistemas educativos a nivel mundial. Algunos de ellos son la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el más reciente, la Declaración de Incheon: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que incluye el objetivo educación de calidad para todos.

El PSE parte de un diagnóstico nacional, a partir del cual se proponen soluciones a problemas que persisten, generando estrategias que buscan atender las demandas dentro del sector educativo. En el caso del actual periodo sexenal 2020-2024, se detectó una serie de problemáticas que apuntan a insistir en que “la educación en México reproduce las desigualdades regionales, sociales y económicas” (SEP, 2019a, p. 8). Y que, para revertir esta situación, la equidad juega un papel importante en la igualdad de oportunidades educativas.

Entre los objetivos del PSE para combatir la desigualdad, se propuso que el sistema educativo brinde educación pertinente al contexto social, económico y cultural, pero a la vez, que tome en cuenta las capacidades y necesidades de los estudiantes (SEP, 2019a).

Para atender lo anterior, se impulsó la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI), la cual se enmarca como parte de objetivos nacionales plasmados en el PSE. Este documento contempla a todos los tipos educativos y sustenta sus postulados en la reforma del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en 2019, donde se declara que “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Const., Art. 3, 5 de febrero de 1917) (México).

En lo que va del siglo XXI, las políticas educativas impulsadas por los gobiernos han tenido en cuenta la desigualdad y la necesidad de contar con una educación más equitativa, y se han propuesto acciones para combatirla (SEP, 2001; 2007; 2013). En el gobierno vigente, parece ser que el tema persiste, solo que ahora, se utiliza la educación inclusiva como concepto y perspectiva que apuntala dicha atención.

Definir de manera precisa el significado del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa”, aún supone un asunto confuso. Algunos autores advierten que esta falta de claridad se deriva de los diversos significados que se le ha dado a estos términos alrededor del mundo. En algunos contextos, se ha señalado a la educación inclusiva como aquella que pone especial atención a ciertos grupos históricamente vulnerables, mientras que, en otros, se ha interpretado de manera más amplia, al considerar que tiene como objetivo atender la diversidad como algo inherente a todas las personas y que tiene como fin la presencia, participación y el logro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011).

Por lo anterior, aún con los diferentes significados del término, en la producción científica existe un acuerdo respecto a que la educación inclusiva defiende la idea de que las escuelas debieran dar acceso a una educación de calidad, contemplando a todos los estudiantes, independiente de sus condiciones personales (Echeita y Ainscow, 2011; López-Melero, 2011; Echeita y Duk, 2008). Además, en la SEP se sostiene que debe reconocerse la dignidad y derechos de cada uno, a través de la implementación de políticas y prácticas que promuevan la atención a la diversidad de necesidades de todos los educandos (SEP, 2019b).

En este sentido, se asume que las políticas públicas son aquellas acciones desarrolladas por actores gubernamentales, orientadas a propósitos; que emergen por demandas políticas, sociales o de orden público (Espinoza, 2009). Asimismo, que obedecen también a acciones gubernamentales, pero están orientadas a “facilitar el logro de determinadas finalidades [...] con el propósito de atender o cambiar los insumos, proceso y productos de un sistema educativo” (Zorrilla, 2003, p. 32).

Es importante considerar que dentro de las acciones de políticas educativas se involucran diversos actores (Flores-Crespo, 2011), y cada uno tendrá un rol diferente en la puesta en práctica

de las decisiones en materia educativa. Estos actores, a través de un proceso de interpretación y traducción (Ball et al. 2011), otorgan sentido a las políticas y cuestionan sus alcances en temas de definición y acción. Una vez identificadas estas expectativas, los actores involucrados las traducirán en acciones que pueden dirigirse en distintas direcciones, ya sea en temas de capacitación, desarrollo profesional, adecuaciones curriculares, evaluación y prácticas cotidianas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, dentro de estos procesos emergen diferentes relaciones de negociación (Wenger, 2001) dadas por los antecedentes, intereses y objetivos individuales y colectivos que entran en juego. Así como las relaciones de resistencia (Foucault, 1980), que surgen a través de la subjetividad que determinado discurso político pretende constituir en la sociedad. Así, estos procesos y relaciones, se vuelven inherentes a la demanda de las políticas educativas en cuestión.

Por otra parte, las propuestas para el desarrollo de una educación inclusiva impulsadas desde la SEP, ya se están ejecutando en las escuelas. Al considerar a las políticas como intervenciones textuales en la práctica, y que, aunque los actores involucrados participan como lectores proactivos, sus lecturas y las reacciones no se construyen en circunstancias de su propia creación. Las políticas plantean problemas a sus sujetos. Problemas que deben resolverse en un determinado contexto (Ball, 1993). Para comprender esta situación, se han desarrollado diversos estudios que han expuesto que la obligatoriedad de la atención de estudiantes con un modelo de inclusión, ha implicado diferentes retos y necesidades para directores, docentes y estudiantes.

En México, la investigación sobre educación inclusiva está concentrada mayormente en educación básica. Destacan temas como la experiencia de directores, docentes y estudiantes (Cruz, 2019; Bonilla et al. 2019; Sevilla et al. 2018) y las condiciones en que se atienden las demandas de

las políticas nacionales de educación inclusiva (Dainez y Naranjo, 2015). Pero, en el caso del tipo medio superior y superior, existen pocos resultados.

En aquellos estudios realizados sobre EMS, se da cuenta de las experiencias de directores, docentes y estudiantes respecto a la práctica escolar basada en la inclusión con mayor énfasis en el estudio de la discapacidad, lo cual ha descuidado conocer las condiciones y necesidades de estudiantes que no presentan esta condición. Además, no se encuentran estudios de políticas en temas de inclusión educativa.

Uno de ellos, desarrollado por De la Cruz (2020) mencionó que los directores de bachillerato asumen su responsabilidad de atender a la diversidad de estudiantes, pero aún no se sienten capacitados ni tienen los recursos para brindarles una atención de calidad. Además, señaló la importancia de que más que solo destinar recursos, las políticas educativas deberían estar orientadas a mejorar el sistema educativo en su totalidad y buscar la cooperación de todos los involucrados.

Por otra parte, algunos estudios sobre la experiencia del docente ante la promoción de la educación inclusiva, exponen, que al igual que los directores, dichos actores educativos tienen una actitud positiva y apertura ante la inclusión de todos los estudiantes. Lo complicado del proceso, advierten, es la falta de capacitación previa al incluir a esta nueva modalidad, ya que se enfrentan a algo para lo que no fueron formados (Cruz, 2019; Muñoz, 2019; Sevilla et al. 2018; Zapata-Rivera et al. 2015). Resalta la importancia de poner atención en las prácticas docentes llevadas a cabo dentro del aula, pues se reconoce que los profesores son los principales agentes de cambio y sus prácticas, serán las que favorecerán o no la educación inclusiva (Elvira et al., 2017).

En la misma lógica, Rosado (2016) realizó un estudio sobre las prácticas que hacían efectivo un programa de bachillerato a distancia, y en el que se incluyeron a estudiantes con discapacidad. Entre sus resultados reconoció, que dicha efectividad se lograba por la integración del tiempo, recursos y participación que se destinaba a los docentes y tutores que atendían a los estudiantes.

Por último, algunas investigaciones sobre la experiencia de los estudiantes ante la educación inclusiva, expusieron la importancia de un cambio cultural para una educación de calidad. Ya que mencionan, que por parte de sus docentes y compañeros reciben una buena atención, pero es la estructura del sistema educativo la que los hace sentir excluidos y señalados (Vilchis y Arriaga, 2018; Pérez y Govea, 2017; Camacho y Varela, 2011).

En síntesis, todo lo anterior, resalta la importancia de poner atención en la educación media superior, ya que la educación inclusiva no solo ha sido un tema poco estudiado, sino que es nulo en los municipios y el estado de la república donde este estudio se llevó a cabo. También, en la producción científica se advierte la importancia de estudiar los factores que influyen durante la puesta en acto de la educación inclusiva, en temas de necesidades y dificultades por parte de ciertos actores escolares como lo son docentes y directivos.

Existe una escasez de estudios en este tipo educativo, y que es igual o menor a la atención que se le ha dado al funcionario de subsistemas estatales de la EMS como involucrado en la puesta en acto de políticas de educación inclusiva. Esto es fundamental, tomando en cuenta que las prácticas de directivos de plantel y docentes se verán influenciadas, sino es que dirigidas, por las autoridades educativas del nivel meso que de acuerdo con Zorrilla y Villa (2003) refiere a las “instancias intermedias de la gestión del sistema educativo” (p. 34) y quienes toman las decisiones

sobre prácticas y conocimientos en el aula, así como la optimización de recursos pedagógicos, didácticos, administrativos y de gestión.

Así pues, al no encontrar antecedentes que den cuenta de la situación conjunta de docentes, directivos de plantel y funcionarios ante las políticas de educación inclusiva en los municipios señalados, resulta importante conocer las implicaciones en la puesta en acto que se dan desde la labor propia de cada actor educativo, pero también de las relaciones que emergen por temas de función y jerarquía entre ellos. Así, resulta relevante indagar de qué manera las autoridades educativas toman las decisiones al respecto, la forma en que los directivos y docentes las entienden, se apropian de ellas y, en ciertos casos, traducen en el marco de su actividad profesional. Lo anterior, con el fin de identificar como convergen los antecedentes, condiciones, recursos, intereses personales y colectivos en la puesta en acto de la política de EI, además de las prioridades y demandas que emergen a partir los factores mencionados.

Esta investigación analiza la manera en que los funcionarios, directivos de plantel y docentes pertenecientes al subsistema del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva, en Rosarito y Tijuana, Baja California, ante las demandas que establecen las políticas de educación inclusiva.

Pregunta general

- ¿De qué manera los funcionarios, directivos de plantel y docentes de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las resistencias y negociaciones que funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana, Baja California, establecen al interpretar y traducir las políticas nacionales de educación inclusiva?
- ¿Qué prioridades de atención han establecido funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana, Baja California, al interpretar y traducir las políticas nacionales de educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las demandas que se gestan a partir de los procesos de interpretación y traducción que funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana, Baja California, establecen en la puesta en acto de las políticas nacionales de educación inclusiva?

Objetivo general

- Analizar de qué manera los funcionarios, directivos de plantel y docentes de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE Baja California, interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva.

Objetivos específicos

- Identificar las resistencias y negociaciones que funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana, Baja California, establecen al interpretar y traducir las políticas nacionales de educación inclusiva.
- Describir las prioridades de atención han establecido funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana, Baja California, al interpretar y traducir las políticas nacionales de educación inclusiva.

- Explicar las demandas que se gestan a partir de los procesos de interpretación y traducción que funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana, Baja California, establecen en la puesta en acto de las políticas nacionales de educación inclusiva.

Justificación

Esta investigación tuvo el objetivo de analizar la manera en que funcionarios, directivos de plantel y docentes del CECyTE, del municipio de Rosarito y Tijuana Baja California, interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva. El desarrollo de esta investigación buscó aportar a distintos campos.

En el campo del conocimiento sobre la educación inclusiva y su desarrollo en el ámbito educativo y escolar, pretendió abonar al estudio de la educación inclusiva, buscando superar la tendencia encontrada en la producción científica, donde la EI es mayormente relacionada con la discapacidad. Lo cual, ha descuidado el estudio de las implicaciones del desarrollo de este modelo en atención a la diversidad desde otros enfoques, como la inclusión de estudiantes con problemas del aprendizaje, epilepsia, enfermedades crónico degenerativas, hiperactividad, trastornos psicosociales o estudiantes que trabajan (lo anterior en atención a las características de estudiantes identificados por el subsistema estatal de CECyTE B.C.).

También aportará al campo de la investigación de las políticas educativas. En la producción científica se reconoce una ausencia de posicionamiento epistemológico al analizar los efectos de una política. Esta investigación intenta superar algunas de las limitaciones que presentan investigaciones previas sobre el tema, al agregar un marco teórico que permita conocer las perspectivas de los funcionarios, directivos y docentes, obteniendo un estudio a partir del análisis crítico y de reflexión.

El trabajo también proporcionará conocimientos al campo de investigación de sujetos educativos. Pues con esta investigación se explora la situación actual de dos centros educativos del tipo medio superior. La información recabada ofrece un primer acercamiento para conocer cómo se ponen en acto las políticas nacionales de educación inclusiva en un plantel de CECyTE en Rosarito y Tijuana, Baja California. La interpretación de las autoridades educativas estatales del subsistema educativo mencionado, permite conocer qué factores los han llevado a la toma de determinadas decisiones y acciones. Además, la información recabada dará acceso a las autoridades correspondientes a contar con un mayor panorama de conocimientos para comprender la situación actual de las necesidades de directivos de plantel y docentes. Por último, al analizar la experiencia de estos tres actores involucrados, para entender las implicaciones que ha traído la puesta en práctica de estas políticas, da la posibilidad de obtener a un referente contextualizado a autoridades educativas, mismas a las que se les compartirán los resultados de esta investigación, para la toma de decisiones informada. De acuerdo con Lahera (2004) esto permite a comprender el nivel de alineo y gestión de condiciones para hacer posible las aspiraciones de la política educativa en cuestión, lo cual permite conocer los factores implicados en el proceso de transición hacia el modelo de EI, tanto en la conceptualización y la apropiación de sentidos en su puesta en acto.

Estado del conocimiento

Tomando en cuenta que existen diversas maneras de nombrar al ejercicio de organizar, analizar y exponer la producción científica del conocimiento existente sobre un tema de investigación (Esquivel, 2013), en esta investigación se denomina estado del conocimiento. Rueda (2003) lo define como:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir

identificar los objetos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (p. 4)

Weiss (2005) argumenta que el estado del conocimiento trata de realizar un balance equilibrado entre todo lo producido sobre el tema, respetando la pluralidad teórica y metodológica. Busca dar cuenta de lo producido en términos tanto cuantitativos como cualitativos. En este sentido, no es solo una recopilación, sino que se analizan categorías y marcos de referencia y requiere de un aparato conceptual y crítico; integrando problemas y perspectivas abiertas y agendas en marcha. Es incluyente en cuanto a grupos, instituciones y metodologías, considerando documentos nacionales e internacionales. Martínez (2017) agregó que, en la construcción del estado del conocimiento, la subjetividad del investigador deberá proporcionar una mirada crítica y valorativa de la investigación, considerando que este ejercicio se inscribe en un paradigma epistemológico interpretativo. Evitando limitarse a un simple ejercicio de recopilación de información.

Con el referente anterior, se considera que elaborar un estado del conocimiento para los propósitos de esta investigación, supone un paso importante en la comprensión del tema de estudio. En este orden de ideas, se entiende al estado del conocimiento como un proceso de búsqueda, análisis y comprensión del conocimiento producido en un determinado periodo de tiempo, elaborado de manera flexible e integral, que permite identificar tendencias y ausencias en la producción científica, localización geográfica y objetos de estudio, que integran determinado tema.

Para construirlo se realizó una búsqueda en las bases de datos Redalyc, SciELO, DIALNET, EBSCO Host, Latindex; así como en el motor de búsqueda Google Académico; el repositorio de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En la búsqueda, se tomaron en cuenta términos clave, como “educación inclusiva” y “políticas de educación inclusiva” en el tipo educativo medio superior. La temporalidad se consideró a partir de 1990 a la fecha. Lo anterior, en razón de que fue en 1990, en la Convención Mundial sobre la Educación Para Todos en Jomtien y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca en 1994, ambas organizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuando surgió el concepto de educación inclusiva plasmado en acuerdos internacionales (UNESCO, 1990; 1994).

No obstante, lo anterior, fue hasta 1993 donde las acciones pactadas en estas declaraciones, se incluyeron dentro de las políticas educativas en México, específicamente con el artículo 41 de la Ley General de Educación donde se promovió la integración de todos los estudiantes en instituciones regulares (Amaro, 2018; García, 2018; Morga, 2016; Romero y García, 2013).

A partir de la revisión, los resultados arrojaron 14 productos acerca de educación inclusiva en el tipo medio superior, desde la experiencia de diversos actores educativos. Este apartado presenta dichos estudios, agrupados en dos subapartados y un cierre, que incluyen: a) el análisis desde la mesopolítica que incluye la experiencia del directivo del plantel en el desarrollo y promoción de la educación inclusiva, y b) el análisis desde la micropolítica que engloba la experiencia del docente y estudiante en el desarrollo e impacto de las prácticas inclusivas en el aula y la escuela. Su presentación está estructurada a partir de elementos rescatados de cada producto, que permiten identificar y analizar el estado actual de investigación respecto al tema de investigación (Martínez, 2017; Weiss, 2005; Rueda, 2003): autor, año, país, objetivo, tipo de estudio, participantes/involucrados, método, instrumentos de recolección de datos, análisis de los datos, resultados y conclusiones.

Análisis desde la mesopolítica

La revisión de la producción documental arrojó un estudio que muestra las implicaciones en la labor de los directores de los planteles de bachillerato en México, respecto a la atención de estudiantes con discapacidad. Este trabajo expone la actitud hacia la educación inclusiva y las necesidades que este actor educativo solicita para el logro académico de sus estudiantes.

De la Cruz (2020) realizó un estudio con el objetivo de conocer las actividades de los directores/as de escuelas públicas de nivel medio superior en México en la puesta en práctica de la inclusión educativa. Su estudio fue exploratorio. Buscó identificar el tipo de actividades diarias que realizaban los directores en función de promover o no, la inclusión efectiva en sus planteles.

Para recoger la información, utilizó encuestas en línea a través de la herramienta *Google Survey*. En total respondieron 4,058 directores/as durante enero de 2017. De esta manera, le fue posible crear una submuestra de 76 testimonios sobre la experiencia del directivo en la puesta en práctica de la educación inclusiva, específicamente en atención a estudiantes con discapacidad. Posteriormente, hizo un análisis de los testimonios de los participantes a través de una base de datos que identificó términos referentes a la práctica inclusiva.

A partir de los resultados, De la Cruz concluye que los directores/as que trabajan con personas con discapacidad reconocen su obligación de brindarles servicios educativos y desarrollar estrategias para garantizarles el derecho a la educación. Sin embargo, los directores/as aclararon también que no cuentan con las habilidades, conocimientos ni recursos para atender las necesidades y asegurar oportunidades educativas para todos.

Análisis desde la micropolítica

En cuanto a la actividad de los docentes, el resultado fue de trece estudios, que muestran su experiencia y postura en planteles de bachillerato en México, Colombia y Ecuador, en el desarrollo y promoción de la educación inclusiva. Además, dan una muestra de las necesidades que estos actores educativos solicitan para el logro de una educación inclusiva de calidad.

Cedeño-Muñoz y Barcia-Briones (2020) investigaron acerca del aprendizaje cooperativo como una estrategia educativa para estudiantes con discapacidades en el bachillerato de la Unidad Educativa Especializada Juntos Venceremos de Chone, Ecuador. Su investigación se enmarcó en un enfoque mixto, de tipo descriptiva. Su muestra estuvo conformada por 20 docentes y 13 padres de familia de estudiantes con discapacidad. La técnica que utilizaron para la recolección de los datos fue el cuestionario, diseñado con preguntas cerradas y de respuestas múltiples.

Para el análisis de sus datos categorizaron las respuestas obtenidas a partir de seis dimensiones: 1) atención a la diversidad; 2) necesidades educativas especiales (NEE) (transitorias y permanentes); 3) educación inclusiva; 4) barreras para el aprendizaje y la participación; 5) estrategias metodológicas inclusivas; y 6) aprendizaje cooperativo.

Concluyeron que los docentes reconocen la diversidad en sus grupos y se manejan con respeto y valoración hacia cada uno de sus estudiantes. Reconocieron que el aprendizaje cooperativo influyó de manera positiva en la enseñanza de los estudiantes con discapacidad, con el fin de que las diferencias entre compañeros no se convirtieran en desigualdades educativas sino más bien, que se aprenda a sacar ventajas de esas diferencias que se relacionan con las habilidades, las destrezas y valores personales. Permitiéndoles crear sus propios conocimientos a partir de las experiencias propias y las de sus compañeros ya que mejora la calidad de la educación, y les

posibilita a los estudiantes crear sus propios conocimientos a partir de sus propias experiencias y las de sus compañeros.

Cruz (2019), en su investigación posdoctoral, realizó un estudio cualitativo de corte descriptivo, acerca de la educación inclusiva con profesores y estudiantes con discapacidad en una universidad privada de Puebla. Su propósito central fue analizar el tipo de relaciones que se constituyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad y caracterizar las relaciones que se han construido a partir de la experiencia de la inclusión educativa de los alumnos, desde la perspectiva de los profesores.

Los participantes del estudio fueron profesores que estaban cursando sus estudios de maestría en el área educativa en el verano de 2018. En total, 41 participantes respondieron el cuestionario. Cruz utilizó el cuestionario cualitativo y el grupo focal como técnicas de recolección de información.

El instrumento integró siete preguntas abiertas, la lógica de construcción y analítica fue la siguiente: con base en uno de los objetivos del estudio (caracterizar las relaciones que se han construido a partir de la experiencia de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de los profesores), buscó el espacio entre los sistemas, es decir, aquellos elementos que podían hacer visible las relaciones micro, meso y macro. Un primer plano de “encuentro relacional” lo pudo percibir desde una cuestión práctica (micro y meso) en el plano de la práctica educativa. Aquí la indagación le permitió hacer visible lo que acontecía tanto en el nivel áulico como el institucional. En un segundo plano “epistemológico” (plano de los sistemas de creencias y significados), la atención la centró en las relaciones entre el sistema meso y el macro, cuyos elementos son más abstractos y tienen que ver con lo emocional, lo axiológico y, por ende, lo actitudinal.

Como conclusión, el investigador afirmó que el conflicto que ocurre, en el cual los profesores señalan miedos y temores de diversa índole en los procesos de inclusión de estudiantes, parece funcionar como condición de posibilidad, pues detona procesos reflexivos posteriores. Según reconoció Cruz (2019) el interés y sentido transformador tiene que ver con las relaciones que reconocen en las dificultades del proceso de inclusión, y también permiten espacios de reflexión y, sobre todo, de acción, en las cuales los profesores admiten que la tarea no es fácil, pero una vez que el conflicto se ha dado y se han producido procesos reflexivos, se hace más fácil pensar la inclusión del otro, e identifica su aspecto procesual y temporal. Los cambios tal vez no suceden de la noche a la mañana, pero poco a poco se hacen visibles, no únicamente el aprendizaje de los propios estudiantes con discapacidad, sino las interacciones con los otros estudiantes y la aceptación del profesor sobre los aportes que el proceso inclusivo le ha traído a él.

Por otro lado, Carrillo et al. (2018) realizaron una comparación de las prácticas pedagógicas de los docentes en la ciudad de Cúcuta, Colombia. Su estudio se realizó bajo la metodología de investigación cuantitativa con diseño no experimental, de alcance descriptivo y corte transversal. La población de su estudio estuvo conformada por 3,781 docentes de planta de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cúcuta; para seleccionar el corpus de análisis realizaron un muestreo de tipo no probabilístico, representado por 348 docentes de planta de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cúcuta, que impartían educación básica y media vocacional.

El análisis de sus datos fue de tipo descriptivo de frecuencia y porcentaje. Se utilizaron diversas pruebas: para la fiabilidad de las escalas se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, para verificar el tema de la normalidad por dimensiones e instrumentos se utilizaron a Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, y para contrastar sus hipótesis, usó las pruebas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis con análisis post hoc.

A partir de sus resultados, concluyeron que existe diferencia en la práctica según la institución educativa, las cuales podrían estar relacionadas con la forma en que los profesores asumen el ejercicio de su práctica con relación a un horizonte pedagógico o proyecto educativo institucional, que responde a los planes de mejoramiento institucional y a las políticas de inclusión propias de cada establecimiento educativo. Por último, encontraron que el nivel académico y el género no tiene una incidencia significativa al materializar las prácticas pedagógicas incluyentes en el aula.

También, Sevilla et al. (2018) presentaron un estudio sobre la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva. Su alcance fue de tipo correlacional y se clasifica como un estudio ex post facto, ya que buscó identificar los factores que influyen en dicha actitud. Escogieron una población que estuvo conformada por 680 profesores en ejercicio de preescolar, primaria y bachillerato de escuelas públicas de la ciudad de Mérida, Yucatán. Cabe aclarar que no contaron con la participación del nivel secundaria, pues, según declaran, las autoridades de la Dirección de Educación Secundaria del estado no permitieron el acceso a estas escuelas.

Para recolectar sus datos, los autores diseñaron un cuestionario de tipo cerrado, centrado en identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con NEE. Para analizarlos, desarrollaron seis fases: 1. Realizaron un análisis de frecuencias y porcentajes; 2. Tomaron en cuenta la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva, y analizaron a través del estudio de relaciones o procesos comparativos realizados entre las puntuaciones de los indicadores de cada una de las dimensiones del instrumento en función de las variables de interés; 3. Analizaron los datos edad y experiencia con la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, se determinó el coeficiente de correlación de Pearson; 4. Compararon la actitud hacia la educación inclusiva de acuerdo con la variable de sexo, a través de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones

consideradas en el instrumento, mediante la prueba t para muestras independientes; 5. Compararon las puntuaciones de formación inicial, grado máximo de estudio y área de especialización, a través de la técnica de análisis de varianza; 6. Analizaron a través de conglomerados por el método de k medias, utilizando las puntuaciones de cada una de las dimensiones del instrumento, a fin de determinar las características de los profesores que presentaban una actitud más positiva hacia la educación inclusiva.

Entre sus hallazgos, reconocieron que existió una actitud negativa de los docentes hacia la educación inclusiva. No obstante, en apariencia sí hubo aspectos positivos en ésta cuando se referían a los estudiantes con NEE. Los autores concluyen que esta situación puede obedecer, entre otras, a una respuesta socialmente deseable, ya que resulta más oportuno para los docentes cuestionar lo que implica el desarrollo de la educación inclusiva que realizar comentarios hacia los estudiantes con NEE.

Después, Navarro (2015) realizó un estudio en España con el objetivo de conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas, para determinar algunos indicadores de calidad que orienten la formación en clave de inclusión. Fue una investigación cualitativa de tipo descriptiva, apoyada en un cuestionario de pregunta abierta.

El grupo de participantes se integró por 16 profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Para analizar la información, organizaron las respuestas en dos niveles. En el primero, aparecieron los temas claves para la investigación, mientras que, en el segundo, se recogieron los que pueden ser secundarios o bien que ofrecen una información complementaria, por lo que en estos casos el análisis fue conjunto.

A partir de sus resultados, Navarro concluyó que el cambio de paradigma educativo esperado, hacia una educación más equitativa y justa, no se está produciendo. Y aunque el profesorado está bien documentado en lo que respecta a la teoría sobre atención a la diversidad e inclusión educativa y las asume como principios fundamentales que integran la acción educativa, desconoce cómo llevar esas ideas a la práctica. Por último, mencionó que la voluntad del profesorado no es suficiente para alcanzar los objetivos de la inclusión, es necesario formarlos para atender las demandas de una sociedad diversa y dar respuesta a sus inquietudes respecto al logro de una educación basada en la inclusión.

Por otra parte, Rosado (2016) investigó sobre las estrategias de trabajo con estudiantes con NEE del bachillerato en línea de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). El objetivo fue conocer cómo la adaptación del currículo y las estrategias empleadas por el área de Atención Integral al estudiante han permitido fomentar la inclusión educativa dentro del programa del bachillerato en línea de la UADY. De este modo, se atiende de manera personalizada a estudiantes con discapacidades motriz, auditiva, visual, de lenguaje, entre otras dificultades vinculadas con el aprendizaje.

El autor expuso que, desde la creación del bachillerato en línea de la UADY, se atiende a una población con amplias características personales, entre ellas, menciona, que el 10% de sus estudiantes cuenta con algún tipo de necesidad especial y/o discapacidad. Rosado señaló que el proceso de integración de estos estudiantes es el siguiente: 1) aplicación del cuestionario socioeconómico inicial; 2) entrevista con el tutor-orientador: el tutor-orientador contacta a los estudiantes con necesidades educativas especiales para conocer más a fondo su situación y junto con ellos organizar sus rutas académicas y metodología de trabajo.

Una vez integrados, cuentan con un programa de seguimiento académico, el cual pone en marcha: a) estrategias de apoyo al currículo: tutoriales que brindan apoyo al estudiante sobre herramientas tecnológicas de la plataforma y del propio programa, como también de apoyo en relación con el contenido. En el caso de la discapacidad visual, recurren a la voz del tutor, estudiantes con discapacidad auditiva al video, entre otros ejemplos; b) *Screen-cast-o-matic*: esta herramienta online y gratuita permite realizar videos tutoriales con voz y anotaciones; de esta manera el tutor puede realizar video lecciones desde la pantalla de su ordenador o mediante su webcam, igualmente, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, les permite grabar actividades de aprendizaje, por lo que se obtiene un enlace para enviar al tutor; c) programa de lectura *Panopreter Basic*: este programa gratuito es empleado para leer archivos txt, páginas Web y documentos de *Microsoft Word*, considerando diferente velocidad de la voz, volumen, así como varios idiomas. Este programa es usado en estudiantes con discapacidad visual.

A partir de la revisión de seguimiento a estudiantes y egresados, Rosado (2016) documentó el fortalecimiento en la autoestima de los estudiantes con discapacidad dentro del programa. Asimismo, observó una mejor integración y compromiso con el programa educativo, y la identidad universitaria al mostrarse más participativos, comprometidos y con un mejor desempeño e índice de aprobación en sus asignaturas.

Y concluyó que el papel del orientador en la educación media superior es de suma importancia a considerar en cualquier modalidad, debido a que los estudiantes de este nivel deben concluir su bachillerato con las herramientas y competencias necesarias para enfrentarse a la vida futura de manera eficiente.

Vilchis y Arriaga (2018) realizaron una investigación con el objetivo de dar la voz a quienes han experimentado procesos de integración/exclusión, para entender qué tipo de obstáculos son los

que se deben librar y de qué manera han podido incrementar su agencia en los espacios escolares por los que han pasado. Su diseño incluyó tres estudios de caso que corresponden a dos estudiantes con discapacidad visual y uno con discapacidad del habla. Los tres participantes han cursado la educación media superior y viven en el estado de San Luís Potosí, México.

Utilizaron un método biográfico-narrativo para la recolección de los datos; así el enfoque cualitativo les permitió indagar en las percepciones, en la subjetividad, desde la cual se calificó aquello que les afecta en forma de limitante, barrera u obstáculo dentro de su desempeño escolar; esto incluye comportamientos de personal directivo, compañeros y compañeras, profesorado, o bien familiares, quienes también pueden presentarse por los sujetos informantes como apoyos o ayuda para lograr la inclusión educativa.

Para analizar la información utilizaron la combinación del análisis narrativo con el análisis paradigmático. En concreto, las categorías que se desglosan en su análisis de los datos que obtuvieron del trabajo de campo son: tipo de discapacidad, datos socio-demográficos, relaciones sociales, barreras para la inclusión, satisfacciones /insatisfacciones, ayudas para la inclusión, expectativas, deseos, incidentes críticos y hábitos y estrategias de aprendizaje.

Una vez analizados los datos encontraron que los casos de estudio en este trabajo son ejemplares en términos de una actitud de resistencia frente a las situaciones obstaculizadoras. Escuchando sus voces, pudieron comprender sus experiencias como una mirada hacia las aulas, que no necesariamente operan como un espacio público y de convivencia, sino que, más bien, reflejan una cultura, valores y finalidades de una sociedad en la que aún está inscrita la imposibilidad de pensar adecuadamente la diferencia.

Los resultados que obtuvieron sostienen que, al menos en el estado de San Luis Potosí, que es en donde han vivido y estudiado, se encuentra muy distante la inclusión educativa. Concluyen, que, aunque la integración educativa no está imposibilitada, es evidente que al interior de los planteles existen múltiples prejuicios, estereotipos y limitantes de diversa índole, de carácter político y didáctico-curriculares que obstaculizan la formación de comunidades de convivencia y de aprendizaje, donde todas las personas tengan oportunidades equivalentes de participar, expresarse y decidir sobre las cuestiones que les interesan o afectan.

Después, Rojas-Rojas et al. (2018) hicieron un estudio que tuvo por objetivo caracterizar la población en situación de discapacidad visual, auditiva, de habla y motora, en la que se cuantificó público usuario potencial para los programas que ofrece la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Sus participantes fueron estudiantes jóvenes de bachillerato y personas adultas bachilleres con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora, quienes se consideran como público usuario potencial de los servicios de formación universitaria ofrecidos por Centros Regionales de Educación a Distancia (CREAD) en donde hace presencia la universidad.

Su investigación fue un estudio exploratorio y descriptivo con un marco conceptual, metodológico, normativo y de gestión institucional, referido a la atención de personas con discapacidad. Como instrumento de recolección de datos utilizaron la encuesta, y los ítems de la encuesta estructurada para el estudiantado joven, se referían a edad, género, estrato, área de formación predilecta, afinidad con un campo laboral específico y el programa académico que le interesaría estudiar en la universidad en la modalidad a distancia y virtual. Para el estudiantado adulto, los ítems de la encuesta fueron además de los anteriores, nivel educativo, estado civil y situación laboral. Para las personas con discapacidad visual, la encuesta se aplicó en forma impresa

en el lenguaje braille y para las personas con deficiencias auditivas en dos versiones: impresa y digital mediante el traductor a lengua de señas.

Combinaron el manejo de fuentes documentales de la bibliografía existente en torno al objeto de estudio, con el trabajo de campo en el que aplicaron los instrumentos de acopio de la información, análisis de los datos estadísticos e interpretación de los resultados, mediante un sustentado procedimiento que pretende dar cuenta de este aspecto. La decodificación de sus encuestas y entrevistas fue sistematizada y sujeta a los análisis e interpretaciones correspondientes en un procedimiento de codificación abierta que resalta el análisis de los datos.

Los autores concluyeron que hay un grupo considerable de personas en situación de discapacidad a la espera de que se les garantice con calidad el ingreso a programas de educación superior, ya que, en gran medida, sin una formación profesional se limita su desempeño laboral, característica particular de la exclusión social en Colombia. Sin embargo, el estudio refleja el deseo que tiene esta población de prepararse académicamente y vincularse al campo laboral.

Por otra parte, están Ocete et al. (2017), quienes realizaron un estudio en Madrid, sobre la percepción de los alumnos de secundaria y bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física (EF). El objetivo de su estudio fue conocer la percepción de los alumnos sin discapacidad sobre la inclusión de compañeros que sí la presentan. La recogida de información fue a través de dibujos y frases expresadas durante una actividad de reflexión en un evento deportivo que tenía el objetivo de promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos.

Lo plantearon con una metodología inclusiva dada la participación conjunta entre alumnos con y sin discapacidad, donde los alumnos de secundaria y bachillerato practicaron diferentes

deportes adaptados y paralímpicos, así como una actividad de reflexión sobre la inclusión de compañeros con discapacidad en las sesiones de EF.

La muestra de su estudio corresponde a 700 alumnos de 14 centros educativos de educación secundaria obligatoria y bachillerato de la comunidad de Madrid (9 centros ordinarios, 4 de atención preferente de motóricos y 1 de atención preferente de discapacidad auditiva). Los 50 alumnos participantes fueron seleccionados bajo criterio de sus profesores, con prioridad de participación aquellas clases que tenían alumnos con discapacidad. Dado que los dibujos y frases las registraron de manera anónima, no pudieron describir las variables de género, edad y tipo de centro educativo, considerándolas una limitación del presente estudio.

Utilizaron los seis murales de papel en los que los alumnos expresaron sus opiniones sobre la discapacidad, la inclusión y el deporte inclusivo mediante frases, palabras y/o dibujos. Comenzaron con la organización de la información dependiendo si era frase o imagen. En el primer caso, se transcribió cada una de las frases y palabras escritas en los murales a un documento en formato Word, siendo separadas cada unidad de contenido en unidades de registro, obteniendo un total 178 frases y 22 palabras. Los dibujos presentes en los murales fueron fotografiados, digitalizados y archivados. Una vez recogida toda su información, siguieron una serie de fases para el análisis cualitativo de los textos.

Tras una codificación inductiva y abierta procedieron al análisis de las frases y palabras, con el fin de desarrollar un sistema de categorías cumpliendo las condiciones de homogeneidad, exhaustividad, exclusión mutua, objetividad, pertinencia y productividad. Para este proceso utilizaron el programa NVIVO v10, y el sistema de categorías lo fundamentaron en la “Teoría de la estructura y el contenido universal de los valores humanos”.

Como conclusión, los autores mencionaron que la percepción de los alumnos hacia la inclusión de compañeros con discapacidad refleja una tendencia hacia valores relacionados con el éxito personal a través de conseguir el bienestar de los demás, la tolerancia y la igualdad, valorando de forma positiva la inclusión de compañeros con discapacidad en las clases de EF.

Por otro lado, Carvajal et al. (2017) investigaron las representaciones sociales de los estudiantes del Bachillerato Virtual de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) sobre la inclusión educativa, con el propósito de conocer hasta qué punto las prácticas inclusivas de la institución han impactado en la formación de una cultura de la diversidad y en el desarrollo de las competencias genéricas, planteadas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Esta investigación exploratoria fue de carácter cualitativo, en la que se empleó la entrevista semiestructurada. Por las características del tipo de investigación, los autores optaron por un enfoque interpretativo-hermenéutico, en el que se consideró la subjetividad, los significados y los sentidos construidos por los sujetos. Los participantes de este estudio se eligieron de forma intencionada, considerando determinadas características: 1) que fueran alumnos del cuarto semestre, por estar en un contacto mayor con prácticas inclusivas durante el bachillerato; y 2) que pertenecieran a grupos de personas que hayan estado excluidas por carencia de modalidades de escolarización que cubrieran sus necesidades.

Para el análisis de la información, establecieron algunos temas de interés en función de las dimensiones de las representaciones sociales: información, actitudes y campo de representación. A partir de sus resultados concluyeron que se muestra una significación relacionada con la posibilidad de atender a la diversidad y apegarse al derecho a la educación. Asimismo, dan cuenta que la

imagen que han construido respecto al bachillerato se relaciona con los derechos, la no discriminación, el aprendizaje y el desarrollo.

La actitud de los participantes frente a la inclusión educativa es favorable, en tanto que refieren a un asunto de justicia y equidad, lo cual es congruente con los fines de la institución. Finalmente, señalaron que las representaciones sociales que muestran los estudiantes poseen rasgos propios del modelo inclusivo, el cual trasciende el aspecto pedagógico (integracionista), para inscribirse en el plano social bajo una lógica de derechos humanos y de justicia social.

Luque y Luque (2015) analizaron la influencia de la discapacidad en el contexto de las relaciones del salón de clase. Estudiaron las variables edad, género, medio y nivel socioculturales en su relación con la discapacidad, la amistad y la aceptación. Sus participantes fueron 339 alumnas y alumnos de entre 10 a 41 años, de centros públicos (colegios e institutos) de localidades de la zona de la Costa del Sol Occidental, Málaga (España). Se contó también con dos muestras de alumnado universitario, de las facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación.

Su instrumento de recolección de información fue la encuesta, donde tomaron tres cuestiones referidas a aspectos sobre la aceptación del compañero con discapacidad. Así, en la primera, se abordó una concreción de la solidaridad, en la amistad o grado de relación personal, lo que supone el contacto con el compañero. En la segunda y tercera, se emplazó al alumnado a expresar la opinión y reflexión personal sobre la discapacidad.

Para el análisis, sometieron los datos a un tratamiento estadístico con el paquete SPSS-13.0 versión 2007, el cual se dividió en dos apartados. Primero hicieron análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial: segundo, los describieron y explicaron desde la subjetividad del alumnado.

A partir de sus resultados, los autores concluyeron que no existen diferencias en cuanto a género, estatus sociocultural, ni medio sociodemográfico (salvo en lo rural para amistad) de los encuestados para su valoración de amistad y aceptación o solidaridad en el aula con sus compañeros con discapacidad. En cambio, el tipo de discapacidad es la variable de más relevancia en este estudio, junto con edad y etapa. Estos resultados, como se ha expresado anteriormente, ponen de manifiesto que la percepción y aceptación de los compañeros con discapacidad estarían dentro de una línea de desarrollo evolutivo y educativo, más asociados a las características individuales, con el matiz distintivo de la discapacidad, que a ésta en sí.

Camacho y Varela (2011) presentaron la iniciativa de inclusión educativa de poblaciones con discapacidad motora, iniciada en 2009, que derivó de un acercamiento por parte del Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales (IGCAAV) con el Centro de Rehabilitación Integral Teletón de Occidente (CRIT) en la Universidad de Guadalajara (UDG). Su proyecto buscó la atención de estudiantes con discapacidad motora a través del Bachillerato a Distancia ofertado por el Sistema de Universidad Virtual (SUV).

A partir de esta iniciativa, los autores investigaron los procesos de gestión de la inclusión en la virtualidad y dar seguimiento al comportamiento de los estudiantes, a fin de reconocer sus necesidades particulares, tiempos de ejecución, uso de dispositivos, así como requerimientos de adaptación de actividades y contenidos para lograr el más alto nivel de accesibilidad educativa. Para ello, incluyeron a 22 estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad motora.

Para la recolección de la información, siguieron cuatro etapas: a) pre diagnóstico: aplicaron un instrumento para recuperar un perfil inicial del alumno a nivel familiar, personal; habilidades de aprendizaje desarrolladas en educación básica, su experiencia en modalidades de estudio, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las necesidades de adaptación

tecnológica; b) sensibilización: recurrieron a actores responsables de la gestión inclusiva, quienes asistieron a una plática en las instalaciones del CRIT; autoridades clave del SUV y los profesores del curso de selección de estudiantes, para acercarse al perfil de los estudiantes integrados por datos y características del diagnóstico médico, experiencias testimoniales sobre la trayectoria escolar y dinámicas vivenciales sobre cómo se trabaja con una discapacidad; c) introducción a entornos educativos virtuales: los autores organizaron un curso con duración de 12 horas, donde dos tutores del CRIT participaron en el reconocimiento de uso de herramientas de comunicación, producción, información y exhibición de la plataforma utilizada por el SUV; y, d) inscripción y seguimiento del curso de selección: una vez inscritos los aspirantes participaron en un curso de selección con el propósito de diagnosticar competencias.

Sus resultados los dimensionaron en temas que fundamentaron su propuesta: condiciones de acceso, perfil del aspirante, gestión de la inclusión, trayectorias de aprendizaje, inclusión versus exclusión virtual y accesibilidad tecnológica.

A partir de sus hallazgos, concluyeron que es necesario partir de metodologías y acciones que empoderen a quienes se desea incluir, esto obliga a reconocer tres dimensiones en el diagnóstico: 1. Subjetiva: reconocer las necesidades educativas, la situación de las personas con ellas y a partir de ellas. “Ponerse en los zapatos del otro”, es decir, acceder a la situación problemática desde el posicionamiento de los propios sujetos sociales dejando a un lado nuestros propios supuestos con el propósito de no responder por ellos, pero sí reconocer en su discurso aquello que se requiere y se quiere intervenir; 2. Social: reconocer y activar la interacción sinérgica entre actores sociales clave y la participación misma de los interesados con el fin de que asuman un compromiso sobre su propio proceso de inclusión; y, 3. Estructural: ponderar con base en el

diagnóstico de necesidades, cuáles son los obstáculos estructurales en el programa educativo que están limitando la inclusión de la comunidad en emergencia.

Por último, Mykeblust (2010) realizó una investigación en Noruega, sobre la transición de adolescentes de bachillerato con Necesidades Educativas Especiales a la edad adulta. Su estudio fue de tipo longitudinal, pues se ha recogido información desde 1996, con 760 participantes. La investigación se financió en el Ministerio de Educación y al Consejo de Investigación, ambos de Noruega.

Partiendo de la primavera de 1996 hasta la de 1999, los profesores y los orientadores o psicopedagogos completaron cuestionarios una o dos veces al año. En el invierno de 2002, estos estudiantes con NEE fueron entrevistados por teléfono, y en la primavera de 2007 contestaron a un sondeo por correo y por teléfono. Se escogieron 2 grupos: 1) aquellos que comenzaron el Bachillerato en el otoño de 1994 procedentes de los condados More og Romsdal, Nord-Trondelag y Hedmark; y 2) los que comenzaron sus estudios de Bachillerato el siguiente otoño en los condados anteriormente citados junto con Finnmark, Rogaland y Oslo.

El autor realizó el último proceso de recogida de datos en 2007. Y a partir de la información recabada, encontró que, en Noruega, durante ese año, alrededor del 45% de las personas con discapacidad tenían un trabajo, en comparación con casi el 75% del total de la población entre los 16 y 66 años. Además, aquellos estudiantes que recibían apoyo especial en clases regulares tienen casi un 80% más de posibilidades de obtener cualificaciones formales que aquellos que acuden a clases de educación especial. Mykeblust reconoció que los estudiantes en el horario de clase tienen el doble de oportunidades de ser competentes en comparación a los que no acuden a las clases regulares en el segundo o tercer año.

Hallazgos generales

En los documentos encontrados, la mayoría de las investigaciones son cualitativas, seis de ellas son de tipo cuantitativa y mixta (Cedeño-Muñoz y Barcia-Briones, 2020; Cruz, 2019; Carrillo et al. 2018; Rojas-Rojas et al. 2018; Luque y Luque, 2015; Mykeblust, 2010). Por otra parte, aunque el nuevo término que aparece en documentos normativos nacionales, es educación inclusiva (SEP, 2019a), el de necesidades educativas especiales es el más utilizado en estos estudios para describir la atención a la diversidad que puedan presentar los alumnos, lo cual puede deberse al periodo en que se realizó la indagación. También, es predominante el tema de la discapacidad, sin atender al estudio de otro tipo de características que distinguen en la educación inclusiva, como el de población con aptitudes sobresalientes.

Entre los temas encontrados, la mayoría va orientado a la actitud ante la inclusión de estudiantes con discapacidad (Cedeño-Muñoz y Barcia-Briones, 2020; Cruz, 2019; Sevilla et al. 2018; Navarro, 2015), las prácticas inclusivas que implementa en el aula (Carrillo et al. 2018; Muñoz, 2017; Rosado, 2016; Camacho y Varela, 2011) además de su efectividad. A modo de diagnóstico, todos advierten áreas de mejora para un mejor logro educativo.

Otro grupo de estudios se concentra en la experiencia de los estudiantes, en su trayectoria escolar como alumnos con discapacidad, tanto en escuelas de atención especial como al incluirse en el servicio general (Vilchis y Arriaga, 2018; Rojas-Rojas et al., 2018; Carvajal et al., 2017; Zapata-Rivera, 2015; Mykeblust, 2010) y también de la experiencia de estudiantes al incluir a otros que presentan una barrera de aprendizaje (Ocete et al., 2017 y Luque y Luque, 2015).

Estas investigaciones ofrecen información sobre aquellos facilitadores, obstáculos, experiencias con maestros, compañeros y familia, que permiten comprender la situación de los

estudiantes e identificar aspectos que podrían conservarse o mejorarse para una inclusión educativa satisfactoria.

Por otro lado, el tema de la gestión escolar también resalta, ya que dentro de los hallazgos algunos autores indagan sobre la vivencia de las autoridades educativas ante la demanda de atender a cualquier estudiante sin importar sus características y limitaciones (De La Cruz, 2020) y también advierten aquellas necesidades, recursos y conocimientos que tanto directivos, docentes y estudiantes requieren para promover la educación inclusiva para todos (Carvajal et al. 2017; Rosado, 2016; Zapata-Rivera et al. 2015).

Por último, es importante mencionar que la información presentada da cuenta de las temáticas predominantes en el campo de la investigación educativa, donde se distingue un mayor interés por la experiencia docente, estudiantil y del director. Por ello, esta investigación tiene dentro de sus intenciones abonar en un espacio poco estudiado, incluyendo además del docente y directivo de plantel, al funcionario como una pieza importante en la construcción de una educación basada en la inclusión. Con ello se pretende conocer, no solo lo que a nivel enunciativo sucede en el aula con la práctica educativa o la convivencia entre estudiantes, sino también cómo las demandas establecidas en las políticas educativas nacionales impactan en las decisiones que las autoridades educativas de determinado subsistema del tipo medio superior, que a su vez afectan al ámbito escolar propia del directivo y la práctica docente.

A modo de cierre, el contenido de este capítulo se integró por los elementos que dan sustento a esta investigación. De tal manera que la problematización del tema de estudio permite comprender la relevancia de conocer y analizar las interpretaciones y traducciones que funcionarios, directivos de plantel y docentes hacen sobre las políticas de educación inclusiva, en un contexto poco estudiado.

Marco teórico

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que sustentan esta investigación. Se compone de cinco apartados. De inicio, se define la perspectiva de análisis a partir de los conceptos de política y políticas educativas. El segundo apartado corresponde a la perspectiva analítica de Stephen Ball (1993) respecto a la puesta en acto de las políticas educativas, como referente para el análisis se abordan dos procesos: la interpretación y la traducción. Después, se describe el papel de los actores educativos en los procesos de la atención a las demandas de las políticas educativas. Posteriormente, se presenta la perspectiva de Wenger (2001) y la categoría de negociación en contextos prácticos educativos. En conjunto a lo anterior, se retoma el concepto de resistencia desde la postura de Foucault (1980), el cual permite comprender las relaciones de poder que se tejen entre los actores educativos involucrados en los procesos de atención a las políticas de educación inclusiva. Por último, se presenta un análisis genealógico de la emergencia y procedencia de los modelos de atención a la diversidad, en los planos internacionales y nacionales. Contempla los antecedentes sociales, políticos y económicos que impactaron en la evolución de la concepción y atención de la diversidad en el ámbito educativo.

Perspectiva de análisis para las políticas educativas

La política

La política se refiere a “un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores-Crespo, 2008, p. 16).

Estas acciones surgen como propuestas que se encuentran vinculadas a la definición de un problema, y que su solución implica la aprobación y apoyo de los partidos y líderes políticos

(Levin, 2001 citado en Espinoza, 2009). A su vez, estas políticas representan una manifestación de las formas de los gobiernos producto del intercambio de cooperación o conflicto entre distintos actores relevantes en la escena pública (Betancur, 2015).

En síntesis, la política es entendida como una propuesta que surge a partir de un consenso entre actores sociales, políticos y de gobierno, para atender un problema previamente definido y que busca cumplir objetivos que el gobierno establece como fin.

Las políticas públicas

La definición del término política se relaciona con acciones orientadas a metas y propósitos. En el caso de las políticas públicas, es importante hacer explícito el adjetivo de “público” y tener congruencia con el hecho de concebir la política como una acción más amplia que el mero resultado de la voluntad gubernamental (Flores-Crespo, 2008). Ya que dentro de estas se desarrollan interacciones, alianzas y conflictos, entre los diferentes actores públicos y privados para resolver problemas colectivos que requieren acciones concertadas (Subirats, et al. 2008).

Es así, que las políticas públicas son concebidas como un conjunto de decisiones que son desarrolladas y adoptadas por representantes de gobierno, y que emergen para dar respuesta a demandas de política o a solicitud de otros actores sociales (Espinoza, 2009).

Para atender estas demandas, las políticas públicas se caracterizan por un conjunto de acciones, compuestas de metas y medios para el logro de objetivos de interés o beneficio público; y que configuran un patrón de comportamiento para el gobierno y la sociedad (Aguilar, 2010; Espinoza, 2009).

Las formas en las cuales la política pública responde a la demanda son mediante enunciados que son expresados a través de leyes, decretos con fuerza de ley, normas y regulaciones administrativas, discursos por representantes de gobierno, creación de instituciones, entre otros.

Que buscan dar cuenta de las intenciones de gobierno y las acciones que se desarrollaran para atender determinada área o sector de lo social (Espinoza, 2009).

En este entendido, las políticas públicas son concebidas como un conjunto de decisiones que surgen a partir de relaciones entre actores sociales y políticos, para responder a un determinado problema público a través de metas que son enunciadas mediante diferentes medios gubernamentales, configurando un patrón de comportamiento para el gobierno y de exigibilidad para la sociedad.

Las políticas educativas

Las políticas educativas son entendidas como un conjunto de orientaciones estratégicas, para facilitar el logro o resolver situaciones indeseables dentro de determinadas finalidades de un sistema educativo (Del Castillo-Alemán, 2012; Zorrilla, 2003). Al mismo tiempo, pretenden sostener y mejorar las prácticas de las escuelas, estudiantes, docentes, directivos y la actividad del Estado (INEE, 2018b).

La definición de las políticas educativas puede entenderse desde dos dimensiones: a) material:

Como el flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación [...] según lo establece el art. 3° de la CPEUM y la Ley General de Educación (LGE) (INEE, 2018, p.13).

Y b) simbólica y discursiva: como la capacidad del gobierno para definir un horizonte para la política; y elaborar, direccionar y sostener estrategias en función del mismo (INEE, 2018).

La configuración de los cursos de acción de las políticas educativas es creada a partir una justificación para considerar la situación a ser abordada; una meta a lograr; y una expectativa de

cómo ese propósito será alcanzado (Espinoza, 2009). Estos cursos de acción pueden estar “destinados a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la relevancia, eficacia, eficiencia, impacto o equidad de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan” (Zorrilla, 2003, p. 32). Una vez creadas, el fin último de las políticas educativas es afectar la práctica de la educación (Espinoza, 2009).

Así pues, la política educativa cumple sus objetivos, cuando el Estado en su rol de garante del derecho a la educación logra gobernar, direccionar y recrear las interacciones que permitan que los estudiantes egresen del sistema educativo con la certificación, que, según lo establecido, comprende la educación obligatoria. Además de los conocimientos y las habilidades que contempla el currículo (INEE, 2018b).

Para usos de esta investigación y en acuerdo con los autores citados, las políticas educativas son definidas como orientaciones estratégicas que pretenden atender finalidades que el Estado establece para un sistema educativo (INEE, 2018; Del Castillo-Alemán, 2012; Espinoza, 2009; Zorrilla, 2003). Son creadas a partir de la identificación de una necesidad o para resolver problemas, basados en expectativas que se presentan como metas. Para su logro, el gobierno moviliza bienes, servicios y transferencias que se reafirman con acciones simbólicas y discursivas que pretenden guiar la práctica educativa y del Estado.

Interpretación y traducción desde la teoría de la puesta en acto de Stephen Ball

Stephen Ball, profesor e investigador en Londres, ha dedicado su trabajo al estudio de las políticas educativas desde una perspectiva sociológica. Una de sus principales aportaciones ha sido el establecimiento de una alternativa al estudio de las políticas educativas, fuera de lo “tradicional” (Beech y Meo, 2016). Su énfasis se encuentra en el estudio de la vida institucional y de la

materialización de las políticas educativas desde la micropolítica de lo escolar (Beech y Meo, 2016).

Para Ball, la investigación “tradicional” que ha predominado en el campo del estudio de las políticas educativas, se presenta fuera de las escuelas y su función es la de imponer ciertas formas de accionar, reduciendo el quehacer de las escuelas y sus actores a solo “implementar lo establecido en la política” (Beech y Meo, 2016). Esto, según el autor, pierde de vista que, por el contrario, más que ofrecer guías de acción, las políticas educativas tienden a crear más problemas que soluciones en un terreno lleno de demandas opacas y contradictorias (Ball, 2012 como se citó en Beech y Meo, 2016).

Desde su perspectiva, Ball advierte la relevancia de no ignorar los antecedentes históricos, políticos y sociales del contexto donde se indaga determinada realidad educativa, ante el riesgo de caer en explicaciones incompletas y carentes de una comprensión sesgada (Avelar, 2016).

Por lo anterior, Ball concibe al campo de las políticas educativas como un fenómeno con procesos dotados de desorden, confusión e incoherencias. En consecuencia, advierte que las teorías que han servido de referente para su estudio han sido insuficientes en capturar este caos, los procesos de lucha, conflicto y consenso que tiene lugar en los distintos contextos donde tiene lugar la política (Avelar, 2016). Así pues, su propuesta tiene como objetivo dar sentido a esas realidades complejas, advirtiendo que los recursos que propone son puntos de partida y sirven como posibilidad para desentrañar y aclarar las implicaciones de complejo campo de las políticas educativas.

Además, Ball (1993) ha señalado problemas conceptuales en la claridad de la definición de “política” en la investigación, recalcando que la manera de concebir a la política se da por sentado,

sin considerar las consecuencias y los efectos de la manera en que se define dicho concepto para determinado contexto (Beech y Meo, 2016). Desde esta perspectiva, las políticas educativas se definen desde tres dimensiones: como texto, discurso y puesta en acto. Por lo cual es relevante examinar cada una de estos niveles de análisis y su articulación con el contexto que se estudia (Beech y Meo, 2016)

La política como texto es definida por Ball (1993) como una intervención textual en la práctica, advirtiendo que los textos de política que llegan a los sistemas e instituciones educativas son codificadas y recodificadas de manera compleja. Dicha complejidad se deriva de los factores culturales, históricos, sociales y económicos del contexto que pretende transformar lo estipulado en la política y los actores educativos involucrados para su puesta en acto.

Los textos de política llegan a las escuelas como leyes, resoluciones, memorandos, manuales, por citar algunos ejemplos. Estos instauran determinado discurso que el Estado pretende constituir e influir en las prácticas educativas (Lingard y Ozga, 2007 como se citó en Beech y Meo, 2016). Ball advierte que los textos de política difícilmente “son claros, cerrados o completos” (1993, p. 11), dado el proceso de elaboración y reelaboración que tienen dentro de los sistemas y actores involucrados en su construcción, resalta que su lectura, lejos de ser lineal, debería considerar las condiciones y la complejidad de los contextos donde pretende insertarse. Por lo cual, desde su perspectiva, da especial valor a la pluralidad de lecturas que surgen en consecuencia de la llegada de determinada política y las condiciones, problemáticas e intereses de los actores educativos (Ball, 1993).

Por otra parte, con el objetivo de entender los efectos de las políticas educativas, Ball retoma a Foucault con el concepto de discurso y formación discursiva, en el entendido de que estas últimas no pueden comprenderse con coherencia y homogeneidad (Beech y Meo, 2016). Así, para el autor

la política o conjunto de políticas como “discurso” deben ser asumidas como “ejercicios de poder a través de la producción de verdad y conocimiento” (Ball, 1993, p. 14). Es decir, es mediante las políticas educativas que el Estado busca instaurar formas de pensar y hacer, a través de “discursos subsidiarios” (Beech y Meo, 2016, p. 15) que pretenden constituir y transformar las prácticas educativas estableciendo un “deber ser y hacer”, posibilidades y relaciones de poder con el fin de construir un sistema de prácticas y un conjunto de valores que enmarquen las posibilidades de los actores educativos y su labor (Ball, 1993).

Así, desde esta perspectiva los discursos definen los problemas y cómo atenderlos, instaurando expectativas de lo deseable, aceptable e incluso pensable, y por consiguiente lo contrario (Ball, et al. 2011a; Maguire et al. 2011). De ahí, que Ball señale la importancia de estudiar la política educativa a través de la interrogación de los textos de política y los discursos que buscan establecer desde las lecturas de los mismos actores educativos (Ball, 1993).

Por lo anterior, Ball asume que su propuesta es una “caja de herramientas”, que integra insumos para la investigación con la finalidad de problematizar, interpretar, analizar y comprender la puesta en acto de las políticas educativas. Estas herramientas ofrecen recursos alternativos en que estas pueden ser estudiadas, sin dejar de lado la “naturaleza compleja, conflictiva y multidimensional del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas” (Beech y Meo, 2016, p. 3).

Para último, la definición de la política como puesta en acto, la concibió así ya que para Ball las políticas no se implementan, por lo que dentro de su propuesta sustituye esta noción de “implementación” con la de puesta en acto, “como un intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenas de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación” (Avelar, 2016, p. 6).

Este proceso de la puesta en acto es concebido por Ball como un proceso creativo, donde los actores educativos involucrados fungen como personajes para recrear al texto de la política o ajustarlo a las posibilidades de su contexto. Además, Ball les otorga relevancia a los actores para el estudio de la puesta en acto de las políticas educativas, en el entendido que “las políticas son siempre reconstruidas y recreadas en relación al contexto, con el fin último de dotar de sentido los textos y traducirlos a la práctica de las aulas” (Avelar, 2016, p. 7).

A partir de este entendimiento, Ball propone que la puesta en acto de las políticas educativas se compone de tres principales procesos: interpretación, traducción y recontextualización (Ball, 1993) y que, sin desligarse, hacen llegar lo establecido en los textos a la práctica y por consiguiente permear los contextos con sus estipulados.

Para usos de esta investigación se retoman dos: la interpretación y traducción. El proceso de recontextualización como categoría de análisis fue omitido dado las limitaciones del estudio ya que no se observaron los contextos cotidianos de la práctica de los docentes, solo la narrativa de los participantes. Estos procesos son descritos en el subapartado siguiente.

Los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas

Para Ball (1993) las políticas y su puesta en acto deberían ser entendidos como procesos sujetos a interpretaciones, mismas que pueden presentarse como formas creativas al ponerse en acto en instituciones y aulas escolares. En este sentido, “la puesta en acto de la política” siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas (Beech y Meo, 2016).

Así, la puesta en acto de las políticas educativas resulta de un proceso heterogéneo y constante de interpretación y traducción mediante el cual las políticas educativas son dotadas de

sentido. Ball et al. (2011a) advierten la importancia de reconocer las relaciones de poder y de los intereses que se ven implicados en lo que se puede o no hacer al poner en acto estas políticas.

Ball et al. (2011b) definen al proceso de interpretación como una lectura inicial de las políticas educativas que tiene como objetivo comprender la expectativa de la política respecto al papel de determinado actor educativo, encontrar significados, expectativas, demandas, ideales, metas a alcanzar (Ball, 1993). Lo anterior supone un proceso creativo de decodificación, mediante el cual se apropian del significado de la política (Ball et al., 2011b).

Por otro lado, está el proceso de traducción, que se concibe como un proceso iterativo de lectura de textos y poner esos textos en acción, literalmente promulgar los estipulados de las políticas, y establecer estrategias a través de acciones concretas para su puesta en acto (Ball et al., 2011b). Las traducciones de política se relacionan con llevar a la política y hacerla posible dentro del aula, de tal manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vea influenciado (Ball et al., 2011b).

Este proceso de traducción supone creatividad para poner en acción los sentidos y estrategias generadas a partir de lo establecido en la política. Sin perder de vista que este proceso dependerá de las características, necesidades y condiciones de los actores educativos y su contexto (Ball et al., 2011).

Ambos procesos, interpretación y traducción, suelen ser promulgaciones de lo establecido en las políticas en diferentes ámbitos, y en diferentes aspectos de la práctica, aunque a su vez cercanamente interrelacionados. La interpretación busca apropiarse del significado y la traducción se plantea a manera de actos creativos que pueden ser meramente enunciativos o prácticos, tangibles. Ambos procesos trabajan para promover, atender las demandas y transmitir el discurso que establecen las políticas. Y su último fin es permear la práctica educativa con los significantes que constituyen a la política (Ball et al., 2011a).

Por último, es importante considerar que ambos procesos, interpretación y traducción son puestos en acto por diferentes actores educativos. Estos actores hacen las políticas, significando y resignificando los textos de política en relación a sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Ball et al., 2012).

Actores de las políticas

Las políticas públicas son un conjunto de decisiones y acciones interrelacionadas resultado de interacciones estructuradas y repetidas entre diferentes actores, en distintos ámbitos. Los cuales están implicados en su creación, formulación y resolución de una situación o problema definido como público (Subirats et al., 2008).

Dado que las políticas se concretan y materializan en resultados a través de las interacciones entre diferentes actores, es necesario definir el concepto de actor. El cual puede definirse como aquel individuo o varios individuos que se presenten y actúen con homogeneidad interna respecto a valores y objetivos en común que los una (Subirats et al., 2008).

Por tanto, todo individuo o grupo social implicado y afectado en un problema colectivo que hace emerger a una política se considera actor potencial que forma parte del espacio de dicha política. Así, el comportamiento activo o pasivo de un actor influirá en la manera en que la política sea concebida y puesta en acto (Subirats et al., 2008).

El papel del funcionario

Los actores funcionan y reaccionan a determinada política en base a un contexto, el cual se ve conjuntamente influenciado por los intereses del actor o actores involucrados. Subirats recomienda mantener esta doble motivación al tratar de interpretar las conductas de los actores en el estudio de las políticas (Subirats et al., 2008).

En este sentido, los actores que laboran como funcionarios pueden mantener una doble intención en su labor. Por una parte, pueden estar tratando de mejorar las condiciones o solucionar el problema que hace emerger a determinada política. Pero por otro, pueden estar realizando acciones que les permitan evitar desaparecer su posición. Desde esta perspectiva, se considera que los actores intencionales son racionales, ya que mantienen una preocupación por sus conductas y acciones, aunque no siempre sean capaces de anticipar y controlar los efectos de las mismas. Sobre todo, de aquellas que surgen por intereses personales (Subirats et al., 2008).

De lo anterior, Subirats recomienda mantener una continua vigilancia de la “racionalidad situada” que le permita al investigador interpretar las acciones desde lo individual a lo colectivo, para entender las formas de razonamiento subyacentes a las estrategias de los funcionarios (Subirats et al., 2008).

El papel del director y el docente

Los denominados grupos objetivo por Subirats, están compuestos por personas u organizaciones con personas con conducta considerada políticamente como la causa directa (o indirecta) del problema o situación que busca atender la política en cuestión. Las decisiones y acciones de directivos de plantel y docentes son o pueden ser el destino final de una serie de acciones previas de la labor de autoridades involucradas en procesos que le anteceden (Subirats et al., 2008).

A este grupo de actores, las políticas les impone obligaciones o derechos. Las autoridades consideran que a través de diversas acciones o imposiciones los grupos objetivos, en este caso directivos de plantel y docentes, modificarán su conducta y, por tanto, el problema objetivo de la política podrá resolverse, atenderse o mejorarse (Subirats et al., 2008).

El triángulo de actores de las políticas

Los diferentes tipos de actores mencionados constituyen parte del triángulo de una política. Subirats et al. (2008) advierten la importancia y cuidado que debe tener el investigador pues debe identificar los actores reales a quienes el problema colectivo a resolver afecta de forma directa o indirecta. Lo anterior, en una constante vigilancia y contraste con la política que se estudia.

Negociación, resistencia y relaciones de poder

Este apartado presenta dos propuestas; primero el concepto de negociación por Wenger (2001) y, después, el de resistencia por Foucault (1980) desde las relaciones de poder. Ambos conceptos son retomados como categorías de análisis para comprender las relaciones que emergen a partir de los procesos de interpretación y traducción de las políticas nacionales de educación inclusiva por funcionarios, directivos de plantel y docentes del CECyTE B.C.

La negociación en el contexto escolar

La escuela se concibe, desde una perspectiva sociocultural, como un espacio de permanente construcción social (Encinas y Mercado, 2021). En esta construcción, de acuerdo con Ezpeleta y Rockwell (1983):

Interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. (p. 73)

En este sentido, las instituciones escolares son espacios con antecedentes históricos en constante transformación y evolución, donde lo cotidiano se construye socialmente. Esta continua construcción se integra de la relación que se da entre docentes y estudiantes, padres de familia,

autoridades educativas y entre pares. Estas relaciones surgen a partir de interacciones con múltiple pluralidad de intereses, coaliciones, modos de control, consensos, desacuerdos y negociaciones, diversidad de ideologías y luchas de poder (Encinas y Mercado, 2021; Ball, 1989).

Ball (1989) considera al espacio escolar como “campos de lucha” que a través de organizaciones sociales reflejan las relaciones de poder formales o informales que surgen entre los individuos o grupos para alcanzar determinados objetivos, lo cual concibe como micropolíticas de la escuela. Las micropolíticas según Blase (2000) se dan a través de momentos de conflicto o cooperación cuando los actores educativos compiten entre sí para lograr alguna meta. También, permite analizar las creencias, significados y convicciones en las relaciones sociales, algo que, según el autor, es poco estudiado en la investigación de las políticas educativas.

Dentro de la dinámica activa en el espacio escolar ocurren procesos cotidianos de negociación como parte de la micropolítica en las escuelas (Rockwell, 1986). El proceso de negociación se presenta de forma diferenciada para los actores educativos, y donde estos ponen en juego sus intereses, dada la particularidad de cada sujeto y su contexto (Wenger, 2001).

Wenger (2001) propone el concepto de negociación, el cual desde su perspectiva supone un proceso que entraña diferentes experiencias de significado. Es decir, los actores educativos que integran las organizaciones e instituciones escolares, mantienen antecedentes, intereses y metas individuales, los cuales entran en constante negociación cuando la escuela como organización establece una meta o fin a lograr. Así, Wenger señala que los significados del mundo, definirán como es la relación con el otro.

Los procesos de negociación, según Wenger (2001) se dan de manera activa y dinámica a través de la resistencia y maleabilidad, la capacidad de influencia y ser influido, y la diversidad de

perspectivas. En este proceso convergen factores en una constante interpretación y acción. Los individuos y las organizaciones escolares en los procesos de micropolítica conforman una red social de interacciones que en la mayoría del tiempo se da con posturas diferenciadas. Aun cuando como organización se pretenda alcanzar determinado objetivo, apearse a la normatividad o adoptar una nueva práctica, en estas actividades se reconocerá la singularidad, dado la diversidad de contextos, en cada nueva situación se producen significados que se amplían, se ignoran, desvían, interpretan y reinterpretan; modifican o confirman la historia del significado anterior que se inscribe a cierto momento (Wenger, 2001).

La resistencia y las relaciones de poder

Los estudios de Foucault tuvieron diferentes periodos, durante los cuales su enfoque evolucionó. Primero, estudió el saber/poder a través de un método arqueológico. Después, adoptó el método genealógico para explicar cómo los espacios de identidad emergen a través de los discursos y viceversa. En el último, se ocupó de entender los procesos de subjetivación que emergen en los dos procesos anteriores (Morey, 2014).

Dentro de estos tres periodos, Foucault se dedicó a estudiar el tema del Estado, su trabajo quedó plasmado en una serie de publicaciones desde 1970 a 1984. Para el autor, las relaciones de poder no se derivan del Estado, sino que se imbrican con él durante el proceso de gobernanza (Suárez, 2021). Se desliga de la fobia hacia el Estado propia de los estudios neoliberales para entender las relaciones de poder, y enfoca su atención en entender los discursos que surgen a partir de los procesos de gobernanza (Foucault, 1976). Estos últimos, según Foucault, son variables y pretenden constituir su dominio en diferentes esferas del ámbito social como en la educación y pedagogía, el ámbito judicial, económico, familiar o sexual. Y través de los cuales es posible determinar comportamientos de los sujetos (Suárez, 2021).

Foucault (1976) consideró insuficiente la concepción de poder que predominaba de los modelos jurídico e institucional en la época, ya que, para él, no proporcionaban herramientas suficientes para estudiar las cuestiones de poder y sus relaciones. Ante estas insuficiencias, Foucault desarrolló una alternativa para entender la conducta de los “gobernados” más allá de considerar al sujeto como un simple súbdito, para analizar y entender las relaciones de poder que se construyen y dan forma a la subjetividad que permite influir o no en los sujetos (Suárez, 2021).

Así, la obra de Michel Foucault (1977) consistió en la elaboración de un proyecto filosófico que busca entender las modalidades de constitución y configuración de los sujetos en la sociedad moderna. Para los años ochenta, diversificó esta propuesta para estudiar al sujeto en relación al gobierno (Giraldo, 2006). A partir de esto, el autor consideró la vida de los sujetos como problemas políticos que podían entenderse a través del análisis de los discursos emitidos por el gobierno (Revel, 2008), ya que estos discursos permitían comprender cómo son construidas las identidades de los sujetos a través de la subjetividad que determinado discurso político pretende constituir en la sociedad (Suárez, 2021).

Esta propuesta realizó una conceptualización crítica del poder, en la necesidad de crear una nueva forma de concebir las relaciones de poder que implicaba un acercamiento entre la teoría y la práctica (Giraldo, 2006). Foucault (1977) descartó la idea de entender al poder en un término negativo, como aquel que excluye, reprime y censura, concepciones que caracterizaron al modelo jurídico que predominaba en la época, centrado en los aparatos normativos del Estado; y lo desplazó a una concepción productiva y creativa. Esta transición supuso dar especial atención a lo político, en el entendido que el poder tiene un efecto en todas las relaciones sociales y no un simple impacto de subordinación (Foucault, 1977).

El poder según Foucault, no actúa por represión sino por normalización, al producir positivamente a los sujetos, discursos, verdades y realidades que influyen en la sociedad. Y es precisamente en estas múltiples redes que configuran la sociedad, donde las relaciones de poder se transforman e interrelacionan a través del antagonismo de estrategias (Giraldo, 2006).

Estos procesos y estrategias que hacen posible la constante transformación en las relaciones de poder son interpretadas por Foucault (1977) como una posibilidad para estudiar nuevos procesos e impactos de la política. El poder es interrogado a partir de la libertad y de la capacidad de transformación que todo ejercicio de poder implica (Giraldo, 2006). Así, en la transición de una concepción negativa a una positiva del poder, Foucault acuña el concepto de resistencia como el proceso donde se dan estrategias y posibilidades de emergencia de nuevas formas de vida en la sociedad que el Estado busca constituir (Giraldo, 2006; Suárez, 2021; Castro, 2015). La resistencia, por tanto, está inmersa en las relaciones de poder:

No existen relaciones de poder sin resistencia a los poderes porque la resistencia es inherente a las relaciones de poder. Más aún, la resistencia se forma y se ejerce en el mismo lugar que las relaciones de poder, por lo que las técnicas de resistencia son, al igual que el poder, integrables en estrategias globales. (Foucault, 1994, p. 425)

Así, para Foucault la resistencia no es concebida como negativa, sino como un proceso creativo de transformación permanente, de toma de decisiones, que en las relaciones de poder juega el papel del contrario, de apoyo, de saliente ante una situación de aprehensión (Giraldo, 2006). Por tanto, la resistencia no debe conceptuarse como negación sino como una estrategia que afirma una nueva posibilidad de subjetividades alternativas en tanto el sujeto como ser social y político (Suárez, 2021). Además, para el análisis permite comprender como las posibilidades e imposibilidades juegan parte en los procesos de traducción, en conjunto con los actores educativos

y los recursos con los que cuentan, sus antecedentes y los estipulados de la política de educación inclusiva.

La resistencia como categoría de análisis sirve para identificar y señalar posiciones y modos de acción en un determinado contexto que el Estado busca constituir, y las posibilidades de resistencia y contraataque de las relaciones de poder entre los sujetos que lo conforman (Foucault, 1980). Así, se concibe al poder y resistencia como sujetos a un proceso de constante reelaboración, el cual puede entenderse a través de las tensiones que se dan con el objetivo de atender lo político (Castro, 2015).

Por tanto, Foucault (1977) desarrolló esta nueva perspectiva como una herramienta para identificar nuevas formas de entender al poder y las relaciones que emergen por el mismo, a través de un proceso recíproco de poder y libertad que se da a través de estrategias que transforman las formas de vida del sujeto y la sociedad misma. Y que surgen por una resistencia productiva de formas de gobierno que buscan modelar la subjetividad, así el poder y la resistencia son reaccionarios, se fortalecen y modifican (Castro, 2015).

Como resultado, el estudio de las relaciones de poder y la resistencia dan la posibilidad de identificar procesos, estrategias, prácticas alternativas a los estipulados establecidos por el Estado en determinado ámbito y contexto (Giraldo, 2008). Así, para el caso de este estudio, el concepto de resistencia permite analizar las relaciones de poder que emergen a partir de las políticas de educación inclusiva; entre funcionarios, directivos de plantel y docentes, la jerarquía y particularidad de su labor, en contraste con los antecedentes y condiciones del contexto.

Genealogía de la Educación Inclusiva

Este apartado presenta el desarrollo y evolución histórica de los modelos de atención a la diversidad. De forma contextualizada, son descritas las circunstancias tanto internacionales como nacionales que impactaron significativamente en la emergencia de los diferentes modelos, los cuales han proyectado históricamente y a modo de referencia significados, concepciones, prácticas, valores, ideales y epistemologías que delinear las propuestas de formación en las escuelas.

Este apartado permite clarificar epistemológicamente cómo se asumen en el ámbito de las políticas educativas en México ciertas tradiciones o perspectivas educativas al respecto. Para lograr lo anterior, se analizaron los fundamentos de cada uno de los modelos de atención a la diversidad, su razón de ser y hacer, dando cuenta de la construcción teórica y lógica interna que los caracterizó en determinado momento y evento de la historia. Por tanto, para el análisis de los discursos que emergieron a través de la historia y configuraron lo que hoy conocemos como educación inclusiva, se realizó un análisis genealógico que se concentra en su emergencia y procedencia como categorías de intelección.

La genealogía surgió como una herramienta analítica por la influencia del filósofo Nietzsche, y, posteriormente, fue retomada y configurada por Foucault, quien propuso agregar elementos no discursivos para mostrar la manera en que las prácticas de una sociedad producen discursos que se materializan y dan forma a sus instituciones (Soage, 2006).

Para Foucault (1979) “la genealogía es una tarea que pretende percibir la singularidad de los sucesos fuera de toda finalidad monótona [...] para reencontrar las diferentes escenas que han jugado diferentes papeles, para definir la posibilidad o la ausencia de la cosa” (p. 7). Busca la identidad de aquello que se estudia, su forma móvil y todo lo que emerge en lo externo de manera accidental y sucesiva. Identificando la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los

que, contra los que) se ha formado determinado fenómeno (Foucault, 1979), en la exterioridad del accidente a través de la irrupción.

Por lo anterior, las categorías de emergencia y procedencia permitieron analizar el discurso, los sentidos y relaciones que se han construido acerca de la educación inclusiva a través del tiempo. Así, posibilitaron comprender una realidad que, aunque no es definitiva ni cerrada, se encuentra en un constante devenir de sucesos históricos que, dentro del contexto y tiempo, se materializan a través de propuestas, objetivos e ideales a alcanzar en el ámbito político-educativo de la atención a la diversidad; y que se encuentran plasmados en los preceptos de la educación, de la educación media superior y, particularmente, en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Por tanto, este ejercicio genealógico a la estructura conceptual, el estado epistemológico y la definición que en la actualidad se le otorga al proceso de atención a la diversidad tiene el objetivo de descifrar, a través de los acontecimientos, los cambios producidos en la atención a la diversidad y las formas en que esto trajo consigo una suerte de ajustes a las actitudes de la sociedad y los procesos de formación de la educación en general. Analizando los diferentes cambios que se han producido en la atención al estudiante en el recorrido que va desde la segregación a la inclusión.

Modelo de Educación Especial

La historia de la Educación Especial ha sido una historia de la antropología y más en concreto de la antropología cultural (Vergara, 2002). Ha pasado por un proceso de cambio a lo largo de la historia, debido a las diferentes concepciones que se han tenido sobre la atención a la diversidad presente en las aulas. Este proceso de cambio es continuo y no acabado, por lo que se hace necesario entender su evolución y así la concepción actual de diversidad, a través de una revisión de la forma en que ha sido entendida y atendida, a la par de un análisis de los diferentes modelos bajo los cuales se ha conceptualizado (Sevilla et al. 2018).

En la antigüedad no podía hablarse de algún tipo de atención educativa a las personas que en su momento se les llamó “deficientes”, a su vez tampoco existía alguna respuesta social para su atención formal. Las primeras alusiones sobre las personas denominadas diferentes, vienen de filósofos como Plutarco, Hipócrates, Asclepiades y Galeno, quienes relataron ciertas costumbres de rechazo en la sociedad a aquellos que presentaban debilidad o malformaciones y que fueron pioneros del naturalismo psiquiátrico, al situar la génesis de la conducta anormal con los mismos procesos físicos del cuerpo y no fuera de él (Torres, 2010). En esta época, predominó el modelo de prescindencia, caracterizado “por el temor y rechazo hacia las personas con discapacidad y que la explica en términos demoniacos; es decir, las personas con estas características se consideraban que estaban poseídas por demonios y que había que ayudarlas a expulsarlos” (Sevilla et al., 2018, p. 117).

Después, durante la Edad Media, inició un proceso más amplio de comprensión del retraso mental, aunque con limitaciones. Las obras de médicos como Paracelso y Platter en los años 1400 a 1600, pusieron de manifiesto que la identificación del retraso mental es posible, pero se consideró intratable por orden físico y astral (Torres, 2010).

En los periodos antes mencionados, dominaba la ignorancia, y la actitud negativa hacia la diferencia y la “anormalidad” (terminología de la época, utilizada hasta mediado el siglo XX). Estas actitudes de rechazo convivieron, al mismo tiempo, con ideas y actitudes caritativas, surgiendo casos aislados de atención humanitaria y beneficencia a partir de esta aversión hacia la diferencia (Torres, 2010).

Fue así que partir del siglo XVIII y hasta mediados del XIX, comenzaron los primeros planteamientos y propuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas llamadas deficientes. La iniciativa empezó a nivel privado, a través de instituciones religiosas,

filantrópicas o de clara orientación asistencial (Torres, 2010). Las personas que presentaban déficits sensoriales fueron los que primero recibieron atención educativa de la mano de personas vinculadas a estamentos y órdenes eclesiásticas. A partir de lo anterior, surgieron los que serían grandes precursores de la Educación Especial, de la psiquiatría moderna, de la psicomotricidad, etc. Algunos pioneros como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1838) y Seguin (1812-1880) clasificaron las “especies” dentro de alienación y anormalidad; identificaron las “enfermedades mentales” como entidades diferenciadas de otras alteraciones, y propusieron tratamientos y respuestas para ello (Torres, 2010).

Sin embargo, los intentos por tomar en cuenta a la diversidad y contribuir con el inicio de la educación con personas deficientes tuvo su pausa. La aparición del movimiento de la eugenesia que se generó en Estados Unidos en la misma época, desarrolló actitudes y creencias negativas hacia las personas identificadas con retraso mental (Torres, 2010), lo que supuso un retroceso.

El movimiento de la eugenesia surgió como consecuencia de los estudios sobre genética. La obra de Darwin “El origen de las especies” publicada el año 1859 y en donde expone su teoría de la evolución por selección natural, propició una visión de aquellos llamados deficientes, como sujetos que debilitarían el vigor de la especie humana, considerándolos como miembros inferiores de la misma (Torres, 2010). Es así, que, a partir de estos postulados, los débiles mentales se consideraron un peligro para la sociedad, siendo necesario alejarlos de ella. Se optó por esconder la diferencia, pues se asociaba a sentimientos de culpabilidad y vergüenza (Vlachou, 1999, como se citó en Torres, 2010). Esta serie de hechos propiciaron el surgimiento de lo que se denominó la época de la institucionalización (Torres, 2010) y dio paso a diferentes modelos, que a través de procesos “remediales” pretendían revertir esta deficiencia.

En México, a partir de 1870, surgió otro modo de concebir y atender a los denominados diferentes. El modelo Asistencial tuvo sus inicios en la Educación Especial en México y concentraba su atención en entender y atender la alteración o impedimento físico de los niños, niñas y jóvenes, pues se les atribuía una incapacidad para realizarse por sí mismos (SEP, 2010). La concepción de la invalidez (maldijo, brujería, enfermedad) que predominó en esta y épocas anteriores, respondió a la evolución y grado de conocimiento que se tenía sobre el posible logro de revertir estas condiciones, consideradas propias del sujeto “atípico”.

Años más tarde, en 1877 se empezó a utilizar el término “anormal” en documentos públicos y normativos para hacer una diferencia entre los normales y los otros, es decir, los idiotas, imbéciles, retrasados, ciegos, cojos, mancos e incluso zurdos. Este término incluyó tanto a los que padecían trastornos físicos como psicológicos (Gutiérrez, 2009).

Esta idea sobre el déficit, anormal y atípico se mantuvo, constituyéndose en una forma de enunciar lo diferente, el “otro el que se distingue, el que se aleja de lo normal”. El nosotros, que se refiere a los que no presentan el déficit, se constituyen en la “medida” que se establece si el otro es diferente. Esta perspectiva, hizo que la diferencia rememorara la noción matemática de la resta, de aquello que le falta al otro, como la distancia entre la normalidad y la anormalidad (Gutiérrez, 2009).

Es así que, con este modelo, surgió la necesidad de amparar a estos sujetos al considerarlos como impedidos para realizar cualquier actividad productiva o intelectual. Esto repercutió en la creación de instituciones, escuelas o asilos como una manera de apoyar la idea de progreso y funcionalidad en una sociedad productiva. Los objetivos eran compensar el déficit para convertirlo en “normal” (SEP, 2010).

El modelo Asistencial daba un gran peso al diagnóstico para la intervención y pronóstico del sujeto denominado anormal. Por ello, estuvo fuertemente influido por la aparición de disciplinas como la psicología evolutiva y la psicometría, que permitieron conocer las características de los niños y clasificar a los sujetos con características psicológicas similares (Amaro, 2018). La clasificación y la exclusión de los más vulnerables iba encaminada a protegerlos, proporcionándoles lo necesario y colocándolo en las condiciones que sus capacidades demandaban. Para ello fue indispensable estudiarlos, conocerlos y comprenderlos (SEP, 2010).

La elaboración del discurso originado por la necesidad de compensar y normalizar la atipicidad, estuvo a cargo de dos grupos sociales, los médicos y los psicólogos, quienes a partir de su formación y conocimientos impusieron sus propios valores, expectativas y creencias sobre lo que se debió entender como discapacidad. Sus ideas se codificaron en normas y, en consecuencia, la conformación de la “anormalidad” dio como resultado la creación de normas sociales y evaluación de los individuos (Gutiérrez, 2009).

La situación de la Educación Especial en México de 1908 a 1925, se caracterizó por el arraigo de concepciones y planteamientos internacionales y nacionales (SEP, 2010). Los procesos de exclusión, en gran medida, fueron resultado de políticas educativas que favorecieron a cierto tipo de población concebida como “normal” (Gutiérrez, 2009). Esto llevó a replantear no solo las bases de lo que genéricamente se había definido como la escuela. Hasta ese momento, los diagnosticados como débiles mentales recibían un pase para su atención; aquellos que eran calificados como “idiotas” o imbéciles, considerados no educables, eran rechazados (SEP, 2010).

Hasta entonces, el modelo de prescindencia y el asistencial aún concebían a aquellos considerados como “deficientes, anormales y atípicos”, como sujetos incapaces y no productivos. La necesidad de progreso y desarrollo como sociedad, solo avanzó de manera muy tenue al plantear

soluciones para buscar “normalizar” a aquellos deficientes, en aras de revertir sus deficiencias y evitar que se convirtieran en un peligro para los llamados normales (concepción heredada de la Edad Media).

Posteriormente, el final de la Segunda Guerra Mundial significó uno de los importantes momentos de crecimiento económico para las naciones del orbe, generando expectativas sobre el nuevo desarrollo que recorrería al mundo, creando una crisis de necesidades educativas. En consecuencia, el grave conflicto social generado después de la guerra y en aras de recuperarse, afectó al sector educativo, al demandarle integrar en sus servicios las necesidades de formación que se requerían para la recuperación económica de la época (SEP, 2010).

Por su parte, las condiciones que se vivían en México y el mundo durante esta época moldearon la educación pública y orientaron las decisiones del Estado de tal forma que las acciones en este ámbito fueran un promotor para hacer realidad el proyecto de la nación y que resolviera los problemas de unidad y desigualdad nacional. La escuela fue considerada como el centro donde se desarrollarían los procesos de aprendizaje dentro de una sociedad (SEP, 2010).

De este suceso emergió el modelo Rehabilitatorio-Terapéutico, impulsado por la innovación pedagógica de los años cincuenta y organizaciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), promovieron la rehabilitación como un medio para entrenar o reentrenar al individuo deficiente. Esto también a modo de solución a la necesidad de imponerse ante las necesidades del crecimiento demográfico, el cual requirió una educación de acuerdo a los sistemas productivos (SEP, 2010).

Su marco conceptual se vio influenciado por la escuela norteamericana y anglosajona, basados en la visión de la inferioridad biológica de los sujetos “atípicos”, categorizando a estos

individuos como carentes, deficientes o inadaptados escolares o sociales. El estudio y atención de lo atípico se canalizó como un problema médico y psicológico, el cual debía atenderse teórica y empíricamente por estas disciplinas (SEP, 2010).

Las acciones impulsadas con la aparición de este modelo, se basaron en la innovación pedagógica de la época, la cual tomaba en cuenta los ritmos y fases del desarrollo del niño, situación que lo colocó como sujeto activo en la educación, suscitando su cooperación en lugar de únicamente su colaboración. Fue así que la tecnología educativa recuperó de la psicología la premisa de que la conducta se podía controlar solo cuando se conocía la base del comportamiento deseable que se quería estimular. Desde ahí, se comenzó a impulsar la necesidad de elaborar técnicas, para que los sujetos se comportaran de determinada forma. Para todo lo anterior, se le empezó a dar peso al diagnóstico integral, sin el cual se consideraron imposibles dichas acciones (SEP, 2010).

De ahí que el discurso teórico del modelo Médico, colocó al proceso de atención de la diversidad, sobre una base de carácter esencialista, es decir, de la “atipicidad” fue situada en las limitaciones funcionales, físicas o mentales como una patología propia del individuo. Así, el déficit pertenecía a causas biológicas más que sociales. Y que una vez identificado, se partió del supuesto de que era posible hacer previsiones médicas para resolver la insuficiencia individual (SEP, 2010).

En este sentido, los problemas de aprendizaje o deficiencias de cualquier índole, se situaron única y exclusivamente en el sujeto, como condiciones inherentes a él. Al considerar la estadística para catalogar lo “normal”. En congruencia con ello, lo “especial” se inscribió como atributo de los sujetos (SEP, 2010).

En síntesis, los inicios de la Educación Especial se dieron con base en la necesidad de normalizar y compensar lo deficiente, considerando lo atípico como aversivo, desconocido y necesario de comprender, para entonces establecer mecanismos de control (Torres, 2010). En general, la solución propuesta se basó en la segregación como un medio para dotar al sujeto de lo necesario para convertirlo en educable y acercarlo a la norma. Es así, que para este momento la educación especial estaba entonces incluida en la pedagogía diferencial y se definía como el conjunto de acciones específicas dirigidas a desarrollar las potencialidades residuales del sujeto que, por alguna alteración física, psíquica o social, presenta problemas para su aprendizaje.

Pero fue a finales del siglo XX, que surgen los debates que dan inicio a los primeros intentos de la construcción de un modelo de atención más social, es decir, que permitiera al sujeto “atípico” participar en la sociedad. Un debate que comenzó con la definición de los términos “normal” y anormal”, de cómo se debió entender, y sobre qué tipo de acciones se debieron adjudicar a lo considerado diverso (SEP, 2010).

Por tanto, fue en esta época que surgió el modelo Psicogenético-Pedagógico el cual buscó responder a los cambios sociales, políticos y económicos de la época. En el mundo emergían las grandes potencias económicas, aún había guerras en algunos países, y la ONU se preocupaba por crear un nuevo orden económico internacional.

En el caso de México, se encontraba tratando de curar las heridas tras los sucesos como el de los movimientos estudiantiles de 1968, la crisis económica y el enorme gasto del sector público que existía al inicio de la década. Con la nueva riqueza petrolera del país, el gobierno se vio convencido de aprovechar este auge e iniciar una década de pleno desarrollo, el cual originó la necesidad de revisar la estructura, reforzar los servicios y acrecentar la formación con la intención

de impulsar las necesidades económicas y de desarrollo del país. Lo cual incluía al sistema educativo y la protección social.

Uno de los mayores avances durante este periodo implicó la reconceptualización de la “terminología” aplicada a los sujetos de atención. Se reconoció que al llamarles “anormales” existía una fuerte influencia médica y de la psicometría. Lo que dio paso a la generalización de términos, bajo el supuesto de ser menos peyorativos, como incapacitados, disminuidos, impedidos, atípicos, inadaptados, excepcionales o minusválidos. Aunque aún se basaban en fundamentos estadísticos o psicológicos, generalmente implicaban juicios de valor. Así, se reconoció que cualquier etiquetación conducía a la segregación de estos alumnos y a producir confusiones perjudiciales para su educación, así que se les llamó “estudiantes con dificultad” (SEP, 2010).

Este replanteamiento enunciativo y conceptual no implicó el rechazo hacia los alumnos con dificultad, sino que además amplió su espectro de atención a estudiantes con limitaciones físicas y psicológicas, así como aquellos con alumnos superdotados y con autismo (SEP, 2010).

Esta época estuvo fuertemente influenciada por la teoría psicogenética en la pedagogía. La cual sentó sus bases en la consideración de que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende el desarrollo mental normal, qué factores lo determinan y de qué manera se puede propiciar, el enriquecimiento del medio ambiente o de intervenciones generadoras del actuar sobre los objetos de conocimiento y de esta forma se posibilite la comprensión de las transformaciones (SEP, 2010).

En este sentido, el peso otorgado al diagnóstico integral en años anteriores quedó obsoleto, mas no relegado. Si bien era importante realizar un diagnóstico, este únicamente era un paso para

comprender las limitantes y las posibles intervenciones para mejorar el aprendizaje y logro educativo (SEP, 2010).

Fue así que se comenzó a cuestionarse a la escuela tradicional, su funcionamiento y las relaciones que se construían dentro de ella. Se detectó que la práctica educativa se limitaba a la relación alumno-docente y se dio un fuerte impulso a la perspectiva de una escuela diferente, caracterizada por ser una comunidad de trabajo, donde se trabajara tanto individual como en grupo (SEP, 2010).

Esta época tuvo la influencia del pensamiento piagetiano, en el proceso de adquisición de conocimiento; afirma que el fin de la educación no es el saber repetir o conservar las verdades hechas, pues una verdad que se reproduce es una media verdad, sino que se pretendía aprender a conquistar el propio conocimiento. Además, se reconoció que en los procesos de normalización e integración requerían de un docente como animador para propiciar situaciones y ambientes de construcción del conocimiento, es decir, una relación más integral (SEP, 2010).

En resumen, esta época con el modelo Psicogenético-Pedagógico se presentó como un momento de transición para concebir el acto de compensación/normalización de aquellos considerados con “dificultades”, es decir, como un proceso centrado no solo en el estudiante, sino con la necesidad de cambiar y asignar recursos a la estructura en general. De tal forma que el éxito o fracaso de este proceso de atención, no dependía solo del estudiante, sino también de factores ambientales y de recursos humanos involucrados. En otras palabras, el estudiante con dificultades deja de ser el centro del problema y se abre un panorama distinto, que reconoce que el logro educativo dependerá de otros factores (infraestructura, aspectos sociales, económicos, culturales y de formación docente), igualmente en importancia de ser atendidos.

Modelo de Integración Educativa

De 1990 a 1999 la humanidad experimentó diversos cambios que se aceleraron a partir de eventos sociales como la caída del muro de Berlín en 1989. Estos afectaron la organización política y social del mundo entero. Se integraron diferentes bloques político-económicos, de tal manera que el mundo se encontraba más conectado. Y se presenció un momento que se caracterizó por la generalización y difusión del conocimiento, las ciencias y la tecnología, así como el impacto que se produjo a partir de ello (SEP, 2010).

El planeta experimentó la transición de una sociedad industrial a otra basada en la información. La organización de las fuerzas laborales cambió y sus prácticas se volvieron más participativas y flexibles. Aunque hubo un avance gracias a la ciencia y la tecnología, es importante destacar que el mundo también enfrentaba diversos problemas.

A nivel mundial, se tenían deudas importantes entre países, por lo cual se generaron estancamientos y crisis económicas. El rápido crecimiento de la población, las desigualdades en recursos, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, el crimen y la degradación ambiental, dieron paso a la necesidad de transformarse (SEP, 2010).

Fue así que en México se inició la década de los noventa con una renegociación de la deuda externa, y se promovió una política que permitiera un flujo comercial mayor. Sin embargo, se presentaron eventos como la rebelión del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, donde las voces de los indígenas reclamaban demandas sociales y políticas referidas para fortalecer sus derechos (SEP, 2010).

Después, en 1993, aunque no aparece la Educación Especial como tal, con la reforma del artículo tercero constitucional se declara que todo individuo tiene derecho a recibir educación.

También, en ese año se expidió la Ley General de Educación, que establece que es obligación del Estado otorgar servicios de educación especial (LGE, DOF, 1993) y de formar maestros especializados en el área (Amaro, 2018). Uno de los cambios más significativos fue la forma de referirse a los estudiantes que se calificaban como “anormales”, pues ahora se les reconoció como individuos con discapacidades transitorias, definitivas o con aptitudes sobresalientes, y, por tanto, debían ser atendidos con equidad (Trujillo, 2020).

De esta forma, el inicio y término de la década que cierra el siglo XX, reflejó la necesidad de mejorar la equidad, la calidad y pertinencia de la educación.

Un hecho importante que permeó este periodo fue el antecedente sentado por Helen Mary Warnock, quien presidió la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial, por la proyección de sus principios durante dos décadas. Presentó el informe Warnock el cual constituyó un impulsor de la concepción integradora en Educación Especial, a través del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (SEP, 2010; Torres, 2010).

Los cambios que surgieron en la década de los noventa, en los que destaca la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), fueron el inicio para que las escuelas regulares abrieran sus espacios a estudiantes con NEE (Trujillo, 2020; Amaro, 2018; SEP, 2010).

Con ello, se instauró de manera formal el modelo de Integración Educativa colocando en la escena del derecho a todo sujeto, para acceder al bien común del currículo básico y en las mejores condiciones posibles ofrecidas en cada espacio escolar (SEP, 2010). También, demandó a los profesionales de la educación especial otras competencias, por ejemplo, la intervención

psicopedagógica en otros espacios, marcos referenciales más amplios, diversos y actualizados; debates sobre el cambio de atención a partir de su multidimensionalidad (Torres, 2010).

Este modelo exigió el reconocimiento de la escuela social y culturalmente heterogénea, implicando que la educación es el reconocimiento de una escolaridad igual para sujetos diferentes, en una escuela y con un currículo común (SEP, 2010).

Uno de los logros de este modelo, fue que ya no se hablaba de sujetos deficientes que deben recibir una educación especial en espacios diseñados específicamente para ellos, sino que comienza a pensarse en los alumnos que presentan NEE. Desde ese momento, se evitó el etiquetado y se resta valor al diagnóstico de los alumnos. Se comenzó a entender que la educación no gira en torno exclusivamente a los alumnos con deficiencias, sino que empieza a considerarse como el conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los alumnos para que estos alcancen los objetivos académicos y personales propuestos (SEP, 2010).

En México, se denominó Integración Educativa al proceso de ofrecer el mismo currículo de Educación Básica (tipo educativo al que se aplicó este modelo), tanto a los estudiantes de las escuelas regulares como a aquellos que se atendían en los servicios de Educación Especial. Y aunque fue un avance, en la dimensión conceptual no hubo gran impacto, dado que lo que se transformó se limitó al currículo y al acceso, pero se mantuvo la visión de la limitante propia del estudiante. Esta concepción resultó incongruente con el supuesto de que el contexto también tenía una importante influencia (Guajardo, 2009).

Si bien la categoría de NEE implicó un avance en cuanto a la concepción del sujeto como portador de una limitación para desplazar la responsabilidad a la institución y favorecer el aprendizaje, este discurso comenzó a cuestionarse y se detectaron algunas limitaciones, tales como

la atención excesiva a los alumnos etiquetados y no a todos los alumnos; las bajas expectativas que los docentes establecían ante estas etiquetas, lo cual disminuía la atención y que el alumno considerado con NEE era solo responsabilidad de los especialistas (Amaro, 2018). A partir de estos cuestionamientos, emerge el modelo de Educación Inclusiva.

Modelo de Educación Inclusiva

El siglo XX terminó con una contradicción notoria. Por una parte, se vivió el mayor avance tecnológico, científico y material de la historia. Y por otro, la crisis moral y política de la civilización occidental fue persistente y profunda (SEP, 2010).

Con la llegada del siglo XXI, se advirtió como un periodo de globalización, caracterizada por un incremento mundial, veloz e interconectado económicamente. Sentó sus bases en la integración de una red que buscaba la calidad e información que lograra alcances globales (SEP, 2010).

Estos avances en tecnología e información fueron significativos, pero también impactaron en una sociedad contradictoria donde la globalización significó una desigualdad en oportunidades, ensanchamiento de la brecha entre pobres y ricos. Para lo cual se tomó como factor de transformación y avance el ámbito educativo. Este último, como el que sentaba las bases del conocimiento, el acceso a la información y en consecuencia el desarrollo social (SEP, 2010).

A finales del siglo XX, surgió una nueva corriente crítica hacia las prácticas que promovía el modelo de Integración en el ámbito educativo y social. Fue así que organismos internacionales promovieron entre los países que los integran, acuerdos y marcos de acción con el objetivo de atender las brechas económicas y de acceso a la educación entre las poblaciones más vulnerables (Torres, 2010).

El modelo de Educación Inclusiva llegó a México de forma tardía en el 2000. Acuerdos internacionales como la Declaración de la Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994), resonaron en la emergencia de políticas nacionales, como una aspiración para que los sistemas educativos contribuyeran al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias (Echeita y Duk, 2008).

Este nuevo modelo implantó una fuerte crítica hacia el enfoque deficitario en las prácticas del modelo de Integración, considerando que promovía los procesos de segregación, aun cuando se consideraban útiles (Torres, 2010). Y comenzó con un cambio de pensamiento que en lugar de proporcionar algo adicional o diferente para quienes presentan dificultades, brindaba oportunidades accesibles para todos los estudiantes, de tal modo que todos los alumnos fueran capaces de participar en el aula (Florian, 2013).

En este sentido, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y argumento que justifique la separación. La premisa en el discurso de la inclusión es que toda la comunidad educativa se beneficie de este ejercicio. La educación se vuelve sensible para atender las diferencias individuales de cada estudiante y todos los recursos de la escuela pueden utilizarse para asesorar y adaptar el proceso enseñanza-aprendizaje. En la escuela inclusiva ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que lo recibe dentro, lo cual exige que la estructura escolar proporcione los recursos para que docentes y materiales estén disponibles (SEP, 2010).

El concepto de NEE cambia por el de barreras del aprendizaje como un desplazamiento del foco de atención a la diversidad. En este escenario, las dificultades no son características del sujeto, sino que el contexto en sus diferentes ámbitos puede presentar barreras, las cuales funcionan como creencias y actitudes que las personas tienen sobre el proceso de inclusión. Estas barreras se concretan en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que de forma individual o colectiva

se tienen y que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

En el modelo de Educación Inclusiva es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en las aulas y no al revés (López-Melero, 2011). Por lo que la educación inclusiva no hereda ni sostiene un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia educativa, curricular y social. Se inscribe en el dominio de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que parezcan, deben inspirar políticas, culturas y prácticas (Escudero y Martínez, 2011).

Además, es importante resaltar el panorama amplio que supone este nuevo modelo, pues la inclusión acoge a todas las personas, considerando que todas son sujetos del derecho universal a la educación bajo el cual se ampara. Entonces, su foco de atención son aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo.

Así pues, la educación inclusiva tiene como fin principal evitar y eliminar la exclusión por razones de género, religión, convicciones éticas o de conciencia, cultura, lengua, lugar o modalidad de vivienda, nacionalidad, situación migratoria, condiciones y necesidades económicas, discapacidad física, discapacidad intelectual o psicosocial, por poseer aptitudes sobresalientes y cualquier condición de aprendizaje que suponga un rezago en el estudiante. Considerando todas las situaciones anteriores que pueda presentar el alumnado, considerado “diferente” (SEP, 2018; 2019; Schmelkes, 2012; Ainscow y Miles, 2008).

Por lo anterior, entendida como un horizonte, la educación inclusiva en su sentido democrático, justo y equitativo sigue justificando, sean cuales sean los tiempos actuales y por venir,

la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica (Escudero y Martínez, 2011). Como un imperativo marcado y con fundamento en los derechos humanos para que las personas sean capaces de desarrollar sus capacidades y participar plenamente en la sociedad (Ainscow et al. 2013).

Por último, es importante destacar que el desplazamiento de sentido respecto a la atención a la diversidad no es estático y sigue en movimiento. Tal como se planteó en líneas anteriores, factores sociales, económicos, culturales y políticos han y coexistirán para trazar la ruta de evolución de la Educación Inclusiva.

Para el caso específico del tipo educativo protagonista de esta investigación, el nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) presentado en 2022 propone impulsar un enfoque pedagógico que tenga como fundamento el desarrollo de una base cultural que permita a todos los estudiantes identificarse como ciudadanos con derechos y responsabilidades en lo local, nacional y global (SEP, 2 de septiembre 2022, DOF). En apego con la NEM el MCCEMS sigue un enfoque humanista que tiene como objetivo educar jóvenes con autonomía para transformar(se) y a su comunidad. Para lo anterior, se procura una formación que integral desde lo emocional, físico, moral y estético, que contemple su historia de vida y el contexto donde se ha desarrollado, así como en lo cívico (SEP, 2 de septiembre 2022, DOF).

Así este nuevo enfoque transita a una visión decolonial de la atención a la diversidad y por tanto los sentidos que se le otorgan. Superando la visión monolítica y el discurso único, etnocéntrico y hegemónico que reforzó la educación que se hizo extensiva a la población en general y con ella fue formando ciudadanos concebidos bajo sus criterios y normas. Y lo que hizo emerger la necesidad urgente de crear una comunicación que genere relaciones más simétricas, y que partan del principio de igualdad no solo en el plano político e ideológico, sino también en el educativo.

Desde este último, se precisa escuchar y aprender del otro, partir de los contextos del educando, de sus conocimientos y de la realidad vivida (Villagómez y Nuño, 2021). Es decir, lo que se plantea es que la escuela no es la única en la que recae esta tarea de formar ciudadanos críticos, sino en ella interviene el conjunto de la comunidad, a fin de construir pedagogías adaptadas a las circunstancias y al cambio social que se expresan a nivel local ante nuevas necesidades que hay que resolver, sin olvidar la innovación de conocimientos que aseguren la finalidad de la educación (SEP, 2 de septiembre 2022, DOF). Alejando de la escuela todo aquello que uniformice, que tenga como máxima el éxito siempre bajo los parámetros del mercado (Villagómez y Nuño, 2021). Todo lo anterior, reconociendo la necesidad de constante actualización y transformación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos en constante evolución.

Por último, el MCCEMS y su nuevo enfoque pedagógico, aunque no se retoma como insumo para el análisis en esta investigación, si se reconoce como referente del proceso de desplazamiento de la atención a la diversidad en el ámbito educativo.

Tensiones y puntos de encuentro

El ejercicio genealógico presentado en los subapartados anteriores, pone de manifiesto que en el campo de conocimiento de la atención a la diversidad predomina el abordaje del modelo de Educación Especial, el modelo de Integración y el modelo de Educación Inclusiva desde la lógica de la continuidad (Cruz, 2018a). Lo anterior da la impresión de que la transición de un modelo a otro parece un proceso lineal y acabado. Esta transición de los diferentes modelos de atención a la diversidad, junto con sus significados, prácticas y relaciones en el ámbito político, social y educativo, es presentada en un sentido antagónico entre enfoques, que señala como logro la extinción de un modelo frente a otro (Cruz, 2018a).

Sin embargo, los factores que provocaron la emergencia de cada uno de ellos se sitúan en diferentes condiciones. Si bien, el modelo de Educación Especial y el modelo de Educación Inclusiva, poseen sus diferencias en enfoque, es importante señalar también su procedencia y sus focos de atención, lo cual se expresa en la Tabla 1.

Tabla 1

Cuadro comparativo de los modelos de atención a la diversidad

	Educación Especial	Integración Educativa	Educación Inclusiva
Fundamentos	En la medicina y la psicología	En la medicina y la pedagogía	En el derecho y la justicia social.
Concepción de la diversidad	El déficit constituyéndose en una forma para enunciar lo diferente, lo anormal.	Las Necesidades Educativas Especiales como foco de atención.	La atención se desplaza al espacio y la práctica como barreras de participación y aprendizaje.
Objetivos	Garantizar el derecho a la educación y el logro educativo de todos los estudiantes.	Garantizar el derecho a la educación y el logro educativo de todos los estudiantes.	Garantizar el derecho a la educación y el logro educativo de todos los estudiantes.
Espacio en que se desarrolla	Instituciones fuera de la escuela regular (Torres, 2010).	Instituciones educativas regulares con espacios segregados de apoyo (SEP, 2010).	Instituciones de educación regular (Ainscow y Miles, 2008)
Involucrados en su implementación	El profesional docente especialista y el individuo.	El docente, especialistas y el estudiante.	Toda la comunidad educativa.
Recursos que utiliza	Instituciones de apoyo especializado, docentes especialistas, conocimientos médicos y psicométricos.	Medidas educativas, espacios especializados y profesionales especialistas (SEP, 2010).	Infraestructura, capacitación docente, políticas, medidas y prácticas educativas.

Nota. Elaboración propia con datos de Amaro (2018), Cruz (2018a), Ainscow y Echeita (2011), SEP (2010), Torres (2010) y Gutiérrez (2009).

Por una parte, el modelo de Educación Especial tiene su fundamento en la patología desde una visión médica y ortopédica sobre aquellos que había que sanar o compensar. Su objetivo principal tiene que ver más con la normalización, hacia el camino de construir una imagen de las personas iguales y altamente racionales. La entrada de la medicina, el estudio del cuerpo y su intervención jugó un papel central. Es así que en los discursos construidos en el ámbito educativo,

social y político ha predominado una concepción de lo diferente como contravalor enraizado en la creencia de que existen dos tipos de personas: los que son deficientes y lo que no, reforzando así, el planteamiento patológico de lo llamado “especial” (Cruz, 2018a).

Posterior a ello, surgió el modelo de Integración como un puente entre la educación especial y la inclusiva. Aunque hereda y promueve ideas del modelo de Educación Especial, se vislumbra como un desplazamiento desde la aceptación y tolerancia hacia el sujeto con NEE en la comprensión de contar con un lugar de aceptación que le permite compartir el espacio “regular” (Torres, 2010).

Por su parte, el modelo de Educación Inclusiva procede de otra práctica discursiva. Encuentra sus principios en el ámbito jurídico, en un sentido de derecho y justicia social (Cruz, 2018a), provocando un cuestionamiento a la educación tradicional para posicionarse como un proceso de rearmado ideológico y conceptual (Torres, 2010). En lugar de enfocarse en la patología, apunta a los espacios, alejándose de señalar a la persona diferente. En este sentido, no interroga al sujeto, sino a los enunciados que han permitido construir las subjetividades, materializadas en prácticas donde un grupo social que ha sido excluido (Cruz, 2018a).

Como se puede observar, los sistemas de razón y los factores que hicieron aparecer a cada modelo de atención a la diversidad son opuestos en muchos de sus elementos. Asimismo, la manera de concebir al sujeto, la constitución de saberes en determinada época y espacio dieron cuenta de una subjetividad desde diferentes enfoques: la patología o la visión de derechos (Cruz, 2018a). Por lo cual podemos hablar de un proceso de evolución de la atención educativa a la diversidad inacabada, que está sujeta a lo deseable en el tiempo y espacio (Torres, 2010).

Los enfoques de los tres modelos aquí presentados, aunque son diferentes, tienen sus puntos y objetivos en común. Por su parte, la Educación Especial supuso un motor de cambio para el desarrollo educativo del sujeto que de cierta manera posibilitó su participación, que con el tiempo tuvo que adaptarse a una situación concreta y particular, debido a las demandas sociales, políticas y económicas (Torres, 2010). Esto evolucionó a través de enunciados que lograron materializarse en espacios de acceso igualitario, aunque con apoyos adicionales para el logro educativo. Con ello se puede observar que el movimiento de la inclusión tiene fuertes referentes en el proceso de los dos modelos antecedentes. Aún no es claro si estos suponen una ruptura de las líneas directrices de cada uno o, por el contrario, su desarrollo procede de un continuum (Cruz, 2018a). Pero es importante reconocer que, en la transición de la segregación a la inclusión, el modelo integrador supuso las primeras acciones de cuestionamiento a años de tradición de la atención a la patología (Torres, 2010).

En efecto, el establecimiento de cada uno de estos modelos supone, con todo y sus diferencias, un cambio de nomenclatura, de espacio y concepción, pero no de objetivo, es decir el de ofrecer educación a todos los estudiantes. Por su parte, la escuela inclusiva pretende superar las barreras que han puesto los límites tradicionales de la Educación Especial, incluyendo nuevas formas de concebir al sujeto y a la educación en general, con perspectivas provenientes de la sociología, la teoría política y el análisis organizativo (Torres, 2010).

Pese a lo anterior, sería contradictorio negar que los fundamentos y prácticas promovidas por el modelo de Educación Especial fueron esfuerzos inútiles, sin este cambio de paradigma que a su vez obligó a la sociedad y al ámbito educativo a cuestionarse lo que era mejor para el logro educativo, no sería posible contar con la postura del modelo de Educación Inclusiva, ya que existe un creciente reconocimiento de que los modelos tradicionales basados en las NEE proporcionan

servicios diferenciados o adicionales que promueven la segregación, y en consecuencia la discriminación. Pero se ignora, que, sin un tratamiento adicional, tal como una legislación antidiscriminación, la asignación de recursos o la provisión de especialistas de apoyo, el proceso de inclusión significativa estaría lejos de ser posible (Florian, 2013).

Es así que, los discursos que pretenden presentar a estos modelos como antagónicos y opuestos, resultan problemáticos y además contradictorios. Ya que se puede cometer el error de afirmar lo que se pretende criticar, en el entendido que uno de los principales cuestionamientos al modelo de Educación Especial es que tiende a enfocarse en el centro normativo de la curva normal. Y en aras de erradicar este modelo, defendiendo espacios más inclusivos y diversos, aleja la mirada del fracaso de la educación regular para proporcionar lo que todos necesitan (Florian, 2013). Por tanto, entender que la emergencia y procedencia de cada uno de estos modelos radicó principalmente en las necesidades sociales, económicas y culturales de determinada época, y que, aunque mantienen fundamentos distintos, tienen un espacio de encuentro en la búsqueda de la garantía del acceso al derecho a la educación de todos los estudiantes.

Por último, es importante reconocer que los cambios de denominación no serán de impacto si la práctica docente, educativa y escolar permanecen. El final del modelo de Educación Especial no tendría por qué significar la erradicación de apoyos y la incertidumbre del docente sin recursos (Presas, 2016). Un nuevo comienzo para este modelo y el inclusivo consiste en reimaginar el uso de estos recursos; es decir, repensar cómo se responde a las diferencias, qué decisiones se toman y cómo se utiliza el conocimiento de los especialistas. Los problemas del pasado no deben determinar el futuro (Florian, 2013).

De ahí que conocer el pasado para entender el presente se torna relevante como forma de poder proyectar el futuro. Entender las diferentes concepciones y percepciones sociales en torno a

lo que se consideró diverso, y la manera en que se respondió a ello, ha marcado de forma indeleble la estructura y la práctica educativa que se ha proporcionado, sobre todo en las últimas décadas (López, 2019).

Este capítulo presentó las bases epistemológicas que sustentan esta investigación, mismas que permiten comprender el desarrollo del tema protagonista: el modelo de educación inclusiva y sus implicaciones en el ámbito educativo para la atención de la diversidad que se articula y convive en el aula de clases. Además, junto a la problematización, los antecedentes y las bases teórico-conceptuales, es posible entender cómo este modelo educativo ha llegado, de manera clara o no, al ámbito escolar, a partir de las políticas nacionales, su entendimiento y atención por funcionarios, directivos y docentes.

Método

En los capítulos anteriores se presentó el objeto de estudio, el cual sentó las bases para la construcción de esta investigación. Además, el encuadre teórico que dio sentido a las perspectivas epistemológicas, los límites y los alcances de este trabajo.

En este capítulo se reconoce a la metodología como un ejercicio que, en relación con otras fases del estudio, permite construir un todo coherente y ordenado, que sirve para determinar la forma práctica a los medios para llevar a cabo la investigación. Establece la relación entre la selección de los métodos y los resultados esperados. Todo lo anterior en una constante cercanía con la problematización y las bases teóricas previamente establecidas (Gómez et al. 2010).

Este capítulo se divide en seis apartados. El primero describe el enfoque y paradigma, así como su pertinencia para los objetivos del estudio. En el segundo, se presenta un acercamiento al contexto donde tiene lugar la investigación. El tercero da cuenta de la caracterización de los participantes y los criterios de su elección. En el cuarto apartado, se describen las técnicas que permiten obtener la información que atiende a dar respuesta a las preguntas y objetivos, además del proceso de construcción y elaboración de los instrumentos que sirvieron como herramienta para la indagación. Posteriormente, el procedimiento mediante el cual se tuvo acceso al campo, los participantes y la aplicación de los instrumentos. En el sexto apartado, la sistematización de la información recuperada de los participantes, así como las técnicas de análisis para el manejo y posterior interpretación de los datos obtenidos.

Paradigma y enfoque

El paradigma que guía este estudio es el interpretativo (Sandín, 2003), el cual es considerado el más adecuado porque permite reconocer las interpretaciones de la vida social, a

través de la comprensión de los significados que subyacen en las acciones del sujeto (Erickson, 1997). Además, porque contempla al lenguaje y sus sentidos como la capacidad que tienen las personas para construir y compartir significados (Sandín, 2003).

Con el paradigma interpretativo se espera comprender los sentidos y relaciones que se construyen a partir de las demandas establecidas por las políticas nacionales de educación inclusiva. En el caso de esta investigación por parte de los docentes, directivos y funcionarios del CECyTE Baja California, particularmente, de los planteles Rosarito y Zona Río.

Al mismo tiempo, esta investigación se caracteriza por ser de enfoque cualitativo, ya que desde sus objetivos pretende conocer la manera en que funcionarios, directivos y docentes interpretan y traducen políticas educativas de educación inclusiva en dos planteles en el subsistema estatal antes mencionado.

Este enfoque permite construir conocimiento a través de la comprensión de las interpretaciones y las traducciones que se vislumbran a través de la narrativa, respecto a la práctica diaria y de las relaciones intersubjetivas de sus protagonistas. Para ello, se indagan los motivos y fines de las acciones de los involucrados, desde lo perceptivo, lo particular y lo cotidiano (Cifuentes, 2011). Lo anterior con el fin de dilucidar y exponer los significados que guían e intervienen en el actuar de los involucrados al adecuar su labor a lo establecido en las políticas de educación inclusiva (Erickson, 1997).

Contexto de la investigación

La elección del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) Baja California, sedes Rosarito y Tijuana, se basó en la disponibilidad para realizar el estudio, otorgada por parte de las autoridades estatales de este subsistema de Educación Media Superior.

El CECyTE de Baja California es una preparatoria fundada en 1998, su principal objetivo es desarrollar y aplicar un modelo educativo integral, que permita a los estudiantes obtener la formación necesaria para cursar la educación superior y también para integrarse al sector productivo (CECyTE, 2011).

Es un organismo público y descentralizado del Gobierno del Estado, que cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su financiamiento proviene de aportaciones del Gobierno Federal, Estatal y Municipal. Su operación está a cargo de un órgano de gobierno como máxima autoridad, una junta directiva, un director general, los directores de áreas técnicas y los directores de los planteles (CECyTE, 2011).

Su misión es formar integralmente bachilleres técnicos competentes para la vida y el trabajo, basándose en los valores del respeto, tolerancia, responsabilidad, colaboración, identidad y lealtad. Además, como visión a futuro, aspira a ser la institución líder en Baja California con una eficiencia terminal que permita ser la principal proveedora de egresados, y con una inserción del 90% en el nivel superior o el sector productivo (CECyTE, 2011).

En su reglamento interno establece que planeará, programará y conducirá sus actividades apegadas a los objetivos, políticas y estrategias del Plan Estatal de Desarrollo de Baja California. Para cumplir su objetivo el CECyTE (2011) realiza las siguientes acciones:

- Imparte educación media superior en sus modalidades de formación para el trabajo, terminal y bachillerato bivalente. Conjuga la formación teórica con las habilidades y conocimientos tecnológicos.
- Ofrece servicios educativos accesibles.
- Realiza estudios para detectar las demandas y necesidades de oferta para el tipo educativo, el diseño de planes y programas de estudios y los métodos que mejoren el logro educativo.

- Realiza actividades cocurriculares o extracurriculares que refuerza el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuye a la difusión de la cultura.

El CECyTE cuenta con un total 28 planteles distribuidos en Baja California. Particularmente, este estudio se llevó a cabo en los municipios de Tijuana y Rosarito. Es importante señalar que la información que se presenta en las líneas siguientes fue obtenida a partir del mismo subsistema estatal por medio de la dirección académica. Los datos de las sedes y planteles donde se realizó el estudio, se obtuvieron del formato 911. Además, la denominación para la población identificada con NEE o en situación de vulnerabilidad, es retomada desde la información compartida por el CECyTE B.C.

El CECyTE, sede Tijuana, está configurado por 12 planteles distribuidos en diferentes zonas del municipio. Por sugerencia de la jefatura del departamento de desarrollo educativo y evaluación de la institución, se seleccionó el plantel ubicado en Zona Río, el cual ofrece las carreras técnicas de Electrónica, Gestión Administrativa, Mantenimiento Industrial, Mecatrónica y Programación, en modalidad escolarizada (CECyTE B.C., comunicación personal, 13 de octubre de 2021). En la Tabla 2 se muestra la distribución de la población estudiantil por grado, turno y grupo.

Tabla 2

Oferta educativa y distribución de población estudiantil CECyTE plantel Zona Río

Carrera técnica	Semestre	Turno	Grupos	Alumnos
Programación	3	Matutino	3	96
	3	Vespertino	4	133
	5	Matutino	1	39
	5	Vespertino	1	34
Procesos de gestión administrativa	3	Matutino	3	130
	3	Vespertino	2	78
	5	Matutino	2	76

Carrera técnica	Semestre	Turno	Grupos	Alumnos
Mantenimiento industrial	5	Vespertino	1	32
	3	Matutino	2	63
	3	Vespertino	3	84
	5	Matutino	1	43
Mecatrónica	5	Vespertino	1	35
	3	Matutino	2	78
	3	Vespertino	3	72
	5	Matutino	1	39
Electrónica	5	Vespertino	1	28
	3	Matutino	2	37
	3	Vespertino	2	53
	5	Matutino	1	26
Nuevo ingreso-tronco común	5	Vespertino	1	25
	1	Matutino	10	449
	1	Vespertino	10	433
Total:				2083

Nota. Elaboración propia con datos de CECyTE, Baja California (2021).

Para el ciclo 2021-1 el plantel Zona Río se conformaba por una población estudiantil de 2,083 alumnos, 57 grupos, 29 en el turno matutino y 28 para el turno vespertino. Una planta docente de 57 maestros (CECyTE B.C., comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

En este mismo ciclo escolar, la población estudiantil estuvo integrada por 209 estudiantes que, según la denominación de la información compartida por el subsistema estatal, es identificada con alguna situación de vulnerabilidad (CECyTE B.C., comunicación personal, 13 de octubre de 2021). En la Tabla 3, puede visualizarse la conformación de la población estudiantil mencionada.

Tabla 3

Grupo estudiantil identificado en situación de vulnerabilidad plantel Zona Río

Características	Número de estudiantes
Discapacidad auditiva	2
Déficit de atención	7
Hiperactividad	1
Autismo	8
Enfermedad de huesos y cartílagos	1

Características	Número de estudiantes
Enfermedad crónico degenerativa	1
Hablantes de lenguas indígenas	10
Estudiantes que trabajan	170
Otros	9
Total	209

Nota. Elaboración propia con datos de CECyTE B.C. (2021)

Por su parte, la sede Rosarito cuenta con dos planteles distribuidos en dos zonas del municipio. De manera similar, por sugerencia de la jefatura del departamento de desarrollo educativo y evaluación del subsistema estatal, se seleccionó el plantel Rosarito. Su oferta académica se compone de las carreras técnicas de Gestión Administrativa, Programación y Servicios de Hotelería, modalidad escolarizada (CECyTE B.C., comunicación personal, 13 de octubre de 2021). En la Tabla 4 se muestra la distribución de la población estudiantil por grado, turno y grupo.

Tabla 4

Oferta educativa y distribución de población estudiantil CECyTE plantel Rosarito

Carrera técnica	Semestre	Turno	Grupos	Alumnos
Programación	5	Matutino	1	26
Procesos de gestión administrativa	3	Matutino	1	42
	3	Vespertino	1	27
	5	Matutino	2	74
	3	Matutino	2	73
Servicios de hotelería	3	Vespertino	1	32
	5	Matutino	1	39
	5	Vespertino	1	22
	5	Vespertino	1	22
Nuevo ingreso-tronco común	1	Matutino	4	186
	1	Vespertino	1	47

Nota. Elaboración propia con datos de CECyTE, Baja California (2021).

Los datos del ciclo 2021-1 arrojaron que cuenta con un total de 568 estudiantes, divididos en 15 grupos, 11 para el turno matutino y 4 para el vespertino. Una planta docente compuesta por 12 maestros. En este mismo periodo, dentro de la población estudiantil se identificaron 128

estudiantes con alguna situación de vulnerabilidad (CECyTE B.C., comunicación personal, 13 de octubre de 2021). La Tabla 5 presenta la distribución de la población estudiantil mencionada.

Tabla 5

Grupo estudiantil identificado en situación de vulnerabilidad plantel Rosarito

Características	Número de estudiantes
Discapacidad visual	12
Problemas de aprendizaje	2
Epilepsia	1
Enfermedad crónico degenerativa	2
Hablantes de lenguas indígenas	1
Estudiantes que trabajan	98
Otros	12
Total	128

Nota. Elaboración propia con datos de CECyTE B.C. (2021).

De los datos anteriores, respecto a la población de estudiantes denominados y detectados con NEE o en situación de vulnerabilidad, asignado por el subsistema estatal, se identificaron dos situaciones. Primero, los grupos mayoritarios identificados con NEE o situación vulnerable en ambos planteles corresponde a estudiantes que trabajan y aquellos diagnosticados con algún tipo de discapacidad, trastornos psicosociales o aquellos hablantes de lenguas indígenas. Lo segundo, se hace notar que lo diverso mantiene un amplio espectro, al dejar ver que el subsistema considera barreras sociales, de salud, económicas, culturales en el seguimiento estadístico de su población estudiantil. Por último, esta información permite identificar las posibles demandas a la institución y, por tanto, al subsistema estatal en la inclusión de esta población de estudiantes, dado que los tres grupos de participantes coincidieron en señalar los esfuerzos que realizan por atender a la población considerada vulnerable, a la vez que advirtieron complicaciones en algunos casos por la falta de recursos, información y condiciones materiales para resolverlas.

Participantes

Para elegir a los participantes se partió del supuesto de que en los estudios de políticas educativas es importante indagar las experiencias de los sujetos involucrados. En la medida en que se hacen cuestionamientos sobre la forma en que se pone en acto una política, una estrategia o un programa, es posible alcanzar niveles de abstracción más elevados para comprender las lógicas de intervención y los fundamentos educativos que se manifiestan en la política que se pretende investigar y los actores involucrados (Mainardes, 2015).

En consecuencia, para esta investigación se eligieron a funcionarios, directivos de plantel y docentes como aquellos agentes involucrados en la puesta en acto de las políticas educativas, y de los cuales conocer su experiencia a nivel de interpretación y traducción para comprender de manera más integral de los significados, relaciones y prácticas que emergen en un contexto determinado.

La labor de funcionarios, directivos y docentes se interrelaciona de tal manera que las decisiones que los funcionarios toman respecto a una política, una estrategia o un programa, afectan de una u otra manera las acciones implementadas por directivos en sus respectivos planteles y las condiciones en que los docentes llevan su práctica diaria en el aula. Por ello, conocer la manera en que este tipo de actores interpretan y traducen las políticas (Ball et al. 2011), permitió comprender los sentidos y motivaciones que subyacen en las decisiones y prácticas que, desde su narrativa, desarrollan al atender las demandas de las políticas de educación inclusiva para el caso del CECyTE de Baja California. En la Tabla 6 se presenta la distribución de los participantes por tipo de actor educativo.

Tabla 6*Distribución de los grupos de participantes*

Grupo 1 Funcionarios de la dirección académica	Grupo 2 Directivos de plantel	Grupo 3 Docentes
Jefa de departamento de docencia	Director de plantel Zona Río, sede Tijuana.	Docente Zona Río 1 Docente Zona Río 2 Docente Zona Río 3
Jefa de departamento de desarrollo educativo y evaluación	Director de plantel Rosarito, sede Rosarito.	Docente Rosarito 1 Docente Rosarito 2 Docente Rosarito 3
Jefe innovación educativa y formación tecnológica		

Nota. Elaboración propia.

Los participantes que componen esta investigación se integraron por tres funcionarios, dos directivos de plantel y seis docentes del CECyTE Baja California, en las sedes Tijuana y Rosarito, en los planteles de nombre Zona Río y Rosarito. En el caso de los funcionarios, éstos son los titulares de los tres departamentos que componen la Dirección Académica del Colegio: docencia, innovación educativa y formación tecnológica, y desarrollo educativo y evaluación.

Grupo 1: funcionarios de la dirección académica de CECyTE B.C.

La elección del grupo uno atendió a la naturaleza de su función como tomadores de decisiones con apego a la política educativa nacional. Además, de acuerdo al reglamento interno de CECyTE, los funcionarios que integran la dirección académica tienen dentro de su responsabilidad:

- Coordinar y controlar los procesos de formulación y operación de los métodos, planes y programas de trabajo académico que desarrollen las áreas a su cargo para el cumplimiento de los objetivos institucionales, así como supervisar las actividades de los directores de planteles del CECyTE Baja California.

- Coordinar la actualización, capacitación y evaluación del personal académico.
- Validar los programas de acompañamiento estudiantil de conformidad al plan de estudios para fortalecer la formación integral del alumno.
- Coordinar la adquisición de material bibliográfico y didáctico, así como validar su contenido.
- Controlar y supervisar las actividades académicas de carácter tecnológico (Secretaría General de Gobierno, 2020).

En la Tabla 7 se presentan las características y datos de la trayectoria laboral de los funcionarios participantes.

Tabla 7

Información descriptiva de los participantes: grupo 1 funcionarios

Funcionarios de la dirección académica de CECyTE B.C.	Edad	Género	Antigüedad en el puesto	Perfil profesional
Jefe de departamento de docencia	40 años	Femenino	6 años	Maestría en Educación
Jefe de departamento de desarrollo educativo y evaluación	42 años	Femenino	10 años	Maestría en Educación
Jefe innovación educativa y formación tecnológica	41 años	Masculino	18 años	Maestría en Educación

Nota. Elaboración propia.

Por lo anterior, la selección de funcionarios de las jefaturas de la dirección académica de CECyTE B.C. respondió a la naturaleza de su labor como responsables de dirigir, gestionar y desarrollar las condiciones propicias que les establece la normativa nacional, estatal y local en temas de la puesta en acto de los objetivos de las políticas de educación inclusiva.

Grupo 2: directivos de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.

El segundo grupo está integrado por directivos de plantel. Los seleccionados fueron aquellos a cargo de los planteles CECyTE sede Rosarito y Tijuana. El criterio de su elección

respondió a la naturaleza de su función como responsables de la ejecución de los cursos de acción establecidos por autoridades educativas, que a su vez permean y crean condiciones en la práctica docente. Dentro del reglamento interno de CECyTE se establece como obligaciones del directivo:

- Promover, establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos, técnicos, científicos, culturales y deportivos a fin de dar respuesta a las demandas de las distintas comunidades que atiende el plantel en la región donde está ubicado.
- Establecer condiciones operativas funcionales para hacer uso adecuado de los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros, así como el cuidado de los bienes con que cuenta el plantel.
- Representar al plantel en las actividades educativas, técnicas, científicas, culturales y deportivas que le solicite el director general.
- Dar cumplimiento a las políticas, normas y programas establecidos por la dirección académica, en cuanto a la capacitación y actualización del personal académico, actualización de programas de estudio y todos aquellos elementos de carácter académico.
- Vigilar el adecuado cumplimiento de las responsabilidades del personal académico.
- Ejecutar los acuerdos de la Junta Directiva y de la Dirección General (Secretaría General de Gobierno, 2020).

En la Tabla 8 se presentan datos sobre la trayectoria laboral y académica de los directivos participantes.

Tabla 8

Información descriptiva de los participantes: grupo 2 directivos de plantel

Directivos de plantel	Edad	Género	Periodo en el cargo	Antigüedad en el puesto	Perfil profesional
Director de plantel Zona Río, sede Tijuana.	57 años	Masculino	2021-2024	1 año	Doctorado

Directivos de plantel	Edad	Género	Periodo en el cargo	Antigüedad en el puesto	Perfil profesional
Director de plantel Rosarito, sede Rosarito.	57 años	Masculino	2021-2024	1 año	Doctorado

Nota. Elaboración propia.

Así, el directivo resulta un actor decisivo en la promoción de la EI. Ball (1993) señaló que las decisiones y acciones que autoridades de la escuela realicen, puede servir como un facilitador, o no, de la atención a lo establecido en las políticas educativas. Por tanto, el directivo como líder en determinado contexto tiene dentro de sus obligaciones difundir y permear, dentro la comunidad educativa, el mensaje y objetivo de las políticas, y que, como último fin, esto transforme también la dinámica del aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Grupo 3: docentes de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.

Finalmente, el grupo tres estuvo se integró por seis docentes del CECyTE planteles Zona Río y Rosarito. En un primer momento, los criterios de inclusión de participantes de este grupo debían responder a docentes que atendieron o atiendan a estudiantes considerados en situación de vulnerabilidad o identificados con alguna barrera para el aprendizaje y logro educativo. No obstante, aunque fueron solicitados a las autoridades educativas del subsistema estatal, la selección quedó a criterio de las mismas, lo que supuso una elección por disponibilidad.

La importancia de su inclusión como participantes, dada la naturaleza de su función, responde a que los docentes son reconocidos como aquellos trabajadores de la educación, al que tradicionalmente se le ha atribuido la responsabilidad de enseñar (Izarra-Vielma, 2019).

La labor docente en la puesta en acto de las políticas educativas se construye a partir de una red de prácticas sociales que fundamentan con relaciones de poder. Aunque el profesor piense, interprete y actúe hacia determinada política, sus circunstancias no pueden ser autónomas (Ball et al. 2011). En este sentido, el trabajo docente se configura como un espacio complejo, inestable,

signado por múltiples cambios y demandas (Izarra-Vielma, 2019), cuya encomienda expresa es ser agentes de mediación y promulgación de las políticas, al integrar a su práctica profesional los conceptos de política en el proceso de enseñanza (Ball et al. 2011). En la tabla 9, se presentan datos sobre la trayectoria laboral y académica de los docentes participantes.

Tabla 9

Información descriptiva de los participantes: grupo3 docentes

	Docentes	Edad	Género	Semestre que atiende	Antigüedad en el plantel	Perfil profesional
Zona Río	Docente 1	54 años	Masculino	3ero.	12 años	Maestría en ingeniería ambiental
	Docente 2	40 años	Masculino	1ero.	15 años	Lic. Derecho
	Docente 3	44 años	Femenino	1ero.	18 años	Maestría
Rosarito	Docente 1	48 años	Femenino	1ro., 3ro. Y 5to.	17 años	Maestría en docencia
	Docente 2	34 años	Femenino	1ro., 3ro. Y 5to.	11 años	Ingeniería Industrial
	Docente 3	49 años	Femenino	1ro. Y 3ero.	10 años	Lic. químico farmacobiólogo

Nota. Elaboración propia.

Es importante mencionar que para resguardar la confidencialidad y el anonimato de los participantes se asignaron códigos de identificación, tal como se muestran en la Tabla 10. Estos códigos respondieron al cargo, zona geográfica y un número con el fin de dar orden a la información.

Tabla 10*Aspectos éticos y de confidencialidad: código de identificación del participante*

Grupo 1 Funcionarios de la Dirección académica de CECyTE B.C.	Código “F”	Grupo 2 Directivos de plantel	Código “DIR”	Grupo 3 Docentes	Código “DOC”
Jefa de departamento de docencia	F1_DA	Director de plantel Zona Río, sede Tijuana.	DIR_ZR	Docente Zona Río 1	DOC1_ZR
				Docente Zona Río 2	DOC2_ZR
				Docente Zona Río 3	DOC3_ZR
Jefa de departamento de desarrollo educativo y evaluación	F2_DA	Director plantel Rosarito, sede Rosarito.	DIR_R	Docente Rosarito 1	DOC1_R
				Docente Rosarito 1	DOC2_R
Jefe innovación educativa y formación tecnológica	F3_DA			Docente Rosarito 1	DOC3_R

Nota. Elaboración propia.

Por último, para comprender la experiencia de docentes, directivos y funcionarios, el foco de atención fue la interpretación y traducción de las políticas de educación inclusiva. Para ello, se utilizaron instrumentos y técnicas de recolección de información que daban especial valor a la narrativa, y que permitiera la comprensión de sus demandas profesionales en torno a su práctica de fomento a la educación inclusiva.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En este apartado se presentan las técnicas e instrumentos seleccionados para la recogida de información, su definición y pertinencia. Posteriormente, se detalla el proceso de construcción de cada uno de los instrumentos.

Técnicas

Con el fin de atender los objetivos y responder las preguntas de investigación, se eligió la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, ya que otorga especial valor al diálogo como un medio para la comprensión de los fenómenos sociales.

Entrevista. La entrevista consiste en una conversación estructurada y con propósito (Álvarez-Gayou, 2003), que pretende recoger la subjetividad y conocer, a través de un discurso, un saber socialmente comunicable (Cifuentes, 2011). En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, desmenuzando los significados de su experiencia (Álvarez-Gayou, 2003).

A su vez, la entrevista se clasifica en diferentes tipos: estructuradas, semiestructuradas y abiertas (Cifuentes, 2011). Para esta investigación, se optó por la entrevista semiestructurada, caracterizada por tener como base una guía flexible de temas y preguntas, que facilita al entrevistador adaptarse a la dinámica de la entrevista para introducir preguntas adicionales y precisar conceptos (Hernández-Sampieri et al. 2014) que permitan comprender de forma más consistente el fenómeno estudiado.

Las entrevistas que conformaron este estudio, se aplicaron a seis docentes, dos directivos y tres funcionarios, de manera individual y en modalidad virtual debido al periodo de pandemia de COVID-19. La información recolectada estuvo guiada por los procesos de interpretación y traducción de las políticas de educación inclusiva, en consonancia con los objetivos y las preguntas de investigación.

Construcción de instrumentos

El instrumento de recolección de información fue el guion de la entrevista. El proceso de construcción estuvo basado en un ejercicio de alineación de las preguntas y objetivos de investigación, las características de la función de cada actor educativo participante y las bases teóricas respecto a los procesos de interpretación y traducción de las políticas propuestos por Ball et al. (2011).

El ejercicio de alineación se realizó apoyado de una tabla para distribuir las preguntas que conformaron el guion de la entrevista de tal manera que atendiera y respondiera a los objetivos y preguntas de investigación. Puede consultarse a detalle en el Apéndice A. En la Tabla 11 se señalan los aspectos explorados en la entrevista, la definición de las categorías y su objetivo.

Tabla 11

Tabla de alineación para la construcción del instrumento

Objetivo general	Categorías	Definición	Objetivo
Analizar de qué manera los funcionarios, directivos de plantel y docentes de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva.	Interpretación	Es un proceso a través del cual se le da sentido a una política. Responde a preguntas como: ¿Qué significa la política? ¿Qué está diciendo? ¿Qué supone que hagamos? (Ball, 1993).	Identificar los significados que el participante otorga al término educación inclusiva y a las intenciones u objetivos de la política de educación inclusiva.
	Traducción	La traducción de una política involucra los múltiples procesos que son puestos en práctica para vincular expectativas o imperativos de las políticas con un conjunto de prácticas (Ball et al. 2011).	Acciones y estrategias establecidas dentro del contexto del desarrollo de la labor del participante con el objetivo de atender la demanda de la política de educación inclusiva.

Nota. Elaboración propia con datos de Ball et al. (2011) y Ball (1993).

Para fines de este estudio se construyeron tres instrumentos que tienen una base genérica y una específica. Estos instrumentos pueden consultarse en el Apéndice B correspondiente a funcionarios, Apéndice C para directivos de plantel y Apéndice D para docentes.

Procedimiento

El proceso de recolección de información estuvo conformado por diferentes etapas: 1) la negociación para el acceso al campo; 2) la revisión y validación del instrumento de recolección de información; 3) el pilotaje del instrumento de recolección de datos para docentes; 4) el trabajo de campo; 5) la sistematización de información; y, 6) el análisis de la información obtenida. En la Tabla 12 se describen las actividades y productos obtenidos de cada fase del proceso.

Tabla 12

Descripción de actividades para el proceso de obtención y análisis de información

Etapas	Actividad	Fecha	Producto
1. Negociación de la entrada al campo	Presentación de anteproyecto a autoridades educativas de CECyTE BC	Mayo 2021	Oficio de solicitud
2. Revisión y validación de los instrumentos	Revisión y retroalimentación del instrumento de recolección de información	Noviembre 2021	Elaboración y revisión de los instrumentos
3. Pilotaje	Aplicación de entrevista semiestructurada	Octubre 2021	Nueva versión de los instrumentos
4. Trabajo de campo	Aplicación de entrevistas semiestructuradas en línea	Diciembre 2021	Guiones de entrevista
5. Sistematización de información	Transcripción y organización de la información		Consentimientos informados Transcripciones de entrevistas
6. Análisis de información	Aplicación de la estrategia analítica	Enero-marzo 2022	Capítulo de resultados y discusión

Nota. Elaboración propia.

En los subapartados siguientes se describen las seis fases de este procedimiento.

Negociación para el acceso a campo

A través de un primer acercamiento que tuvo el objetivo de solicitar la colaboración de autoridades educativas de CECyTE Baja California, el 4 de mayo de 2021 se realizó una reunión en modalidad virtual con la jefa y personal del departamento de desarrollo educativo y evaluación adscrita a la dirección académica del subsistema.

Durante el desarrollo de la reunión, se presentaron los objetivos de esta investigación. Posteriormente, se obtuvieron observaciones y sugerencias de mejora por parte de los funcionarios y su equipo de trabajo. Después, se resolvió la entrada al campo, la cual fue autorizada con el acuerdo de realizar una previa revisión del instrumento de recolección de información, para verificar la pertinencia respecto a las necesidades del subsistema. Hacia el final de esta reunión, se acordó compartir los resultados de la investigación con las autoridades consultadas, para la toma de decisiones al interior del Colegio.

Para formalizar la colaboración interinstitucional, se envió un oficio por parte de la coordinación de posgrado del IIDE para el CECyTE de B.C., donde se retomaron los puntos tratados en la reunión, además de los acuerdos. El oficio de colaboración puede consultarse en el Apéndice E.

Revisión y validación de los instrumentos de recolección de información

Posteriormente, una vez construida la propuesta de instrumentos para la recolección de información, se realizó una segunda reunión con los jefes de los tres departamentos que componen la dirección académica de CECyTE B.C., y donde también se integraron otros académicos de sus equipos de trabajo. Esta segunda reunión atendió al acuerdo establecido en el primer acercamiento,

para la previa revisión de los instrumentos de recolección de información antes de la entrada al campo.

Durante la reunión, se reiteraron los objetivos e intereses de esta investigación, además de presentar el proyecto a los representantes de los departamentos de docencia e innovación educativa y formación tecnológica. Posteriormente, se hicieron observaciones y sugerencias de las preguntas de los instrumentos. Una de las observaciones principales, era aclarar y declarar dentro de las preguntas si tenían un sentido evaluativo o de sondeo, de tal manera que los participantes no se encontraran en desventaja. Además, se realizaron algunas modificaciones sobre la mención de cada uno de los actores involucrados, de tal forma que se identificara de forma clara, la labor de cada uno y así evitar confusión de los entrevistados. Por último, se sugirió invitar de manera personalizada a cada uno de los participantes, e incluir una introducción a los objetivos de la investigación, la importancia de su participación en la misma y los temas a indagar durante la entrevista.

En un momento posterior, se propusieron fechas para la aplicación de las entrevistas y la solicitud de elección de los participantes. La propuesta inicial fue elegir a los entrevistados de forma equivalente, de tal manera que se contara con un docente de cada semestre vigente y/o que tuviera una mayor cantidad de estudiantes con alguna situación de vulnerabilidad. Para el caso de las fechas de aplicación de entrevistas, se sugirió realizar esta etapa en fechas posteriores a las evaluaciones de cierre de semestre, esto para no afectar las agendas y labor de los participantes.

Una vez planteada la propuesta, la jefa del departamento de Desarrollo Educativo y Evaluación, en conjunto con representantes de los otros dos departamentos que integran la dirección académica de CECyTE B.C., acordaron las fechas posteriores al periodo de clases, pero

previo al periodo vacacional. Periodo en el cual tanto docentes, directivos de plantel y jefaturas de la dirección académica tienen una menor carga académica.

Al final de la reunión se resolvió el envío de la relación de participantes, fechas y horarios de aplicación de entrevistas por parte de la jefa del departamento de desarrollo educativo y evaluación. Su envío fue durante los días posteriores a la reunión y se estableció como periodo de aplicación el 7 al 10 de diciembre de 2021.

Pilotaje del instrumento de recolección de información

Durante la fase uno del procedimiento desarrollado en esta investigación se presentó un paso intermedio que sirvió como una revisión y evaluación de la configuración del guion de entrevista construido para los participantes. Esto fue implementado previo a la presentación del instrumento a autoridades educativas de CECyTE B.C.

Para llevar a cabo esta fase de revisión, se consideró aplicar el instrumento de recogida de información a un docente que labora en condiciones similares a las de los participantes involucrados en esta investigación. De esta manera el guion de la entrevista construido fue sometido a prueba con el objetivo de detectar posibles errores, palabras confusas, el uso adecuado del lenguaje y orden adecuado de las preguntas.

Considerado lo anterior, la prueba de pilotaje fue aplicada a un docente de educación media superior que actualmente atiende a estudiantes en situación de vulnerabilidad. El contacto fue realizado vía correo electrónico. Y en seguimiento de las disposiciones de salud en temas de la actual pandemia de COVID-19, la entrevista se realizó en modalidad virtual a través de la plataforma *Google Meet*.

La dinámica de la entrevista consistió primeramente en dar a conocer los objetivos e intereses de la investigación, después se procedió con las preguntas que configuraban el guion. Durante la entrevista se dieron los espacios de tiempo suficientes para despejar dudas y observar la conducta del entrevistado, de tal manera que se pudieron identificar momentos de confusión o aspectos redundantes generados por las preguntas.

De la aplicación se obtuvieron observaciones y retroalimentación por parte del entrevistado, además de aspectos detectados por el investigador. Como resultado, se realizaron mínimas modificaciones al guion de la entrevista, pero si se requirieron algunos agregados tales como información introductoria que permitiera contextualizar a los participantes. Una vez realizados los cambios y agregados, se procedió a su envío y revisión por parte de autoridades educativas de CECyTE B.C.

Trabajo de campo

Es importante mencionar que el trabajo de campo desarrollado en esta investigación se adaptó a los lineamientos e indicaciones establecidas por el Sistema Educativo Estatal y la Secretaría de Salud de Baja California en temas de la pandemia de COVID-19. Por ello, la aplicación de las entrevistas fue realizada de forma virtual, por medio de videollamadas y a través de la plataforma *Google Meet*.

Una vez establecida la modalidad, las fechas, horarios acordados y autorizados por autoridades de CECyTE, se procedió a realizar el primer contacto con los participantes. Algunas de las fechas y horarios establecidos para el desarrollo de las entrevistas, requirió algunas modificaciones por autoridades de CECyTE B.C. por las condiciones y agendas de algunos participantes. Esto se describe en las siguientes líneas.

El primer acercamiento con los participantes se realizó vía correo electrónico. Por medio de esta vía se compartió a los participantes una invitación personalizada donde se presentaba al investigador, la institución de adscripción, la propuesta de fechas y horarios de entrevista, como archivo adjunto una presentación formato *PowerPoint* que contenía los objetivos e intereses de la investigación, de tal manera que el participante invitado estuviera contextualizado. Además, se adjuntó el documento de carta de consentimiento informado donde se describían los aspectos éticos y de confidencialidad que se aseguraban al participante al aceptar la entrevista. En la parte final del correo se reiteró la importancia de su participación. Los documentos de consentimiento informado pueden consultarse en el Apéndice F.

Del proceso anterior se obtuvieron respuestas satisfactorias a la invitación. Las entrevistas se realizaron en las fechas y horarios que se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13

Fechas y horarios del desarrollo de las entrevistas

Grupo	Entrevistado	Fecha	Hora	Duración de la entrevista
Grupo 1	F1_DA	15 de diciembre	10:00 am	66.31 min
	F2_DA	8 de diciembre	12:00 pm	28. 17 min
	F3_DA	9 de diciembre	10:00 am	42. 41 min
Grupo 2	DIR_ZR	8 de diciembre	10:00 am	55. 29 min
	DIR_R	7 de diciembre	11:00 am	32. 14 min
Grupo 3	DOC1_ZR	17 de diciembre	10:00 am	32. 05 min
	DOC2_ZR	6 de diciembre	1:00 pm	54. 50 min
	DOC3_ZR	6 de diciembre	3:00 pm	57. 59 min
	DOC1_R	8 de diciembre	6:00 am	29.30 min
	DOC2_R	7 de diciembre	1:00 pm	29. 48 min
	DOC3_R	7 de diciembre	3:00 pm	45. 13 min

Nota. Elaboración propia.

Las fechas y horarios previstos durante la etapa de negociación para el acceso al campo presentaron algunas modificaciones que se ajustaron a las agendas de los participantes. Ocho de las 11 entrevistas se desarrollaron durante los días 6 al 9 de diciembre de 2021 en jornadas de entre las 9:00 a las 16:00 horas, con una duración aproximada cada una.

De las cuatro restantes se modificaron fechas y horarios por diferentes motivos. Las primeras solicitudes fueron de un directivo de plantel y un funcionario, donde se reprogramaron entrevistas debido a la agenda y actividades de los mismos. En un segundo momento, fue necesario el cambio de horario por una docente debido a la zona geográfica donde se encontraba. Por último, una docente requirió modificar la fecha y horario de la entrevista por dos razones y en dos momentos: 1) por motivos de atención a un familiar enfermo y, 2) por una confusión respecto a las vías de contacto con una investigación a la que fue invitada en paralelo con la presente.

Para resolver lo anterior fue importante mantener la flexibilidad y apertura por parte del investigador. Mostrar respeto y empatía por los entrevistados, además de respetar las vías de contacto (en este caso por medio de correo electrónico) y no invadir la privacidad de los mismos, fue lo que permitió no perder la motivación de los participantes en el desarrollo satisfactorio de la entrevista.

Sistematización de información

A partir de la aplicación de las entrevistas se obtuvieron videograbaciones de cada una de las sesiones de videollamada. De éstas, se utilizó la grabación de audio para posteriormente transcribir a texto.

Para la transcripción del audio de cada una de las entrevistas se utilizó el software de procesamiento de texto *Microsoft Word* en la versión 2016. Este permitió ordenar la información

obtenida y darle un sentido para su posterior análisis. Se puede consultar un ejemplo de las transcripciones de las entrevistas en el Apéndice G.

El proceso de transcripción se realizó en aproximadamente nueve días. Primeramente, se ordenaron las videgrabaciones con datos de identificación, se cambiaron a formato mp4 el cual permitió reproducirlo en el computador donde se transcribieron las entrevistas. Respecto a la duración del proceso de transcripción, este requirió una hora por cada diez minutos de video.

De lo anterior, una vez realizada la primera lectura de la transcripción, se llevó a cabo una segunda lectura para organizar el texto según lo dicho entrevistado o entrevistador y para revisión de la ortografía. Al finalizar este proceso, se obtuvieron 90 cuartillas distribuidas en 11 documentos de entre nueve y 16 cuartillas cada uno. Una vez generadas las transcripciones, se procedió a la sistematización de la información, la cual se apoyó del uso de tablas. La Tabla 14 expone la organización de las tablas construidas.

Tabla 14

Organización y categorización del proceso de sistematización de la información

Categorías	Subcategorías		
	Grupo 1: funcionarios	Grupo 2: directivos de plantel	Grupo 3: docentes
Interpretación	-Significados de la EI -Objetivos de la política de EI -Conocimientos de la ENEI	-Significados de la EI -Objetivos de la política de EI -Conocimientos de la ENEI	-Significados de la EI -Objetivos de la política de EI -Conocimientos de la ENEI

	Categorías		
	Grupo 1: funcionarios	Grupo 2: directivos de plantel	Grupo 3: docentes
Traducción	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionamiento ante las políticas de educación inclusiva -Marco normativo -Relación entre actores -Estrategias para el apoyo docente -Acciones de infraestructura -Protocolos de acción a nivel plantel -Acciones establecidas por el subsistema estatal -Facilitadores y obstaculizadores -Demandas docentes -Demandas/solicitudes de autoridades -Necesidades generales 	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionamiento ante las políticas de educación inclusiva -Marco normativo -Relación entre actores -Estrategias para el apoyo docente -Acciones de infraestructura -Protocolos de acción a nivel plantel -Acciones establecidas por el subsistema estatal -Facilitadores y obstaculizadores -Demandas docentes -Demandas/solicitudes de autoridades -Necesidades generales 	<ul style="list-style-type: none"> -Posicionamiento ante las políticas de educación inclusiva -Estrategias en el aula -Estrategias profesionales -Relación entre actores -Estrategias para el apoyo docente -Acciones de infraestructura -Acciones nivel plantel -Acciones nivel subsistema -Facilitadores y obstaculizadores -Necesidades de infraestructura -Necesidades formativas -Necesidades generales

Nota. Elaboración propia.

Esto permitió la clasificación y recuperación de datos para el análisis e interpretación. Así, el proceso consistió en: 1) identificación de subcategorías; 2) agrupación de subcategorías dentro de las categorías de interpretación y traducción; 3) clasificación de fragmentos del texto por subcategoría; 4) elaboración de inferencias a partir de los planos analíticos de la estrategia seleccionada.

Primero, se elaboró una tabla para cada grupo de participantes. Cada una permitió organizar la información a partir de los dos procesos que se estudian: la interpretación y traducción de las políticas de educación inclusiva. A partir de estas dos grandes categorías deductivas, se identificaron subcategorías inductivas dentro de la narrativa de los participantes.

A partir de estas categorías y subcategorías, se clasificaron fragmentos de la narrativa de los participantes para la posterior elaboración de inferencias a partir de los tres planos de análisis que configuran la estrategia analítica seleccionada y descrita en el subapartado siguiente. Puede consultarse un ejemplo en el Apéndice H.

Estrategia analítica

Para el análisis de la información se eligió el análisis enunciativo. Esta estrategia analítica es propuesta por Buenfil (1994) como una “herramienta metodológica que permite dar cuenta de los procesos específicos en los que, mediante estrategias lingüísticas, el locutor intenta establecer un imaginario específico con referencia al cual las medidas económicas, institucionales, etc.; adquieren sentido y consistencia” (p.48).

El análisis enunciativo tiene su base en la teoría del lenguaje (Benveniste, 1999). Desde esta perspectiva, el enunciado se define como el proceso de apropiación de la lengua del individuo y donde el contexto del mismo determina las características lingüísticas del enunciado. Además, visto el acto de enunciación como realizado en lo individual, permite a quien lo emite (locutor) posicionarse mediante indicios que señalan cierta relación con el mundo. Como señala Buenfil (1994), la propuesta de Benveniste permite comprender “el acto de enunciación más que el texto mismo, es decir, lo que imprime el acto en el texto [...] así, las características del locutor son consideradas aquí como un parámetro de las condiciones de enunciación” (p. 48).

Para el análisis de información se retoman los principales planos de su marco figurativo: la relación locutor-audiencia, condición de enunciación y recepción. Además, dentro de estos grandes planos, se utilizaron subcategorías más específicas para el análisis lingüístico denominadas frases ostensivas, temporales, modalizaciones, metáforas y deícticos.

La relación locutor audiencia enfatiza la relación que establece el interlocutor. Esta relación puede ser real, imaginaria, individual o colectiva (Buenfil, 1994) y se indaga a partir de las dos figuras que integran su estructura dialógica en la cual la relación entre el hablante o locutor (Yo) y el interlocutor o la audiencia (Tú), donde es evidenciado.

El marco figurativo aparece, por ejemplo, bajo dos modalidades básicas: “a) el locutor-gobierno y el interlocutor-pueblo gobernado en general, y b) el locutor-gobierno y el interlocutor-sector específico (partidos, grupos, sectores sociales). Ambos son construidos en el acto mismo de la enunciación mediante estrategias diversas de interpelación” (Buenfil, 1994, p. 49). Permitiendo conocer la inclinación del hablante hacía, en este caso, una demanda establecida en la política educativa.

Después, la condición de enunciación y recepción permiten comprender la forma en que determinado discurso interpela al sujeto, este proceso puede ser positivo o negativo. La condición de enunciación da cuenta de las posibilidades de otorgar sentidos a lo enunciado. Por su parte, la condición de recepción responde a cómo los efectos que estos sentidos ejercen en los actores educativos que interactúan con determinado sistema significativo; es decir, “la respuesta de apropiación o rechazo que los agentes hacen de ella” (Buenfil, 1994, p. 50).

Para usos de este estudio, estos planos de análisis hacen posible comprender, a través del contexto y las formas de apropiación o rechazo, las maneras en que la interpretación y traducción que hacen los actores educativos entrevistados de la política de inclusión influye en su concepción y labor diaria.

Así pues, la estrategia analítica resulta conveniente para los objetivos de esta investigación ya que permite estudiar cómo se construyen los significados de los sujetos a través de una

configuración discursiva y desde un contexto educativo particular. Además de relevante y pertinente, puesto que dentro de sus fines predomina el interés de conocer la actitud de un determinado sujeto, la manera en que lo establecido en la política de educación inclusiva influye en la construcción de significados y subjetividades en la labor diaria de los participantes. Lo anterior, se hace posible en la construcción del Yo y del otro que el locutor hace en su habla (Buenfil, 1994).

Análisis de información

El análisis de la información con el uso de la estrategia del análisis enunciativo fue un proceso que tuvo como base la organización previamente presentada en categorías y subcategorías. Así, el tratamiento para el análisis consistió en encontrar, a partir de las temáticas de cada categoría, marcas de la enunciación dentro de la narrativa de los participantes, lo que permitió reconocer de qué manera se posicionan los participantes frente a las políticas de EI.

El ejercicio anterior se realizó mediante agregados a las tablas de sistematización, donde una vez clasificadas y ordenadas las citas correspondientes a cada participante, categoría y subcategoría, se procedió a agregar columnas que permitieran capturar la identificación de marcas de la enunciación en las narrativas de los participantes respondiendo a los tres planos de análisis enunciativo y sus subcategorías específicas.

Así, cada una de las citas recuperadas de la narrativa de los participantes fue sometida al análisis, atendiendo a lo señalado por Benveniste donde el locutor en su enunciación se posiciona mediante un “juego de formas específicas cuya función es poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación” (1999, p. 85).

Por lo cual, de cada cita se analizaron los tres planos de análisis enunciativo: relación locutor-audiencia, condición de enunciación y recepción, y las subcategorías retomadas de Benveniste (1999): a) deícticos: que detonan pronombres personales (tú, yo, ellos, nosotros) y posesivos (tuyo, mío, nuestro); b) desinencias verbales (tengo, decimos); c) las frases ostensivas (este, aquí) que designan objetos y “cuyo significado sólo es reconstruible por referencia al acto mismo de la enunciación y sus condiciones” (Buenfil, 1994, p. 49); d) las formas temporales por las cuales se establecen los tiempos presente, pasado y futuro dentro de lo enunciado; e) las modalizaciones por medio de los cuales el sujeto emite juicios de valor sobre lo enunciado (Buenfil, 1994). En el Apéndice H puede consultarse un ejemplo de la sistematización y análisis de la información.

El análisis se realizó por grupo de participantes con el objetivo de encontrar puntos de encuentro, discordancias o particularidades en su narrativa y posteriormente se compararon entre grupos. Estos aspectos en la narrativa y con el uso del análisis enunciativo, sus planos de análisis y herramientas lingüísticas, permitió obtener una serie de interpretaciones que son presentadas y desarrolladas en el capítulo de resultados. Posteriormente se contrastaron y discutieron con los referentes teóricos, estado de conocimiento y documentos de políticas educativas en torno a la inclusión.

Interpretación y traducción de las políticas de EI en el nivel meso

Este capítulo se organiza en dos apartados. El primero corresponde al grupo 1 de funcionarios y el segundo al grupo 2, directivos de los planteles Rosarito y Zona Río. Como se mencionó en el capítulo de método, cada participante se identifica según el código designado. Para el caso de jefes de departamento corresponden los códigos F1_DA, F2_DA y F3_DA. Para los directivos de plantel: DIR_R y DIR_ZR.

La organización del contenido de cada apartado respondió a tres planos del análisis enunciativo: condición de enunciación, relación locutor-audiencia y condición de recepción. Primero, el plano condición de enunciación permitió comprender los significados que construyen los participantes a partir del concepto educación inclusiva, lo que incluye su foco de atención hasta, temas de desarrollo y puesta en acto. A su vez, se recuperan los temas y las problemáticas que las políticas de EI pretenden atender en la Educación Media Superior (EMS).

Segundo, el plano analítico relación locutor-audiencia analiza el posicionamiento de los participantes respecto a las políticas de educación inclusiva, la forma en que reciben lo establecido y demandado en ellas, así como las formas en que se visualizan los entrevistados en el proceso de interpretación y traducción.

Tercero, el plano condición de recepción se enfocó en las relaciones que se entretienen en el proceso de traducción de las políticas de EI. Mediante la narrativa de los funcionarios, se exploran las condiciones del contexto donde se inserta la política de inclusión y las estrategias desarrolladas por los actores educativos para atender a las demandas y cumplir con las expectativas que, desde su interpretación, estipulan las políticas de EI. Asimismo, se reconocen los factores que

obstaculizan y/o facilitan estos procesos, así como los pendientes que identifican desde y fuera de su posibilidad para hacer cumplir los objetivos de las políticas de EI.

Jefes de departamento de la dirección académica de CECyTE B.C.

De acuerdo al reglamento interno de CECyTE B.C., los jefes de departamento de la dirección académica son responsables de gestionar, coordinar y controlar los procesos de formulación y operación de los métodos, planes y programas de trabajo académico que desarrollen las áreas a su cargo para el cumplimiento de los objetivos institucionales, así como supervisar las actividades de los directores de planteles (Secretaría General de Gobierno, 2020).

Las decisiones y acciones que se derivan desde su cargo afectarán, de una u otra manera, las condiciones de los actores educativos que dependen de ellos jerárquicamente. Por ello, en este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis enunciativo de las entrevistas. Lo anterior, con el propósito de comprender desde la narrativa de funcionarios y directivos de plantel, las relaciones de resistencia y negociación; además de las prioridades y demandas que los entrevistados construyen en los procesos de interpretación y traducción de las políticas de EI.

Condición de enunciación

En este apartado se presenta el significado e implicaciones que los funcionarios que integran la dirección académica de CECyTE B.C. atribuyen a la educación inclusiva y las políticas educativas de inclusión dirigidas a la EMS.

Primero, dos de los tres entrevistados expusieron su desconocimiento respecto a la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI), documento normativo presentado al inicio del sexenio del gobierno en turno como aquel que establece el ideal de escenarios en el SEN. Aún con este desconocimiento, los participantes señalaron que el marco normativo que fundamenta las acciones dentro del subsistema estatal tiene su base en documentos de política tales como el Plan

de Desarrollo Estatal de B.C., el Programa Sectorial de Educación y la propuesta pedagógica impulsada en el PSE del gobierno en turno denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM). Además, reconocieron que de tomar en cuenta documentos nacionales, también son considerados ejes rectores postulados en acuerdos internacionales:

Me parece que muchos de estos puntos sí están claros tanto en el programa nacional como en el sectorial, entonces de ahí los de ahí lo retomamos para actualizar tanto nuestro programa operativo anual para respaldar y sustentar los programas que desarrollamos en cada uno de los departamentos. (F1_DA, p. 3)

En este sentido, los funcionarios coincidieron en la concepción de que la EI tiene como objetivo garantizar el acceso de todos los estudiantes: “es una oferta, que busca se pueda considerar a todos los estudiantes, independientemente de las capacidades que tengan y sus ritmos y estilos de aprendizaje” (F1_DA, p. 1).

De lo anterior, resaltaron que la EI pretende priorizar el acceso en distintos grupos considerados vulnerables: “existe población que históricamente ha sido, ha estado rezagada y que está identificada perfectamente en condiciones vulnerables y que tienen dificultades tanto para el acceso a la permanencia o el egreso” (F1_DA, p. 2). También, F3_DA abonó a lo anterior al indicar que “se ha observado que a lo mejor en las personas que son indígenas o que tienen una situación socioeconómica, pues más, más difícil, pues no pueden aspirar a lo mejor una educación de calidad” (F3_DA, p.2).

F1_DA y F2_DA expresaron que, desde su concepción, la EI mantiene un mayor espectro de lo diverso, a lo que F1_DA señaló mayormente a otros modelos de atención a la diversidad que le preceden: “no tiene que ver solamente con los muchachos que tienen alguna necesidad educativa

en especial” (F1_DA, p.1). A su vez, F2_DA indicó que la EI contempla diferentes campos de acción:

La inclusión entiendo que abarca varios aspectos, uno: un concepto actual que en realidad no lo es, sin embargo, vemos que frecuentemente hay políticas públicas que han hecho mucho énfasis en aspectos como la equidad de género, la multiculturalidad.

(F2_DA, p. 1)

Lo anterior dejó ver un acuerdo entre los participantes en relación a que, aunque la EI tiene como objetivo el acceso a la educación de todos los estudiantes, pone atención en grupos vulnerables. De esto, es importante destacar que la concepción de la diversidad aún conserva arraigo en modelos anteriores, dado que, desde la narrativa de los participantes y repetidas ocasiones, la limitación o condición presentada como vulnerable es señalada propia del estudiante, y no de los contextos educativos.

Por otra parte, se encontraron diferentes percepciones del alcance que puede tener la EI. Así, F2_DA y F3_DA hicieron alusión a un aspecto más centrado y limitado al acceso, donde todos los estudiantes puedan compartir un espacio en igualdad de condiciones: “la educación inclusiva tiene que ver con las posibilidades o la posibilidad de que, de manera indistinta, todas las personas puedan acceder a los procesos o a las formas de las diferentes formas de educación que existen” (F2_DA, p.1). Mientras que F1_DA, señaló que la EI es un tema más amplio “y que es necesario que se comprenda bien porque es algo más integral” (p. 6).

Respecto al involucramiento de los diferentes actores que convergen en una comunidad educativa para la puesta en acto de las políticas de EI, las opiniones fueron variadas. F1_DA y F2_DA señalaron que el desarrollo de la EI no recae en un solo actor de la comunidad educativa:

“y también que no se quede solamente en el aula, sino que la comunidad escolar pueda estar en contacto e interacción continua con el contexto en el que se desenvuelve cada plantel” (F1_DA, p.1). “Donde las personas, todas podamos acceder a los diferentes procesos académicos” (F2_DA, p.1). Lo anterior, en contraste con F3_DA quien adjudicó como sector de atención a la educación inclusiva al sector estudiantil: “para toda aquella persona que quiera mejorar o que tenga una aspiración o necesidad de estudiar” (p.1).

Es así que los participantes advirtieron que el establecimiento de las políticas de EI en la EMS se debe a dos factores principales. En primer lugar, al desarrollo de una sociedad con mayor acceso a la información, que con el uso metafórico de “hay un nuevo despertar” identifica un cambio en la dinámica social. Lo que a su vez ha traído como resultado la movilidad de grupos sociales históricamente vulnerados.

Creo que esto se debe a que tenemos una sociedad más informada, más despierta, más consciente y curiosamente que eso yo creo que sí es un tema de la actualidad. Es que ahora hay un nuevo despertar en la sociedad que antes veíamos en otras situaciones, cuando había luchas por una causa y había grupos que se integraban para defender un ideal, una postura, etcétera. [...]Ahora, esta misma presión social, pues nos ha obligado a darle una atención particular, a crear instituciones gubernamentales, programas sociales para la atención de estas causas. (F1_DA, p.3)

En segundo lugar, relacionaron la creación de estas políticas como una necesidad de correspondencia entre la normativa internacional y nacional. Y que también, son los postulados de estos documentos los que, en parte, fundamentan las acciones dentro de la dirección académica.

Pero, además, está la ONU, por ejemplo, que recurrentemente pareciera que está muy lejos, pero en realidad está en muchas políticas que se desprenden a partir de estos preceptos, pues en realidad se van dando, nos van dando la pauta. (F1_DA, p. 2)

Por otro lado, los funcionarios interpretaron que los objetivos de las políticas de EI a nivel nacional tienen lugar y se fundamentan en diversos aspectos. Por una parte, existe un acuerdo en que la formalización de la necesidad de una atención a la diversidad en la política nacional se debió a problemas persistentes de desigualdad. Así, F2_DA mencionó que “existe población que históricamente ha sido, ha estado rezagada y que está identificada perfectamente en condiciones vulnerables y que tienen dificultades tanto para el acceso a la permanencia o el egreso” (F2_DA, p. 2). Además, F3_DA abonó a este planteamiento al señalar las diferentes condiciones que generan estas problemáticas:

En las personas que son indígenas o que tienen una situación socioeconómica, pues más, más difícil, pues no pueden aspirar a lo mejor una educación de calidad. Estos pues por los lugares donde se encuentren, los accesos o de alguna manera que el mismo joven pueda tener tiempo, porque muchas veces tienen que trabajar o tienen que salir de su comunidad y trasladarse para pues, para tener un mejor estilo de vida o poder vivir de alguna manera, sostenerse. (F3_DA, p. 2)

Con ello, los participantes advirtieron en la utilización de las modalizaciones como: “perfectamente identificada” y frases temporales “históricamente”, que el tema del rezago y vulnerabilidad se reconocía, pero no era formalmente nombrado en la normativa nacional.

De lo anterior, F2_DA y F3_DA adjudicaron a la persistencia de estos problemas identificados en grupos vulnerables como consecuencia de la falta de recursos y condiciones para

una atención de calidad: “de igual manera, vemos que no todos los centros escolares cumplen con las características mínimas de infraestructura. Ya no hablemos de accesibilidad, por ejemplo. (F2_DA, p. 2).

Pues nos llegan situaciones de los problemas psicológicos o emocionales de los jóvenes, que, si bien se atienden con programas de acompañamiento y se tienen con las dos áreas de orientación, es insuficiente por las cuestiones que te menciono, por la dimensión del número de alumnos que hay por plantel y por la cuestión de la especialización que a veces se requieran. (F3_DA, p. 2)

Respecto a la población objetivo, aunque mantuvieron acuerdo en que se focaliza en grupos históricamente vulnerables, no reducen su foco de atención al resto de los estudiantes, al señalar que también pretende formalizar la necesidad de una mejor formación y capacitación docente, además de un involucramiento activo por parte de padres de familia:

Entonces de alguna manera eso, también, la comunidad escolar, en este caso los docentes a lo mejor no se tiene el, en este caso, el nivel y cantidad de docentes que manejen una lengua indígena, por ejemplo, es muy bajo el porcentaje de docentes que manejan otra lengua, este, indígena o en su caso, pues que de alguna manera este atiendan a estos, a estos grupos vulnerables [...] A la comunidad en general escolar, incluyendo a los padres de familia, hacerles saber que no es un problema que se le dé, que se le hereda en la escuela, sino que es un trabajo común entre padres de familia, escuela y alumno. Y que de alguna manera podamos apoyarles. (F3_DA, p. 3)

En resumen, la condición de enunciación por parte de los funcionarios de CECyTE B.C. dejó ver que la concepción de la EI se encuentra de forma fracturada y dispersa, porque, aunque

concuerdan en que es una educación que pretende garantizar el acceso de todos, conciben de distinta manera la población, espacio e involucrados en su desarrollo. A su vez, los significados que le atribuyen conservan planteamientos propios de los modelos de Educación Especial e Integración, al otorgar la limitación como propia del estudiante y enfocarse en aspectos clínicos y económicos.

Respecto a la interpretación de las políticas de EI, mencionaron que el tema de la inclusión y el objetivo al que interpretan, tiene dentro de sus postulados orientados a los grupos históricamente considerados vulnerables, lo cual, expusieron, no es nuevo. Los temas de falta de igualdad en acceso y logro educativo, ya eran identificados por organismos nacionales e internaciones. Por lo que la política de EI se concibe por los entrevistados como tardía, aunque necesaria.

Relación locutor-audiencia

En este apartado se presenta la relación y posicionamiento externado por los jefes de departamento que conforman la dirección académica de CECyTE B.C., con respecto a las políticas de educación inclusiva en la EMS.

En primer lugar, los participantes se posicionaron abiertos y con aceptación hacia las políticas de EI, además de asumir una relación de responsabilidad en la gestión de condiciones y recursos, las situaciones en que focaliza su atención la política no son nuevos y han persistido en el contexto del subsistema estatal.

La realidad es que de muchos años atrás, aunque no los etiquetamos de esta manera, eran problemas que se daban al interior de las instituciones educativas. Empezaron,

creo, que estas políticas dan inicio en las instituciones de educación básica y ahorita pues agravado. (F2_DA, p. 10)

Así, lo que principalmente es aplaudido por los funcionarios del subsistema es la formalización y reconocimiento en las esferas de la política educativa nacional, de temas persistentes en tipo educativo y el contexto estatal donde desarrollan su labor:

Entonces creo que apenas se va a iniciar, vamos a hacerlo, que apenas se inicia por parte del sistema educativo. Aunque ahorita, apenas ahorita, ya como que, visto una acción concreta, ¿no? Por parte de la secretaría [...] ya conocemos ese material y empezamos con nuevas noticias, estábamos adelantados incluso, o el ejercicio previo de la integración en esta propuesta. Ya estaba hecha antes de que se empezara a hacer ese protocolo. (F1_DA, p. 8)

A partir de lo anterior, los participantes señalaron su posicionamiento respecto al establecimiento de las políticas de educación inclusiva y cómo son recibidas a partir de lo demandado desde su cargo. Los tres se asumieron como parte de la responsabilidad en la atención de lo establecido. Primero, F2_DA se posicionó ante la política como un requerimiento institución. La modalización “se nos ha obligado”, deja ver una demanda por parte de la SEP y que además pretende cubrir problemáticas persistentes en la sociedad:

Ahora, esta misma presión social, pues nos ha obligado a darle una atención particular, a crear instituciones gubernamentales, programas sociales para la atención de estas causas. Tal es así que inclusive en las escuelas ya hay programas específicos donde se tiene que establecer líneas de acción para tapar estas problemáticas [...] pues

hay programas también a nivel nacional que nosotros no elegimos, pero que ya por ser este tener esa característica, pues estamos obligados a llevarlos. (F2_DA, p. 3)

Por su parte, F1_DA y F2_DA discreparon ante este posicionamiento, al señalar las bondades que ha traído los estipulados de las políticas de EI, que se expresó con sentido de responsabilidad en el trayecto y logro educativo de los estudiantes: “Entonces que somos referente, somos referente para nuestros jóvenes [...] entonces aquí no puede haber ningún tipo de discriminación” (F3_DA, p. 3).

Pero creo que tiene que ver con el interés y con el compromiso, porque también lo más fácil sería así como me hago de la vista gorda y a ver cómo le hacen en el plantel [...] Como llegue, es nuestro estudiante, tenemos que trabajar con él. (F1_DA, p. 7)

Así, las frases deícticas “nuestros”, “somos referente” aunado de la modalización “nuestros jóvenes”, deja ver el sentido de responsabilidad y apropiación de su cargo en el proceso de la puesta en acto de las políticas de EI.

No obstante, aunque establecen una relación de responsabilidad, su papel lo limitan a la de gestores y creadores de condiciones, es decir, adjudican que el éxito o no de su labor dependerá mayormente en lo que suceda en las instituciones escolares y las aulas.

Porque si bien mi punto de vista en lo particular a lo mejor no es tan central. Es más central lo que opina un centro de trabajo. Entonces creo que, partiendo de la información del consenso del personal docente en los temas, en los planteles, de ahí va a ser. Y obviamente lo que lo que parta a las estrategias, entonces ese va a ser el impacto real. (F3_DA, p. 7)

Lo anterior, señaló una alineación y apego a las responsabilidades que se establecen en el reglamento interno del subsistema estatal, o sea, el papel del funcionario como gestor de recursos para los planteles. Por otro lado, su postura de aceptación y responsabilidad se reflejó en los esfuerzos que, señalaron son realizados por parte de la dirección académica y las jefaturas a su cargo. Lo que permitió identificar también las voluntades existentes con el uso de modalizaciones tales como “hay mucho, mucho esfuerzo” y “hay muchas tareas que se hacen”. Las cuales también fueron expresadas por F1_DA y F2_DA:

Porque si hay mucho, hay mucho esfuerzo y se invierte mucho en formación docente, en materia de derechos humanos, en igualdad de género, de equidad [...] Yo sé que hay muchos programas que abordar, es decir, lo que me queda claro es que, desde antes, incluso de la reforma, lo atendemos. (F1_DA, p. 8)

Si bien hoy hay propuestas, hay programas, hay muchas tareas, todas las tareas se hacen, todos los proyectos se hacen, se innova en muchas de las estrategias y también muchas se proponen a partir de las mismas experiencias que hemos tenido. (F2_DA, p. 10)

Lo anterior dio cuenta de la importancia que los funcionarios del subsistema adjudicaron a su participación en la puesta en acto de las políticas de EI. Que a su vez se dejó ver en la utilización de las frases temporales “desde antes” y “experiencias que hemos tenido”, donde se identificó un trabajo que ha requerido tiempo y creatividad.

La experiencia en temas de atención a la diversidad que expresaron los funcionarios, les ha dado pautas para advertir algunas áreas de oportunidad e incongruencias en las políticas de EI, las cuales resuelven a partir de las características particulares de este subsistema.

Primero, F1_DA señaló la importancia del apoyo por parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) para la realización de protocolos y el involucramiento de la comunidad educativa:

Pero claro, en el caso de los acuerdos de convivencia escolar, que tiene que ver con la materia legislativa, sí necesitamos el apoyo al sistema educativo para que nos dé su respaldo. Porque al igual que esta estrategia, cuando se publicó el protocolo en materia de seguridad escolar no hubo difusión o no hubo una consulta previa, simplemente se publicó, se publicó y ni siquiera se confirmó hasta que se viralizó y hubo escándalo en las redes sociales. (F1_DA, p. 8)

También, F2_DA señaló que, aunque lo establecido en las políticas de EI ayuda a guiarlos en su labor, resulta insuficiente para atender el ideal establecido: “nos han dado una pauta, nos marcan una ruta, pero hay otros en los que no. Y ahí es donde tenemos el trabajo que hacer para ir buscando esos nuevos caminos y estar buscando las formas” (F2_DA, p. 10).

Esto dio cuenta de cómo los actores educativos se enfrentan a un proceso de adecuación entre lo establecido en la política de EI y su contexto. Y que, aunque no se contrapone con su posicionamiento de aceptación y apertura a atender las demandas de las políticas de EI, sí influye en la aspiración de posibilidades de mejora en las condiciones tanto laborales y escolares.

Un ejemplo de lo anterior, fue lo que retomó F1_DA con el tema de la contingencia sanitaria por COVID-19, la cual desde el año 2020 ha traído consigo alteraciones en el quehacer educativo y escolar. También señaló que este evento reveló nuevas formas de trabajar que, de manera inintencionada, permitió promover prácticas de EI, y por tanto no deberían descartarse:

Hay estudiantes que sabemos trabajan ocho horas al día o que la jovencita que está en sus últimos meses de embarazo que acaba de ser mamá o que está cuidando su

hermano enfermo, etcétera, o que no tiene para el camión, etc. ¿Por qué obligarlos a ir a la escuela? ¿Por qué no ofrecerles otras alternativas o porque cerrarnos en lo de siempre? ¿Por qué volver al pasado? Porque ya dimos una pausa. (F1_DA, p. 7)

Las modalizaciones “¿Por qué obligarlos a ir a la escuela” y “¿Por qué volver al pasado?”, deja ver la actitud del participante respecto a las políticas de EI y la flexibilidad que se promueve desde los fundamentos de la inclusión al indicar un acuerdo respecto a la transformación de las dinámicas escolares de tal forma que barreras económicas y sociales puedan ser eliminadas.

En resumen, los participantes dieron cuenta que los estipulados de las políticas de EI son recibidos como indicaciones y “mandatos” por parte del emisor, en este caso las autoridades de la SEP, dado que, en su narrativa, señalaron que han persistido problemas en la atención a la diversidad que desde tiempo atrás demandaban la creación y transformación de las condiciones institucionales. No obstante, se reconocieron como responsables, al expresar una postura receptiva, y abierta, es decir, reconocen a la política como algo que beneficia a la comunidad educativa en general.

También, dejaron ver el apego a su papel de gestores, además de asignar la principal responsabilidad de éxito en el cumplimiento de las demandas de las políticas de EI, propiamente en los planteles y aulas. En esta revisión se identificó un recurrente señalamiento hacia los docentes y la necesidad de mejora para atender temas de atención a la diversidad.

Por último, el reconocimiento que hicieron a la formalización de la necesidad de atención a la diversidad en las políticas educativas nacionales y su experiencia previa en el tema, dio como resultado la posibilidad de advertencia de necesidades. Así, visualizaron que lo establecido en ella es ambiguo, con una limitada orientación y que no toma en cuenta todas las necesidades

contextuales ni la diversidad que caracteriza el tipo educativo. Y señalaron las consecuencias en la expectativa de los participantes respecto a los procesos de traducción de lo estipulado en la política al realizar señalamientos claros y concisos. Y lo cual, han resuelto desde lo que demanda el propio contexto, al adjudicarse la responsabilidad de solucionar esas carencias, sin señalar –al menos directamente– una autoridad u organismo de mayor alcance.

Condición de recepción

En este subapartado se describen los efectos que la política de EI ha tenido en la labor de los funcionarios como ejecutores y responsables de la toma de decisiones a nivel meso, en el ejercicio de atender lo establecido en las políticas educativas. Así como presentar las relaciones que se entretajan entre la intención de apego y atención a la política de EI, las características y necesidades de los actores involucrados.

De lo anterior, se pudo identificar que las demandas de las políticas educativas son recibidas como instrucción. La cual, en aras de atender lo establecido en la política, da pie a la construcción de relaciones de resistencia y negociación de tal manera que los funcionarios realizan ajustes entre lo postulado en la política, las necesidades y posibilidades del contexto, las características de la población estudiantil y los requerimientos de los docentes.

F3_DA señaló resistencias por parte de directivos, indicando a través de frases temporales como “a mí me tocó” y “que venían” situaciones de resistencia ante la aceptación de lo diverso. Además, el uso metafórico de la expresión “ya les cambió el chip” da cuenta de un cambio que identifica a partir de acciones desde su cargo:

Pues mira, más que nada sensibilización de la gente, creo que el mismo docente al ver cómo van cambiando. Te lo digo porque desde los jóvenes con preferencias

diferentes. A mí me tocó en su momento atender a directivos que venían molestos porque había ahí un muchacho, una muchacha a inscribirse, pues que no había ido vestido de alguna manera adecuada, impropia o como normalmente se hace, se les pide que vayan de manera formal a los jóvenes y había, sí, discriminación. Eso es también, ya que ya les cambió el chip. Ya no pueden hacer eso. Entonces es penado. (F3_DA, p. 6)

Por otra, F2_DA también mencionó algunas resistencias por parte de docentes, mismas que identifica son principalmente por la ausencia de conocimientos suficientes, que los mismos profesores expresan.

A lo largo de los años en algunos planteles hay muchachos que también hemos visto muy marcado este tema que presentan algún tipo de discapacidad, hay algún cierto rechazo inclusive por la parte de los docentes. Una, porque pues ellos asumen que no tienen la formación para trabajar con jóvenes que presentan estas distintas situaciones. Al no tener la formación pues tampoco o al parecer se les dificulta trabajar determinadas estrategias o con inclusive contenido. (F2_DA, p. 9)

De lo anterior se puede identificar a través del uso de frases temporales cuando los entrevistados asumen que estas resistencias “se han dado”, “a lo largo de los años”. Y que no ha sido de forma independiente al agregar frases de deícticos “hemos”, “nosotros” como parte de un colectivo del que se reconocen partícipes en la puesta en acto de estrategias para revertir estas situaciones, que obstaculizan el proceso de traducción de la política de EI.

Por una parte, F1_DA mencionó que las acciones establecidas a su cargo, además de guiarse por los postulados en documentos normativos y políticos, se ajustan a diversos factores. Primero, a las posibilidades del contexto del subsistema estatal:

Sí, como mencionas, nos basamos en estas dos normativas, las dos la señalan y hay programas específicos que lo atienden, por ejemplo, en la parte de la cuestión legislativa desde el año pasado, hicimos un diagnóstico. (F1_DA, p. 3)

En segundo lugar, a los recursos disponibles, aun cuando reconoció en cierto sentido de resignación y responsabilidad la limitada disponibilidad de recursos, pero también el empoderamiento en la resolución de esta carencia:

Todavía hay muchas acciones que podemos realizar sin depender. Algunos no tienen que ver con recursos, otros sí, pero sin depender del sistema educativo o de la coordinación nacional [...] En cuestión de accesibilidad no tenemos elevador, por ejemplo, pero sí se ubican a los chicos o a los profesores, o a los padres de familia o a los empleados, incluso en un primer nivel, en caso de no poder desplazarse o los chicos los ayudan para poder moverse. (F1_DA, p. 4)

Después, las acciones de este departamento también se adecuan a las necesidades y características de la población estudiantil, con la creación de protocolos que permitan reconocer, atender y dar seguimiento a los estudiantes:

Tenemos sistemas de información en el que se registran las características de cada muchacho, información de salud, socioeconómica, antecedentes académicos, etc. Incluso, la parte deportiva, cultural, académica. Ya sea que sea un chico de alto rendimiento o es un chico que necesita una beca y con esa información es un insumo,

para que las orientadoras y el personal directivo pueda darle seguimiento, para identificar el riesgo, pero también para darle seguimiento y canalizarlo. (F1_DA, p.4)

Por último, la traducción en acciones realizadas en el departamento también respondió a las demandas y necesidades solicitadas por la planta docente, de tal manera que se les involucra y provee de formación para la promoción de la EI: “lo que de manera recurrente ellos solicitan, por ejemplo, es una formación y una actualización para atender a los chicos con barreras de aprendizaje” (F1_DA, p. 4). Y es a partir de estos planteamientos que se generan acciones:

En este momento hay un programa muy fuerte de salud mental en las escuelas y que no necesariamente tiene que ver con el Instituto de Psiquiatría. Está integrando al Instituto del Deporte, a Secretaría de Cultura, etc. Y es lo que se busca, no solamente detectar a aquel chico que tenga alguna situación de adicción o de salud mental [...] pero la cuestión es poco a poco preparar a toda la planta docente para que con un mejor ojo puedan atender las necesidades de los jóvenes. (F1_DA, p. 3)

Por su parte, F2_DA mencionó que en el departamento a su cargo se trabaja todo lo referente al proceso formativo en bachillerato tecnológico y a todo lo relacionado con la planeación didáctica. Para fundamentar sus acciones, de manera similar, se basan en los documentos normativos anteriormente mencionados.

Vemos todo lo de las reformas educativas pero aplicadas a las asignaturas, al plan de estudios, a las competencias conceptuales o de otro tipo, todas las competencias que emanan de las diferentes asignaturas, entonces en los programas no hay ninguna. La parte de hoy, por ejemplo, una materia que se llama ciencia, tecnología, sociedad y valores donde se abordan muchos de estos temas. (F2_DA, p. 5)

Así pues, F2_DA señaló que para atender las necesidades de los estudiantes han requerido realizar negociaciones, acuerdos entre la práctica docente y la construcción de planeaciones. Esto fue expresado con un sentido de trabajo en colectivo entre docentes y los integrantes del departamento de docencia:

Ahorita, por ejemplo, a nosotros nos hemos hecho también este multifacéticos en cuanto a cuáles son los mecanismos de trabajo que debemos seguir con los estudiantes [...] por las posibles limitaciones que se puedan presentar para que trabajen de manera equitativa o equivalente. Lo que hacemos es que ahora en la planeación, nosotros les pedimos tomar en cuenta todos esos factores. Entonces, por ejemplo, hemos tenido que hacer estrategias diferenciadas para estos grupos. (F2_DA, p. 6)

Dentro de estos acuerdos, se han desarrollado diferentes acciones, que con el uso metafórico de “nos hemos vuelto multifacéticos” deja ver que en conjunto tienen el objetivo de llevar lo establecido en la política de inclusión a la planeación didáctica, los contenidos de las planeaciones y los materiales utilizados por la comunidad escolar:

Los materiales didácticos en cuanto a los libros por ejemplo de texto, ahora hemos incorporado diferentes recursos que generalmente son material impreso, pero en esos recursos, por ejemplo, incluimos los QR. Esto pensando en los estilos de aprendizaje. (F2_DA, p. 7)

Algunos de los temas que se han incorporado han sido para eliminar las barreras del aprendizaje de estudiantes que las presentan, e incluir temáticas que busquen mejorar la convivencia de la comunidad escolar se enumeran a continuación:

La inclusión, la equidad de género, la multiculturalidad, son temas que están en nuestros libros [...] Entonces buscamos que los muchachos, que a lo mejor presentan dificultades de lectura puedan, por ejemplo, ver un video con el material o con el contenido que se está guardando en la clase. (F2_DA, p. 8)

Para revisar estas acciones, F2_DA señaló que en conjunto con docentes y directivos se hacen reuniones de seguimiento y retroalimentación para apoyo al docente en la puesta en práctica de los contenidos en la atención de los estudiantes:

En cuanto a la parte académica, nosotros además le damos seguimiento a los materiales didácticos que desarrollan los maestros [...] obviamente con el acompañamiento del docente, pues hacemos mucho énfasis en la importancia de evitar o tratarlos de manera más asertiva en la escuela. (F2_DA, p. 5)

F2_DA señaló que las acciones anteriores fueron resultado de diferentes demandas docentes y situaciones presentadas en lo escolar. De tal manera que su objetivo fue el de ajustar y equilibrar entre las necesidades del docente y los requerimientos del estudiante:

Es que a lo mejor su formación o su desarrollo no les va a permitir llegar hasta ese nivel, pero que, sí buscamos que estén avanzando, entonces ¿qué hacen? A lo mejor van a decirle a los muchachos hacer un cuadernillo que trae 20 temas para ellos, hacer un cuadernillo que trae siete, pero esos siete son los que le van a permitir entender la lógica de la materia y con ello poder este adquirir al menos las competencias mínimas que marca o establece el programa. (F2_DA, p. 6)

Por otro lado, F3_DA expuso que las acciones para temas de formación docente establecidas dentro de su cargo tienen su fundamento una previa detección de necesidades, mismas que se realizan periódicamente:

Bueno, aquí nosotros orientamos la parte de la formación docente. Ese es uno de los puntos. Otros cada semestre, hacemos una cada año hacemos una detección de necesidades de capacitación. Nosotros a partir de ahí, hacemos un programa de trabajo dividido en dos inter semestrales [...] Se detecta la necesidad de capacitación por cada mes, por cada plantel, ubicando los grupos, ya sea en el área profesional o área en que ocupan capacitación y de ahí también sacamos los voluntarios que quieren ser facilitadores. Entonces cada periodo semestral hacemos esa oferta. La otra es ver la oferta que hay externa y de alguna manera ofrecérsela al personal interesado.

(F2_DA, p. 3)

Una vez detectadas las necesidades, se juega un ejercicio similar de ajuste y equilibrio entre lo establecido por las autoridades de la SEP, las necesidades de formación académica del subsistema estatal y los recursos disponibles del contexto:

Nosotros trabajamos la parte de formación que de ahí nosotros buscamos de alguna manera incluir este toda la oferta que desde COSDAC. Todas las que nos está pidiendo la Secretaría, todas las estamos bajando. Y nosotros mandamos esos reportes a los planteles, de qué docentes se están capacitando, en qué, incluso para los procesos de promoción interna [...] siempre vemos estos lineamientos, obviamente tratando de apegarnos pues desde un inicio. (F2_DA, p. 4)

Otra de las actividades realizadas en este departamento son acciones de apoyo para estudiantes. Una, dirigida al proceso de adquisición de becas para estudiantes, que, aunque reconocen que no son recursos proporcionados por el subsistema, se brinda apoyo a los alumnos para facilitar su adquisición: “se fomenta mucho la beca del estudiantado. Entonces eso también permite y motiva al alumno a quedarse” (F3_DA, p. 5).

También, se crean estrategias para la regularización de los estudiantes. Las cuales el funcionario resaltó que se realizan en colectivo, es decir, se involucra al docente, estudiante y personal del departamento:

Se hace un periodo de reforzamiento, incluso que digo cuando se hacen con [...] te menciono que se hacen trabajos de recuperación extraordinario. Que ya desde que salieron del semestre y se hacen grupos focales y con ellos se trabaja. Y se trata de recuperar porque muchas veces se nos quedan por un parcial o de más, marcado por las cuestiones de que no tienen acceso a la conectividad. Y también hay casos donde el muchacho pues de plano, o sea, o voy y salgo a trabajar o vengo y me siento aquí dice, o porque no puedo. Entonces tenemos que ser sensibles, tenemos que atender esas situaciones, tenemos que entrarle con el profe y decirle oye, te está pasando esto con mi muchacho. (F3_DA, p. 7)

Lo anterior deja ver las intenciones, por una parte, de evitar barreras del aprendizaje que pueden suscitarse por temas externos a la institución, pero también aquellas que surgen dentro, en este caso, la dinámica docente-estudiante. Por otra parte, también se han ejecutado acciones en relación con estas situaciones, tales como la creación de espacios de formación y concientización para tutores. Donde a la vez que se les brindan herramientas para su labor, también se les apoya en

mejorar su autoimagen y reforzar la importancia de su papel en el involucramiento del desarrollo de los estudiantes:

Lo tuvimos una vez con la universidad en la UABC, tuvimos un curso para tutores y que de alguna manera sensibilizar a la planta docente de la importancia de la función, qué aspectos se tienen que ver y pues en un panorama amplio de la de la tutoría, que no es meramente un seguimiento nada más de lista o un seguimiento nada más de saber si un muchacho vino, sino también de ser esa parte sensible, cercana, que de alguna manera que los maestros lo saben y visualicen su impacto en su quehacer. Una palabra amable, el que sean escuchados los alumnos y que se sientan escuchados por sus maestros. Pues eso puede incluso mejor salvar una vida. (F3_DA, p. 5)

Conviene subrayar que F2_DA y F3_DA coincidieron en que, aunque cada departamento tiene actividades propias, estas no son realizadas de forma aislada: “hay un seguimiento muy puntual que hacen los departamentos en las escuelas y en todos los planteles. De hecho, nos volvemos en general cuando hay una situación o cualquiera de las cosas que o aspectos que he mencionado” (F2_DA, p. 7).

Si bien todas las actividades que se realizan en los planteles, pues tienen que ver con el quehacer de los departamentos de la Dirección Académica. Al final de cuentas sí se hace un trabajo de planeación didáctica [...] pues sí tiene que ver con nosotros, hablando del componente profesional y el componente básico propedéutico [...] pero sí tienen que ver con planeación del área de acompañamiento, tutoría, asesorías a bueno pues lo ven con el departamento de desarrollo y evaluación porque también haya un proceso [...] Entonces desde ahí partimos. Todo, hasta que egresa el joven,

saber quién, con quién concluyó sus estudios. ¿Siguió estudiando en la universidad o hasta ahí quedó? uno y está trabajando también. También tenemos ese rastreo con las tareas de vinculación, pero que también nosotros tenemos conocimiento. (F3_DA, p. 8)

Por otro lado, aunque los entrevistados expusieron las acciones y estrategias involucradas en el proceso de traducción de la política de EI, también reconocieron que hay temas pendientes por desarrollar. Uno de ellos es poner en curso más acciones en temas de formación docente que permita cubrir las necesidades de los estudiantes:

Pero realmente la necesidad está allá y creo que nos falta mucho, mucho, mucho por hacer y por cumplir esa parte, porque dicen sabemos que los chicos a lo mejor vienen de un Centro de Atención Múltiple y no podemos negarle el derecho a la educación. Ellos tienen que ingresar, pero la cuestión es ¿cómo los atendemos? ¿cómo les damos seguimiento? ¿cómo hacemos las adecuaciones curriculares a los materiales didácticos? No estoy preparado, necesito ayuda. Entonces creo que esa es la parte que nos falta mucho trabajar. (F1_DA, p. 7)

Por otro lado, F2_DA señaló algunas situaciones referentes a la dinámica y convivencia. Advirtió una dinámica escasa en tolerancia, empatía por lo que identificó necesario una urgente promoción de valores en la comunidad educativa:

Yo lo que creo es que nos falta mucho, mucho el tema de la concientización, del trabajo, de acompañamiento social, porque este tema de la inclusión tiene mucho que ver con las formas de pensar. Tiene que ver con la formación que tenemos, tiene que ver con los valores, porque el reconocer las desigualdades de las personas y

reconocerlas y aceptarlas. Yo creo que es la principal tarea que debemos asumir como institución educativa y como personas. (F2_DA, p. 10)

En este sentido, también mencionaron que los factores que mantienen pendiente la puesta en acto de estrategias en temas de concientización, valores y formación con el objetivo de traducir la política de EI, han sido diversos. Primero, F1_DA advirtió la necesidad de un mayor involucramiento de los estudiantes y las familias. Además, identifica como avance la activa participación de docentes y directivos, pero como una ausencia en la presencia de otros actores clave.

Otra parte que debemos trabajar es la participación, no solamente en el discurso de los estudiantes. Creo que sí hay mucha participación de los docentes, de los directivos, pero falta más que lograr la participación de los estudiantes, de mamá, papá, tutor y de la comunidad. (F1_DA, p. 8)

Por último, este subapartado presentó la condición de recepción de los participantes en la traducción de las políticas de EI en el CECyTE de B.C. Esto dio cuenta del ejercicio de apropiación de la política a través de un proceso de ajuste y retroalimentación dentro del subsistema estatal. Es así, que los jefes de departamento, aunque fundamentan sus decisiones y actuar en la normativa, también consideran las necesidades de docentes, estudiantes y recursos disponibles.

En este sentido, los efectos de las demandas establecidas en las políticas de EI configuran un proceso de apropiación en sentido positivo, aunque ajustado. Donde las acciones y resultados tienen lugar a partir de una continua negociación entre las demandas docentes, de directivos y las necesidades de los estudiantes. Además de reconocerse como responsables ante las carencias que desde su cargo deben atender en el contexto del subsistema estatal.

Directivos de plantel Zona Río y Rosarito de CECyTE B.C.

La estructura de CECyTE B.C. define las funciones de los directivos de plantel como responsables de la ejecución de los cursos de acción estipulados por autoridades educativas del subsistema, establecer condiciones operativas funcionales para hacer uso adecuado de los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros, y dar cumplimiento a las políticas, normas y programas establecidos por la Dirección Académica, en cuanto a la capacitación y actualización del personal académico, actualización de programas de estudio. Además de todo lo relacionado con temas académicos que permean y crean condiciones en la práctica docente (Secretaría General de Gobierno, 2020).

En este sentido, en este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis enunciativo de las entrevistas, con el propósito de comprender los significados que construyen desde la EI, su posicionamiento y las motivaciones que influyen en las estrategias de interpretación y traducción. Además, se destacan las relaciones que establecen entre las indicaciones de autoridades educativas, las demandas docentes, las características de la población estudiantil, así como sus condiciones y posibilidades del contexto.

Condición de enunciación

En este subapartado se presenta el significado e implicaciones que los directivos de los planteles Zona Río y Rosarito de CECyTE B.C., atribuyen a la educación inclusiva y las políticas de EI dirigidas a la Educación Media Superior.

DIR_ZR señaló que por parte del subsistema son proporcionados conocimientos sobre la política de EI, además de la ENEI y programas que derivan de su objetivo, lo cual reconoció positivo y de ayuda a su labor:

Sí, la he leído y, de hecho, de ahí derivan muchos documentos para poder tener un clima estudiantil interesante. De ahí derivan también programas como Construye T cuestiones afectivas, habilidades socio emocionales y obviamente tiene que ver mucho la inclusión. Nos capacitan permanentemente. (DIR_ZR, p. 2)

Con relación a los significados de educación inclusiva, DIR_ZR señaló que, para él, va dirigida a los estudiantes, específicamente aquellos que se han visto como marginados o vulnerados:

Bueno, a los grupos más vulnerables, a la gente que, por experiencia, desde secundaria porque se me acerca mucha gente que en secundaria que han tenido siempre barreras, inclusive por las propias instituciones de no poder transitar de una manera amigable. (DIR_ZR, p. 1)

En acuerdo con lo anterior, DIR_R concibió como campo de acción de la educación inclusiva a las escuelas y coincidió que enfoca sus esfuerzos en reducir problemas de marginación: “la educación partiendo de la misma escuela, es considerar sin marginar a todas las personas, que por ejemplo en este caso quieran recibir educación” (DIR_R, p. 1).

Respecto al foco de atención que contempla la educación inclusiva, los entrevistados asumieron que contempla a todos los estudiantes, pero focalizaron la prioridad en aspectos sociales, físicos, culturales o económicos, es decir, aquellos que presenten limitaciones, carencias y/o cualquier impedimento para el acceso y trayecto a la escuela.

Y considerar, por ejemplo, si son indígenas o si tienen alguna religión, o porque tienen formas de pensar diferente, se les tenga que excluir, entonces una educación inclusiva,

es considerar incluso aquellos que tengan un diagnóstico de déficit de atención, una situación de discapacidad, tomarlos en cuenta. (DIR_R, p. 1)

Y que, además, es un tema de justicia social aunado a aspectos de universalidad e igualdad de oportunidades como objetivos de la educación inclusiva: “es considerar el acceso universal en las escuelas. Es eso para mí la educación inclusiva” (DIR_R, p. 1).

Así lo interpreto, es una manera de darle las condiciones a los jóvenes para que, hablando de la educación media superior, que puedan transitar por la educación media superior sin ningún obstáculo y dar las condiciones de igualdad, igual que los demás muchachos [...] De equidad justa y sobre todo que es un derecho que tenemos todos los mexicanos a la educación. (DIR_ZR, p. 1)

Lo anterior, dejó ver que entre los directivos existe una mezcla de concepciones de modelos anteriores de atención a la diversidad. Ya que evidenciaron el arraigo de la focalización del estudiante como poseedor de la limitación o carencia, además de reducir los objetivos de la inclusión al acceso de una institución educativa “regular”. Lo cual también se entremezcla con la identificación de barreras dentro de las condiciones del contexto, como necesario de transformar para incluir a todos los estudiantes.

Así pues, DIR_ZR adjudicó el establecimiento de la política de inclusión como consecuencia de eventos sociales tanto nacionales como internacionales. Y que estos han presionado en focalizar en los temas que anteriormente señalaban como persistentes e históricamente desatendidos.

Por su parte, el directivo de plantel Rosarito aludió a la creación de las políticas de educación inclusiva con otros propósitos. Pues mencionó que la política se establece con el objetivo

de “hacer una movilidad social, a partir de la educación y si se les margina, pues en realmente no tendrían esas oportunidades. Entonces sería de justicia social” (DIR_R, p. 1). De tal forma que relaciona los objetivos de la política de inclusión a aspectos más de justicia y desarrollo social.

En apoyo a lo anterior, los directores señalaron que el establecimiento de las políticas de educación inclusiva es resultado de diversos factores. Primero, DIR_ZR refirió como causa de la creación de estas políticas de educación inclusiva la necesidad de congruencia con lo establecido a partir de la declaración de obligatoriedad de la EMS:

Acuérdese que la educación conforme ha ido aumentando o actualizando el sector educativo, la educación ha ido ascendiendo en cuestión de obligatoriedad. Antes era únicamente nivel básico, nivel primario, era un nivel básico media superior y ha ido ascendiendo. (DIR_ZR, p. 2)

Además, DIR_R advirtió, de manera similar, al señalar que la creación de estas políticas también surge como respuesta al derecho a la educación de todo estudiante: “y pues se consideró una situación de justicia o de derecho humano, de que también deben tener el acceso a una educación y una vida mejor” (DIR_R, p. 1).

Por otro lado, respecto al objetivo de las políticas de inclusión, señalaron su fundamento en una problemática persistente de rezago, discriminación y ausencia de condiciones propicias que con la utilización de frases temporales como “ha permanecido”, “se pudo estar”, “no tenían”, advirtieron un aspecto que perdura entre aquello que sucedía en el pasado y se reproduce en el presente.

En este sentido, DIR_R mencionó que “principalmente se pudo estar notando cierto rezago educativo en diferentes sectores de la educación” (DIR_R, p. 1). Y DIR_ZR agregó que “entonces

ese tipo de jóvenes no tenían opciones. Y no estoy hablando únicamente de capacidades diferentes, puede ser cuestiones étnicas, culturales, y obviamente las situaciones neurológicas [...] Entonces yo creo que el gobierno ha ido viendo esa tendencia” (DIR_ZR, p. 2).

En cuanto a las motivaciones para el momento de la creación de la política de educación inclusiva, los participantes lo visualizaron como consecuencia de diferentes eventos. Primero, a la transformación de la dinámica social, que, desde su experiencia, también ha demandado una mayor aceptación y apertura a las escuelas:

Entonces en la misma sociedad y la misma ha ido presionando, si se puede decir de esa manera, para que estos jóvenes vayan a trascendiendo y poder hacer la transición. Pero también hemos visto que otros países que están más sensibles a ese tipo de situaciones lo han logrado. Entonces nuestro país no puede quedarse atrás. (DIR_ZR, p. 3)

En conclusión, los participantes interpretan a la EI como aquella que contempla a todos los estudiantes, pero focalizaron especial atención en grupos desfavorecidos o marginados por limitaciones económicas, sociales, culturales o físicas. Para lo cual visualizaron necesario crear condiciones en las escuelas y los involucrados para el acceso igualitario.

Lo anterior dejó ver una mezcla de concepciones de anteriores modelos de atención a la diversidad, pues mientras que se alinean con la EI al señalar la necesidad de crear las condiciones y evitar barreras, aun identifican las limitaciones propias del estudiante. Además de considerar lo “diverso” reducido a la limitación, misma que desde su labor, tienen la intención de compensar.

Los objetivos y argumentos de la creación e impulso de estas políticas fueron adjudicados a problemáticas que identificaron como persistentes en la sociedad, la educación y en los planteles

a su cargo. Por lo cual reconocieron necesarias las políticas de EI, al resaltar los beneficios de una comunidad educativa que busca cumplir de forma activa lo establecido en la normativa, o sea, el derecho a la educación de manera igualitaria.

Relación locutor-audiencia

En este apartado se presenta la relación y posicionamiento externado por los directivos de los planteles Rosarito y Zona Río de CECyTE B.C., con respecto a las políticas de educación inclusiva en la EMS.

Ambos entrevistados expresaron una actitud positiva y abierta hacia la política de EI al reconocer la necesidad de formalizar e impulsar acciones en apoyo a la atención a la diversidad. Primero, DIR_ZR señaló que lo establecido en la política de EI alude a un aspecto de justicia social, y que resulta importante en el ejercicio del respeto a los derechos de los estudiantes:

Es un derecho que tenemos todos los mexicanos a la educación ¿Entonces por qué no ser una escuela inclusiva? Aceptarnos. Podemos tener un familiar, un hijo en las condiciones y yo creo que antes de ser directivos somos padres de familia y hay que entender a la gente. (DIR_ZR, p. 1)

El uso de las modalizaciones “¿entonces por qué no ser una escuela inclusiva?” da cuenta de la actitud positiva que mantiene hacia la EI. Además, agregó la importancia de la institución escolar como espacio que a través de la educación inclusiva que permite el desarrollo social:

Entonces para mí los muchachos todos son iguales, todos son iguales de importantes. Entonces yo creo que el gobierno ha ido viendo esa tendencia. Y yo creo que también es una manera de un clima de la comunidad estudiantil para poder estar todos trabajando, ser aceptados y que esas personas pueden ser igual o mejores que

cualquier persona que pueda tener condiciones propicias. Esas personas siempre están en desventaja. (DIR_ZR, p. 2)

Por su parte, tanto DIR_ZR como DIR_R mencionaron una actitud de cooperación y trabajo en colectivo con el empleo constante de frases deícticas como el “nosotros” y la frase temporal “hemos” para referirse al trabajo constante y su posicionamiento respecto a la atención de lo establecido en las políticas de EI. Además, expusieron la apertura hacia lo que esta demanda a su labor y la importancia de su papel como directivos.

Pues si nosotros le podemos dar un poquito de apoyo ahí, de acuerdo a lo que marca la normatividad, porque no sé, yo creo que eso es importante. Por eso es bien este enfatizar que el primer convencido de un plantel es el director. (DIR_ZR, p. 3)

En general, hemos estado muy abiertos a estas disposiciones, y en general tenemos una planta administrativa y educativa muy humana. No se ha presentado una situación ahí que tengamos que dejar fuera alguien por su condición, entonces hemos estado ahí abiertos, inclusive, estudiosos de las nuevas políticas porque eso nos va marcando las líneas de acciones, a parte de la conciencia humana, y no hemos tenido problema con la incorporación. (DIR_R, p. 1)

Ambos directivos reconocieron algunas ambigüedades, carencias e insuficiencias de las políticas de EI. Primero, DIR_R advirtió que el tema de la inclusión no es nuevo, sino un tema que ha estado persistiendo. Además, señaló que resolver las tareas y demandas para cumplir con el escenario ideal establecido, requiere una atención y seguimiento constante en diversas áreas:

Realmente esta es una política que ahora con la Nueva Escuela Mexicana toman fuerza, ya se venía trabajando ya, pero no, todavía no ha aterrizado por completo

entonces, y sigue mucha resistencia de los profesores y condiciones a veces de las escuelas que no tienen las condiciones también para poder trabajar con ello, ¿no? Entonces es complicado, todavía estamos, digamos que si todavía vale la pena hacer un empuje importante sobre ello. En todos los aspectos, tanto en capacitación docente, condiciones de las escuelas, cambio de la normatividad, como el reglamento de estudiantes, que todavía maneja ahí ciertos elementos que aún conserva, en algún momento dado, que no considera aspectos de la diversidad humana, que es lo que se pretende ¿no? Que sea inclusiva. (DIR_R, p. 2)

En apoyo a lo anterior, DIR_ZR mencionó que las características y necesidades de los estudiantes, ha traído consigo nuevas demandas a su labor. Las cuales, según señaló, se han atendido de manera colectiva, pero este ha sido insuficiente ante la falta de información para ofrecer un servicio realmente inclusivo: “hemos tenido autistas, Asperger, cuestiones físicas, étnicas y hemos salido adelante. Nos ha costado trabajo porque efectivamente no somos especialistas en esto” (DIR_ZR, p. 5).

Por otro lado, DIR_R advirtió algunas problemáticas en los temas de la claridad de la normativa, señalando a través del uso de metáforas como “¿les soltamos o apretamos”? lo cual hizo alusión a que esto obstaculiza la correcta atención y aplicación de lo establecido en las políticas de EI, ya que resulta ambiguo:

Entonces nosotros nos encontramos con ese paradigma que se ha quedado muy fijo, de que la escuela también es disciplinar también al grado de la presentación, entonces ahorita estamos conflictuados, ¿le soltamos o apretamos? No los dejamos entrar hasta

que se corten el pelo, hasta que traigan el uniforme completo. Entonces eso a nivel reglamentario. (DIR_R, p. 5)

Así pues, DIR_ZR también resaltó conveniente para los planteles y el sistema educativo nacional, mejorar la fluidez de información. Al señalar problemas de cobertura y desigualdad que desde su experiencia percibe como persistentes y que, si no se atienden, por más iniciativa que exista en la comunidad educativa, no será suficiente:

Entonces si vemos muy a detalle, pero mucha iniciativa es en el plantel, lo que estamos haciendo en el plantel. Entonces, sí hace falta que se baje más desde arriba, y no digo nada más de CECyTE sino todo el sistema educativo en general. (DIR_ZR, p. 9)

No obstante, aun con los problemas de incongruencia y las necesidades en temas de claridad de las políticas de inclusión, ambos directores coincidieron en que reconocen las voluntades en la comunidad escolar del plantel Rosarito, al señalar con la modalización “pues nomás” a la necesidad de mejorar aspectos para la correcta atención de las políticas de EI. Lo cual dejó ver una posición limitada en formación e información.

Pues nomás, alinear la reglamentación, la disposición la hay, y con cursos de capacitación. Por qué tanto aprendan los estudiantes a convivir con todos en general, eso sienta las bases a una sociedad que conviva mejor en paz y armonía, entonces es fundamental para vivir felices, tener una sociedad integrada. Por ese lado está magnífica, para poder mejorar las condiciones de vida. (DIR_R, p. 7)

En resumen, los directivos del plantel Rosarito y Zona Río coincidieron en posicionarse de manera positiva, abierta y cooperativa ante lo establecido en las políticas de EI en la EMS. Aun

así, reconocen al escenario ideal que perfila dentro de las políticas como incongruente entre las necesidades reales de los planteles. Al advertir problemáticas que han surgido previo y posterior al establecimiento de estos lineamientos.

Por una parte, el directivo a cargo del plantel Rosarito destacó un tema de ambigüedad en el manejo de las reglas de disciplina y convivencia, e indicó preocupación ante su intención de brindar el acceso y atención a todos los estudiantes. Asumió que, aunque dentro del equipo de trabajo que conforma el plantel existen voluntades y apertura, la falta de claridad obstaculiza la promoción de la EI.

Por su parte, el directivo a cargo de plantel Zona Río mantuvo una postura abierta y afín a los objetivos de la política de EI, y recalcó los esfuerzos realizados por voluntades del plantel y el equipo de trabajo que la conforma. No obstante, también mencionó factores que han obstaculizado su labor en temas de información oportuna y seguimiento puntual de autoridades educativas.

Condición de recepción

En este subapartado, se describen los efectos que la política de EI ha tenido en la labor de los directivos de plantel Rosarito y Zona Río en el ejercicio de su práctica laboral. Además de presentar las relaciones que se entretienen entre la intención de apego y atención a la política de EI, las características y necesidades de los actores involucrados.

Por tanto, ambos directivos señalaron que la traducción de las políticas de EI, se ha desarrollado en una constante negociación y ajuste. Ante la falta de claridad de la normativa, la necesidad de mayor capacitación, con las condiciones laborales de los docentes y la falta de orientación, han tenido que recurrir a recursos y apoyos externos a la institución.

Todas estas acciones han sido posibles y han tenido frutos, según los directivos, dada la apertura de los estudiantes, planta administrativa y algunos docentes que identificaron han ayudado a resolver barreras de algunos estudiantes: “también tengo otro grupo de tutores, que no son psicólogos, pero sí me ayudan también trabajando con los muchachos, son un grupo colegiado pues” (DIR_ZR, p. 8).

El interés e iniciativa que DIR_ZR identificó por parte de la dirección académica de CECyTE B.C. “el colegio sí está muy preocupado en eso. Si soy honesto, siempre se nos informa, siempre se nos capacita” (DIR_ZR, p. 6).

Además, coincidieron que la dinámica entre estudiantes ha ayudado en los procesos de inclusión, al señalar la aceptación entre estudiantes: “Los muchachos son, son muy cálidos en ese sentido ¿por qué? Porque todos los muchachos van insistir que están en plantel bien, en condiciones muy complicados” (DIR_ZR, p. 7).

En primer lugar, los entrevistados mencionaron que el proceso de incorporación y atención de lo establecido en las políticas de EI ha sido un proceso que, en colectivo, es decir, el grupo de trabajo que conforma el plantel, ha estado abierto y atento a la puesta en acto: “hemos estado ahí abiertos, inclusive, estudiosos de las nuevas políticas porque eso nos va marcando las líneas de acciones, aparte de la conciencia humana, y no hemos tenido problema con la incorporación” (DIR_R, p. 1).

Por tanto, el proceso de traducción de las políticas de EI se ha desarrollado para atender diversos temas e involucrar a diferentes actores educativos. En primer lugar, los directivos de ambos planteles coincidieron en que se han realizado acciones de modificación y agregados a la infraestructura, con el objetivo de asegurar el libre acceso de personas con discapacidad motriz:

Se han construido los espacios propicios para que ellos puedan acceder, el estacionamiento para este, que ellos puedan pisar, exclusivo para ellos [...] porque algunos espacios no están en el primer nivel ¿no? Entonces, tenemos rampas en el primer nivel y accesos para sillas de ruedas. (DIR_R, p. 3)

También, señalaron la importancia que ha jugado el papel de los orientadores educativos en los planteles, como principal mediador para el apoyo extra, que, según los directivos, ha sido fundamental para estudiantes que ellos identifican como vulnerables y donde además se realiza sensibilización a padres y docentes respecto a las necesidades que puedan suscitarse.

Los de orientación son mi brazo derecho. Me detectan rápido a la gente, me la canalizan rápido, tienen mucha aceptación de ese tipo de muchachos, obviamente los papás también se sienten apoyados. Si consulto que está pasando algo me dicen es que ya hicimos esto, ya hicimos un diagnóstico, un examen de ingreso de enfermedades, situaciones, capacidades, de cuestión intelectual. (DIR_ZR, p. 8)

DIR_R mencionó algunas instituciones, que además del departamento de trabajo social del plantel, apoyan al proceso de inclusión. Asimismo, reconoció la importancia de algunas otras instituciones públicas y asociaciones civiles involucradas:

La asociación de la mujer, de la juventud, el DIF mismo con orientadores, tenemos otra institución que se dedica, si detectamos alguna situación de adicciones, tenemos una institución para ello, así que sí tenemos relación con varias instituciones. Las orientadoras tienen una gama amplia de instituciones a las cuales estamos vinculados. (DIR_R, p. 5)

También, se realizan acciones para apoyar a los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad o que requieren apoyos acordes a sus estilos de aprendizaje. Acción que al utilizar modalidades como “afortunadamente” DIR_R dejó ver la importancia e impacto que en este caso tienen las trabajadoras sociales en los procesos de inclusión:

Afortunadamente, tenemos trabajadoras sociales, inmediatamente, deben de traer si vienen de USAER el expediente lo trabaja la trabajadora social, y como los maestros, tienen varios maestros, ella se comunica con los maestros, para hacerles saber la condición de cada uno de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

(DIR_R, p. 5)

El involucramiento de los padres en el proceso de atención de las orientadoras y trabajadoras sociales se tuvo que empezar a desarrollar dadas las resistencias de los mismos, los cuales, según los entrevistados, dificultaban un trayecto favorecedor para los alumnos.

También se trabaja con los padres, ellos son los que más conocen la condición del chico, pero inclusive a veces, vemos, por ejemplo, con una discapacidad intelectual, a veces se pone un poquito complicado [...] ahí está la situación de conocer su realidad a veces están cerrados en ese punto, pero aquí las trabajadoras trabajan con ellos y nosotros les vamos dando seguimiento. (DIR_R, p. 5)

Por otra parte, DIR_R señaló que algunos de los efectos de los reglamentos disciplinarios, tales como la solicitud de uniformes, ha traído problemas de exclusión para aquellos estudiantes que no tienen los recursos suficientes para adquirirlos. De ello, expuso un sentido de responsabilidad ante ello y señaló acciones por parte del plantel que busca revertir o reducir estas barreras:

Apoyamos mucho a los que por ejemplo no tienen uniforme y que tienen niveles económicos bajos, y que no lo pueden adquirir entonces eso no va a ser limitante y les damos tolerancia, en ocasiones donaciones, para ellos puedan cumplir con esos reglamentos, que se tornan un poco exclusivos cuando se quieren aplicar así de forma directa. (DIR_R, p. 4)

Después, ambos directivos advirtieron de las repercusiones que han tenido los perfiles docentes y los requisitos de los mismos en el proceso de traducción de las políticas de EI.

Aquí viene importante decirle que a diferencia del nivel básico que todos estudiaron para maestros, en media superior no es así. Todos estudiamos para otras carreras y la gran mayoría no somos docentes de formación y yo creo que es puede ser una desventaja media superior, no digo que no se pueda solventar. Entonces cuando se topa con alumnos este ya empieza ahí la dificultad. Y no porque no, no quieran hacer, sino que no se sienten aptos para el tratamiento de ciertos muchachos. (DIR_ZR, p. 5)

De lo anterior advirtieron la necesidad de mejorar las condiciones laborales, tanto en capacitación como estructura que no permite, desde su narrativa, atender las demandas de las políticas de EI en el desarrollo de espacios inclusivos.

Pues sí, si se sienten un poquito agobiados, porque ellos tienen que hacer algunas adecuaciones concretas en el grupo, la atención con ellos y algunos se desesperan. Entonces sí, yo creo que, si es un tema de capacitación y concientización con ellos, y ha sido la única solicitud que han hecho hasta ahora. (DIR_R, p. 6)

En consecuencia, han encontrado obstáculos en la traducción de las políticas de EI. Mismos que, sin señalar, los entrevistados advirtieron que además de los perfiles docentes y las resistencias de padres de familia, existe una falta de orientación y cercanía por parte de autoridades educativas, adjudican dentro de su responsabilidad compensar estas incongruencias e insuficiencias. Uno de estos temas es la falta de claridad en la normativa: “el clarificar, la normatividad de manera concreta con la inclusión, considerando todos los aspectos, como los mencionaba anteriormente los disciplinarios” (DIR_R, p. 6). Otro tema, es la falta de orientación que según DIR_ZR, los cuales con el uso de metáforas como “los como son los que nos faltan” responden a la falta de claridad sobre las prioridades a atender.

Es decir, quiero ser honesto, sí se nos marca, pues de que dirección general, cómo debemos de trabajar con los jóvenes, pero a veces no dice el cómo, únicamente hay que trabajar con ellos, hay que hacerlo. La voluntad existe. A veces los cómo son los que necesitamos. (DIR_ZR, p. 3)

Por último, DIR_ZR resaltó la importancia de que los procesos de traducción y cualquier acción encaminada a formar a los actores educativos para desarrollar espacios inclusivos, no se limite a docentes y estudiantes:

Por eso es lo que yo digo, que debería ser más capacitación, para efecto de que a lo mejor pueda decir es que nomás son cinco, sí, pero cinco necesitan la atención de las 85 que estamos trabajando aquí. Tanto el intendente es importante como el propio director. (DIR_ZR, p. 5)

En resumen, el proceso de traducción que se da en ambos planteles tiene un enfoque diferente al proceso de interpretación, dado que la atención es focalizada en el contexto y el desarrollo de condiciones para la inclusión de los estudiantes.

No obstante, la advertencia de las incongruencias e insuficiencias en la normativa y orientación que, aunque no señalan responsable, sí identificaron como necesaria, dejó ver que ha servido más que como limitante, como un espacio de posibilidad. Si bien, no contemplaron maneras de solventar las ausencias, sí señalaron buscar formas alternativas, entre lo que establece la política a cumplir, las necesidades y posibilidades de su contexto. Lo anterior, con el apoyo de instituciones gubernamentales, de salud, asociaciones civiles, conocimiento especializado por parte de las orientadoras y los mismos docentes voluntarios.

Interpretación y traducción de las políticas de EI en nivel micro

En este capítulo se presentan los resultados a partir del análisis enunciativo de la narrativa del nivel micro correspondiente a docentes de los planteles Rosarito y Zona Río de CECyTE B.C. Como se mencionó en el capítulo de método, cada participante será identificado según el código designado para docentes de Rosarito: DOC1_R, DOC2_R y DOC3_R, y Zona Río: DOC1_ZR, DOC2_ZR y DOC3_ZR.

Al igual que en el capítulo de hallazgos del nivel meso, la organización del contenido se integra por tres apartados que responden a los planos analíticos del análisis enunciativo: condición de enunciación, relación locutor-audiencia y condición de recepción. El plano condición de enunciación permitió entender el significado que atribuyen a la EI, su población objetivo y las solicitudes al proceso enseñanza-aprendizaje. A su vez, de explorar la experiencia del docente, las problemáticas por atender y/o resolver en el tipo educativo en cuestión.

Después, la relación locutor-audiencia, ofrece el posicionamiento de los docentes respecto a las políticas de EI, la forma en que reciben lo establecido y demandando en ellas, además de la expectativa y proyección que construyen respecto a su atención.

Por último, la condición de recepción atendió lo correspondiente a las relaciones que se entretejen en el proceso de traducción de las políticas de EI. Explorando las estrategias y acciones desarrolladas por los actores educativos en temas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, capacitación y necesidades para atender a las demandas y cumplir con las expectativas que, desde su interpretación, estipula las políticas de EI; los factores que obstaculizan y/o facilitan estos procesos, así como los pendientes que identifican desde y fuera de su posibilidad, para hacer cumplir los objetivos de las políticas de EI.

Todo lo anterior, tomando como referencia la naturaleza de la labor del docente, quien dentro de los procesos de interpretación y traducción tiene la encomienda de ser agente de mediación de las políticas, al integrar lo estipulado en las políticas de EI dentro proceso de enseñanza (Ball et al. 2011).

Docentes de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.

Condición de enunciación

En este subapartado se presentan las significaciones e implicaciones que los docentes de los planteles Zona Río y Rosarito de CECyTE B.C. atribuyen a la educación inclusiva y las políticas de EI dirigidas a la EMS.

A partir de la interpretación de las políticas de EI, los seis participantes expusieron diferentes significados orientados a diversos enfoques. Así, algunos participantes le dieron un enfoque de atención al estudiante, al señalar que la EI no distingue en condiciones propias de los alumnos:

Yo creo que educación inclusiva es cuando no se le niega el servicio a ninguna persona que lo solicite, no importa si tiene alguna deficiencia física, motora, intelectual o de cualquier tipo, yo creo que eso sería inclusivo. (DOC1_ZR, p. 1)

Después, DOC1_R mencionó que la educación inclusiva es un tema de justicia social, al afirmar, desde su interpretación, que tiene dentro de sus objetivos la igualdad en la garantía del derecho a la educación: “es la igualdad, la igualdad de las personas, igualdad en cuanto a puesto todos; niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que en etapa de educación básica. La igualdad donde no haya discriminación” (DOC1_R, p.1).

Por su parte, DOC3_ZR expuso un enfoque orientado hacia las condiciones del contexto, al mencionar que la EI tiene dentro de sus fines, transformar el contexto para la igualdad de oportunidades de acceso: “aquellas estrategias que nos permitan extraer o quitar las barreras innecesarias o que perjudiquen el aprendizaje de los estudiantes, en este caso a los que tengan algún índice de vulnerabilidad” (DOC3_ZR, p. 2).

En cuanto a los objetivos de la política de educación inclusiva en la EMS, los participantes señalaron que, desde su interpretación, responde a la obligatoriedad de este tipo educativo: “y ahora como la educación media superior, pues es obligatoria, me imagino que ese fue un punto también por la parte está de obligatoriedad” (DOC2_R, p. 2).

En este sentido, también mencionaron percibir que uno de los efectos de la obligatoriedad para la EMS ha sido la identificación de problemáticas que han persistido a través del tiempo, y que no fue hasta integrar a este tipo educativo como obligatorio que empezó a tomarse en cuenta en la creación de políticas de EI: “porque los chicos están ahí, ¿no? Y a lo mejor no habían visto o no habían volteado a la media superior, sabemos que la educación inclusiva puesta desde hace muchísimos años” (DOC2_R, p. 2). A su vez, DOC1_R abonó a esto al indicar un tema de justicia, al advertir una carencia de atención a las necesidades de los estudiantes que percibe como tardía:

El alumno hasta la preparatoria tiene el derecho a la educación gratuita y yo creo que por eso también. Si sé que, en educación, como en primaria y secundaria están el USAER que es el apoyo para ese tipo de alumnos, sí, yo creo, por eso también se extiende a bachillerato. (DOC1_R, p. 3)

Al mismo tiempo, DOC2_ZR señaló que el establecimiento de estas políticas de EI también respondió a situaciones que, con el uso de frases temporales como “ya hay una mayor aceptación” y “era algo que ya se hacía”, advirtió que ya existían, pero no eran formalmente atendidas:

El que usa silla de ruedas. Ya no solo para el que es mexicano, sino también para el que viene de otro país y está en edad de estudiar y que tiene el comprobante para el nivel de estudios y que puede comprobar su nacimiento y se le respeta, se les incluyen a las personas que hablan alguna lengua. Y o personas que fueron deportadas y que casi no hablan español y llegan, sí se acepta, entonces ya hay una mayor aceptación. Entonces yo pienso que las políticas nacieron no para implementar eso, sino para estar acorde, porque era algo que se hacía en las escuelas. (DOC2_ZR, p. 4)

Lo anterior, permitió identificar que la interpretación de las políticas de EI en la narrativa de los participantes mantiene un enfoque de la limitación, problemática, persistencia en el estudiante. Es decir, lo diverso es conceptualizado desde la carencia, de lo que hace falta y por tanto debería aceptarse y atenderse.

Por lo tanto, hay una coincidencia entre los entrevistados en que las políticas de EI, además de atender a todos los estudiantes, garantizar el acceso y educación de calidad. También surge en consecuencia de una transformación social que ha presionado y evidenciado una inconsistencia en la normativa del sistema educativo:

Y se empezaron a descubrir que había ciertos malestares en él, como unos problemas familiares, como problemas de transporte, de conectividad donde los papás trabajaban mucho tiempo, no estaban en la mayor parte del tiempo con ellos, estaban solos. Entonces por allí empezó y luego empezó a notarse más en las escuelas que estaban

ayudando a los, por ejemplo, a las chicas que se embarazan. De acuerdo, porque si te recuerdas ¿Bueno, a lo mejor te comentaron que antes los papás cuando sabían que su hija estaba embarazada pues la corrían de la casa y las obligaban a casarse? Entonces en la escuela se empezó a aceptar a personas embarazadas, a chicas embarazadas y ante las corría y ahí empezó la inclusión. Ahí empezaron a aceptar a las personas. (DOC2_ZR, p. 5)

En esta misma línea, DOC3_ZR señaló que, al presentarse diversos cambios en la sociedad, también ha demandado una formación más integral, lo cual percibe como un factor que influyó en la creación de estas políticas de EI:

Esta necesidad conlleva no solo el aspecto estudiantil, sino que más allá, fuera de ella, es decir, los jóvenes que preparamos, los jóvenes que ayudamos a enfrentarse a un entorno tanto profesional también. No nomás nuestra labor queda ahí, sino también debemos de ayudar al entorno profesional o prepararlos de una u otra forma a lo que se van a enfrentar. Y si enviamos buenos jóvenes en el aspecto profesional, pero malos jóvenes como seres humanos, yo creo que sería una forma de perjudicar en este caso a la sociedad de forma total. (DOC3_ZR, p. 5)

En resumen, los participantes interpretaron que los objetivos de las políticas de EI buscan estar acorde con la reciente obligatoriedad de la EMS. También, señalaron que históricamente la sociedad ha demandado el acceso a una educación de calidad para todos. Ante ello, los entrevistados mencionaron que las problemáticas que establece como foco de atención las políticas de EI no son recientes, pero debieron surgir como una forma de estar acorde a las dinámicas actuales de la sociedad.

Por su parte, la concepción de la EI mantuvo diferentes enfoques. La mayoría de los participantes que adjudicaron especial atención de la EI a las condiciones del estudiante, mientras que otros identificaron mayor importancia en la transformación de los contextos para la eliminación de barreras. Así, desde su interpretación, tiene el objetivo de atender y compensar desde un enfoque de la limitación o problema, o que, según refieren, persiste en poblaciones históricamente vulnerables.

Relación locutor-audiencia

En este apartado se presenta la relación y posicionamiento externado por los docentes de los planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C., con respecto a las políticas de educación inclusiva para la EMS.

Por tanto, DOC2_ZR señaló los aspectos positivos que, desde su narrativa, ha traído el promover la EI en la sociedad y que también percibe ha influido dentro de la dinámica escolar:

Ahora, ya vemos a menores de edad con tatuajes y ahora ya no es algo malo. Ahora muchos de ellos es algo artístico. Ahora, es con colores. Y antes era un color de tinta específico. Y normalmente los que se tatuaban eran de alguna manera personas que no tenían oficio ni beneficio. Se decía ¿no? O gente que estaba en la cárcel, o los marineros y así. Y ahora no. Ahora ya hay tanto hombres como mujeres, y ya no sólo los adultos y ya no se ve más. Ahora nosotros en la escuela respetamos la decisión de cada quien, entonces no solo para ellos. (DOC2_ZR, p. 4)

De lo anterior, se pudo visualizar que el participante atribuyó aspectos positivos de la EI, al señalar que ha mejorado la convivencia y ha dado apertura a la libertad de expresión libre de

prejuicios o discriminación. Y que con el uso de las frases temporales: “Y antes no”, “ahora vemos” da cuenta de una transformación de la dinámica escolar.

Por su parte, DOC3_R también aludió al impacto positivo que la EI tiene en la práctica, al mencionar que no es suficiente atender solo el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, sino también aspectos socioemocionales.

Yo en lo particular y como tal, pues uno percibe que a veces el alumno trae su costadito, entonces tiene que uno discernir, tiene uno que ver la manera, obviamente sin pasar un límite, de cómo ayudar al alumno. Pero a veces uno como maestro o uno como escuela queriéndolo hacer solo, entonces pues al momento de implementar nuevas políticas, hasta el momento de ver y compartir, pues estos detalles, es para ayudar al alumno. (DOC3_R, p. 5)

Por otro lado, DOC1_ZR y DOC1_R también señalaron una afinidad positiva con el establecimiento de las políticas de EI, no obstante, mencionaron que no es suficiente con estipular un escenario ideal donde las escuelas sean inclusivas, si no se abastece de lo necesario para implementarlo:

Entonces se nos dificulta mucho, entonces porque no hay mucho apoyo en ese sentido, sí están las políticas, pero el apoyo no está. No hay adecuaciones, por ejemplo, a la infraestructura, a las necesidades que se requieren para atenderlo, entonces pues, muy bonito que se atienda a todos, pero también para poder dar seguimiento puntual y de verdad, sería ir directamente a revisar el contexto de todos los sistemas medio, básico, etc. A revisar lo que realmente se necesita, desde las rampas, hablando nada más de

infraestructura, pero hay mucho más que revisar. Sí que padre las políticas, pero hay que trabajar más en el contexto. (DOC1_ZR, p. 1)

Es así que DOC1_ZR dio cuenta de la insuficiencia e incongruencia que atribuye a la SEP en cuanto a lo establecido en las políticas de EI. Además, agregó un sentido de colectividad con el uso de deícticos como “nosotros” para referirse a los docentes como aquellos en quienes recaen los efectos de esta insuficiencia. Y señaló la necesidad de seguimiento, revisión y la designación de recursos para el logro de los objetivos de la EI.

Por su parte, DOC1_R coincidió con lo anterior. Además, expuso que las voluntades que identifica por parte de la planta docente, al mencionar que la disposición de atender a los estudiantes y adecuarse a sus características existe. Pero es en las políticas donde no se establece el cómo, la forma de lograr los objetivos que se estipulan.

Porque no es la sensibilidad o la empatía de nosotros hacia esto, hacia todos los jóvenes, tenemos, que tienen, que ellos deben de tener este el derecho a la educación y formar parte de una sociedad que los incluya también, no dejarlos a un lado [...] pero al final de cuentas a que los alumnos van a llegar a las escuelas, pero ¿nosotros vamos a saber cómo tratarlos? Y es ahí donde y te lo digo por experiencia ¿no? Porque nuestro plantel ya hemos tenido em... con dificultades para la escucha, por lo tanto, fue dificultad para hablar, en sillas de ruedas. Entonces, hay muchas cosas que sí están bien, pero de qué manera el gobierno va a beneficiar o aportar, cómo la escuela va a recibir ese apoyo, es donde te queda toda la duda, la incertidumbre ¿no? (DOC1_R, p. 2)

De acuerdo con lo presentado hasta ahora, los entrevistados señalaron apertura y relación positiva con las intenciones de las políticas de EI. Reconocieron necesario su establecimiento, también los efectos que ha tenido y tiene dentro de su labor y la sociedad. Aun así, visualizaron lo establecido en el contenido y demanda como insuficiente e incongruente con el contexto, al advertir que los objetivos tendrían que tener también procesos de apoyo y seguimiento en su puesta en acto. Además de enfatizar la carga que se le adjudica al docente como mayor responsable del desarrollo de espacios inclusivos.

Condición de recepción

En este subapartado, se describen los efectos que la política de EI ha tenido en la labor de los docentes de plantel Rosarito y Zona Río en el proceso de traducción de lo establecido en las políticas de EI. Además de presentar las relaciones que se construyen entre la intención de apego y atención a la política de EI, y las características y necesidades de los estudiantes.

En primer lugar, los participantes DOC1_R, DOC2_R y DOC3_R del plantel Rosarito mencionaron que dentro de las características del estudiantado que ha requerido algún agregado o modificación en su labor han sido con alguna dificultad motriz, dificultad auditiva, con una lengua diferente al español y algunos estudiantes diagnosticados con trastorno del déficit de atención, rezago, entre otras: “hemos tenido chicos con problemas de movilidad” (DOC2_R, p. 2). “Tuvimos ya un alumno en silla de ruedas” (DOC1_R, p. 3).

¡Híjole! Pues de hecho hubo de todo un poco, desde alumnos como con déficit de atención en situaciones también de salud, problemas con temas intrafamiliares; de violencia. Muchas situaciones, madres solteras, alumnos que simplemente pues no les interesa la educación. (DOC3_R, p. 3)

Para su atención, los participantes señalaron las modificaciones y agregados que han identificado se han puesto en acto para incluir a los estudiantes, lo cual lo visualizaron en diversos aspectos. Primero, la parte de la infraestructura, DOC1_R señaló modificaciones, además hizo alusión a un aspecto de temporalidad, al recalcar que fue la misma necesidad de los estudiantes que hicieron emerger estas acciones:

La escuela no estaba preparada para un alumno en silla de ruedas. Bueno, ahorita ya está un poco con la rampa que están marcados este y los accesos para ellos. Pero antes, cuando tuvimos este alumno, que hablamos por hace cinco años, no teníamos todas estas facilidades. Lo único si es el salón que sea que se dejó para ellos, era en el piso de abajo en el primer piso. (DOC1_R, p. 4)

Después, mencionaron las prácticas dentro del aula que han puesto en acto para promover la EI, mismas que según lo señalado, ha emergido para reducir o regular a los estudiantes que ellos identificaron requieren modificaciones en su práctica “regular”.

Pues adaptación curricular [...] Yo imparto la materia de humanidades, de lógica, ética. Me doy cuenta, por ejemplo, los pongo a leer a todos y ahí me doy cuenta que tiene un problema de lectura [...] Hay actividades que los chicos, las explicas y ellos no las entienden, entonces me acerco y les explico, paso número uno, paso número dos [...] Entonces es más bien en el salón de clases al momento de esa interacción, cuando nos ponemos a hacer actividades, lee o escribe, o cuando entregan trabajos me doy cuenta que no la comprendió, entonces me pongo a revisar y a platicar con el chico o la chica. (DOC2_R, p. 3)

Con las niñas que tenían problemas auditivos pues se sentaban enfrente, porque tenían como que leerte los labios, pero se me hace todavía más sencillo con ellas, porque te acercas de alguna forma les dices cómo. (DOC1_R, p. 4)

Por su parte, también mencionaron que dentro del plantel estaban establecidos protocolos de acción, que en un primer momento el principal involucrado era el departamento de orientación como el principal encargado de la detección de apoyos y necesidades, tanto de estudiantes como docentes:

Quando tenemos así alumnos lo que hacemos nosotros, cuando te toca, los mandamos al departamento de orientación o los que analizamos porque en ocasiones no sabemos realmente de qué manera tratar y no cómo hacerlo, pues ayudarlos. Entonces los canalizamos, el Departamento de Orientación los manda ¿no? Dependiendo de qué es lo que ellos requieran ellos. (DOC1_R, p. 4)

En este sentido, también señalaron que dentro de este protocolo de atención por parte de orientación que sirve de apoyo para docentes y estudiantes, también se ve involucrado el padre de familia:

Y con los padres también, bueno en CECyTE el primero que habla con los padres es el psicólogo o la orientadora, el departamento de orientación es el que tiene la relación muy estrecha con los padres, yo como docente si hablo con los padres, pero primero pasan ese filtro de la psicóloga. (DOC2_R, p. 5)

A su vez, expusieron acciones que a nivel plantel también son focalizadas para el apoyo docente. Entre ellas juntas entre docentes, en donde se da la oportunidad de intercambiar información respecto a las necesidades de los estudiantes y la propuesta de estrategias:

Cuando tenemos reuniones de CTE o el comité de ciencias, o de lecturas o así, y se comenta y se trata de buscar una transversalidad con las materias y los profes. Aunque no sea en específico con una materia o un profe, pues si se hablan. (DOC3_R, p. 6)

También, mencionaron acciones que han recibido por parte del subsistema estatal, que en general se basaron en aspectos de capacitación y formación: “semestralmente tenemos cursos, sobre de qué manera pues actuar, con ellos, de qué manera trabajarlo o de canalizarlo, con ellos, sin necesidad, que también el alumno se sienta invadido nuestra privacidad. Entonces sí, recibimos cursos para poderlo manejar” (DOC3_R, p. 5).

Por su parte, uno de los participantes señaló el apoyo externo de la universidad del Estado, mismo donde se encuentra laborando de forma alterna a CECyTE. El apoyo por parte de esta institución ha servido de estrategia para apoyar de manera extraordinaria a estudiantes con rezago educativo, específicamente en aquellos con discapacidad intelectual:

Bueno yo en lo particular trabajo en la Facultad de humanidades en la carrera psicopedagogía, entonces, algunas estrategias fue precisamente trabajar con las chicas y los chicos de la de la carrera de psicopedagogía sobre todo con esos niños con alguna discapacidad intelectual. Entonces me lo llevaba a CECyTE, antes de la pandemia y ellos trabajaban con los chicos que tienen alguna problemática sobre todo intelectual o que iban mal en algunas materias. Yo la utilicé muchos años, no sé 14 años antes de la pandemia. (DOC2_R, p. 2)

En otro tema, los entrevistados que integran el plantel Zona Río señalaron que desde su trayectoria como docentes han atendido estudiantes con diferentes necesidades y características, que en su momento han requerido adecuaciones o agregados a su labor. Por su parte, DOC1_ZR

“yo he atendido alumnos con autismo, déficit de atención con hiperactividad, alumnos con situación motora que están en sillas de ruedas” (DOC1_ZR, p. 1). Además, DOC2_ZR agregó que “llegan muchísimas personas desde el sur, incluso con diferentes culturas” (DOC2_ZR, p. 3).

También DOC3_ZR señaló:

Tuvimos dos alumnos que ingerían sustancias prohibidas. Pero porque, según uno de ellos, decía que toda su vida la había usado porque sus papás, los dos consumían. Cuando él nace, ya nace con la con la necesidad de esas sustancias. Entonces estuvo medicado y ya después, cuando las conoce en la calle, pues sabía que eso era lo que ocupaba en la mayoría del tiempo. Estaba drogado en la escuela, pero era algo muy tranquilo, pero él necesitaba eso para sentirse bien. Y hemos tenido alumnos que son muy retraídos y socialmente muy poco, muy, muy poco participativos. Y es que cuando les tocan sus cosas o les mueven lo que ellos traen, se ponen sumamente violentos. Pero son muy inteligentes. (DOC3_ZR, p. 4)

Para atender las necesidades de sus estudiantes, los entrevistados expusieron algunas de las estrategias que han puesto en práctica dentro del salón de clases. DOC1_ZR señaló algunas modificaciones al dar instrucciones, la demanda en temas de contenido y dinámica en el aula:

Por ejemplo, hago adecuaciones, con los alumnos que son autistas o tiene problemas con la comunicación, trato yo de darles la instrucción por separado, o sea de manera general primero con todos, pero luego me acerco a cerciorarme si me entendió y me va siguiendo. También, por ejemplo, tengo alumnos que no van a la par de hacer rápido las cosas, a la par del otro grupo que tiene alguna deficiencia intelectual, trato de bajar la cantidad, no el nivel, pero si la cantidad de trabajo para que no sea tan

complicado para ellos y pues sentarlos más cerca de mi escritorio, los que tiene problemas visuales van enfrente, ahí hago mis acomodados en el salón, tratando de que sea de la mejor manera. También trato siempre, de tener mucho acercamiento y comunicación con los alumnos. Me ha funcionado la verdad. (DOC1_ZR, p. 3)

Trato de ver identificar cuál es para poderla asignar algún alumno. Generalmente busco alguno. A lo mejor esto suena a tono o de reírnos un poquito, pero es con un alumno que sea que yo sienta que tiene determinados valores y principios que me pudieran ayudar para poder incluir a ese alumno al encontrar un buen alumno que siempre existe. (DOC3_ZR, p. 3)

Luego, DOC2_ZR mencionó dos estrategias, primero sus adecuaciones curriculares que realiza previo a un diagnóstico al grupo en general. Y segundo, su voluntad de capacitarse por cuenta propia ante la presencia de una necesidad particular del estudiante: “yo he tenido que ir a buscar qué problema es y cómo debo de atenderlo, pues primero investigué y luego fui con el orientador de la escuela y que me dijera pues qué es lo que yo tenía que hacer” (DOC2_ZR, p. 4).

Ahora nosotros hacemos una evaluación diagnóstica y platicamos con los alumnos y empezamos a ver cuál es su facilidad para aprender, si es visual, si es auditivo y si tiene algún problema, entonces en base, con base en eso. Dependiendo de lo que nos arroja el diagnóstico vemos toda nuestra planeación para trabajar con esos alumnos o si es con todos es al menos con unos cuantos o con uno con uno que tengamos, cambiamos completamente. (DOC2_ZR, p. 5)

Por otro lado, además de las estrategias que los docentes desarrollan, también mencionaron acciones establecidas en el plantel de Zona Río que han tenido como objetivo promover la inclusión

y trabajar de forma colaborativa. DOC1_ZR señaló acciones establecidas para la regularización de estudiantes y DOC3_ZR mencionó acciones en colaborativo entre docentes y directivo.

He notado que de un tiempo a acá está la preocupación por el personal administrativo y directivo. Este ya tiene preocupación por los alumnos que de alguna manera faltan o son irregulares, o no están entregando las evidencias de hoy en adelante fueron de un tiempo acá, por lo que trabajamos con clase, ¿no? Entonces de las personas que no se conecta, que no entregan evidencias. Ya se preocupan por ellos. Y antes la preocupación era al final del semestre, a ver, todos los que reprobaron van a hacer un curso o van a venir a unas clases extras para tratar de nivelarlo. Y si no, pues nos vemos en el siguiente semestre en el tiempo de recuperación. Y ahora ya se trabaja desde antes. (DOC1_ZR, p. 6)

Pues lo que yo he visto generalmente en reuniones y se tocan temas de cada vez que tenemos reunión del Consejo Académico, se tocan temas de que el maestro sea el más profesional posible, los toca directamente el director y los organiza el director. (DOC3_ZR, p. 6)

También agregó reuniones que se realizan con los padres de familia que tienen el objetivo de involucrarlos en proceso de atención de los alumnos: “he visto que se realizan reuniones con los padres de familia, puesto que, igual que puede concientizar el joven” (DOC3_ZR, p.7).

Por su parte, DOC1_ZR mencionó que el departamento de orientación ha servido como apoyo para el docente, aunque lo visualiza como insuficiente: “si se ve porque hay un departamento de orientación que nos informa, nos dice el caso de los muchachos por escrito, pero muy básico ¿no?” (DOC1_ZR, p. 4).

Hasta el momento, se presentó de forma diferenciada el proceso de traducción que los docentes de cada plantel señalaron realizar para poner en acto las políticas de EI. Además de lo anterior, los docentes de ambos planteles señalaron aquellos factores que identificaron han ayudado a promover y poner en acto acciones en favor de la inclusión.

En primer lugar, DOC1_R y DOC1_ZR señalaron que un facilitador de la EI ha sido la parte normativa y el gobierno que promovió el acceso de todos los estudiantes. Y que al establecer estas políticas ha orillado a las instituciones escolares a crear las condiciones y tomar acciones.

Yo creo que aquí fue pues por parte del gobierno que solicitó a las escuelas que, pues los aceptara, porque anteriormente no se aceptaban, o era que no se acercaban a las escuelas o si se iban a inscribir no se aceptaban. (DOC1_R, p. 5)

También, DOC2_ZR señaló el sentido humano, abierto y empático que algunos actores educativos involucrados han manifestado en el proceso de inclusión de toda la comunidad educativa: “ha ayudado a que hoy, hay mucha personal docente, administrativo, joven, que ha ayudado a cambiar la forma de pensar rígida y tradicionalista que había y que eso ha ayudado” (DOC2_ZR, p. 7).

No obstante, aun cuando identificaron avances en la puesta en acto de una educación basada en la inclusión, los tres entrevistados coinciden en dos aspectos. Primero que identificaron una persistente cultura que denominan “tradicionalista” al advertir una dinámica cerrada e intolerante a la diversidad, y que persiste en la planta docente del plantel:

Tenemos maestros, compañeros que son muy tradicionalistas, donde si alguien reprobó o no alcanzó la mínima aprobatoria, pues ni modo, tú a ver cómo lo resuelves

y este y nos lo vemos en otro proceso, con otro documento. Pero como que deberíamos ser un poquito más empáticos. (DOC2_ZR, p. 7)

En este mismo sentido, DOC3_R advirtió la importancia de la formación y perfil docente, al mencionar los requerimientos de ingreso al servicio en la EMS como algo que puede afectar la puesta en acto de las políticas de EI. Y que considera afecta a la práctica de docentes, sobre todo en aquellos que no cuentan con una formación pedagógica.

Serían cursos sobre herramientas para reforzar, de cómo trabajar más con ellos. Muchos no somos pedagógicos o psicólogos, somos más de otras licenciaturas. Aunque te guste o nos apasione dar clases, sí nos hace falta esa parte, porque si ya tenemos ese tacto con ellos de cómo trabajar, sí es estar renovándonos estar mejorando con nuevos talleres, herramientas, esa orientación psicológica para poder trabajar con ellos. Por ejemplo, hace un año pudimos haber recibido ese curso, pero, aunque se aplique hay veces como que se nos olvida ciertos detalles. Entonces yo creo que los cursos no están de más, sobre todo esta parte socioemocional, porque a veces los alumnos, a veces uno sin querer puede hacer ciertos comentarios, y uno no se da cuenta, y el alumno si se siente algunos hasta agredidos, porque reaccionan de esa manera. (DOC3_R, p. 7)

También, señalaron que la falta de apoyo por parte del gobierno, es uno de los factores que obstaculiza la atención al escenario ideal que establecen las políticas de EI: “yo pienso que es el recurso proveniente del Gobierno. Como que se nos invita a que seamos incluyentes, pero no hay la aportación para hacer los cambios en infraestructura” (DOC2_ZR, p. 6).

En este sentido, los entrevistados advirtieron algunos temas pendientes a resolver que ayudarían a mejorar los procesos de inclusión en su labor docente, para los estudiantes y la institución en general. Primero, DOC1_ZR señaló la importancia de atender necesidades de infraestructura en el plantel, que si bien, reconoce se han adecuado accesos, estos no son suficientes: “pues gestiones, para que primero se adecue la infraestructura, hay muchas deficiencias en cuanto a la infraestructura para atender a alumnos que tengan necesidades especiales” (DOC1_ZR, p. 4)

Luego, los entrevistados coincidieron en que es necesario promover una cultura de inclusión dentro de la institución, al mencionar que es necesario capacitar e involucrar a toda la comunidad educativa, poniendo énfasis en el docente:

Infraestructura, capacitarnos, también, porque mencionan que no es que venga un maestro ajeno a la escuela, sino que sea el mismo maestro el que lleve la educación en todos los alumnos, entonces, ahora capacitame, yo no me niego ni estoy en contra, al contrario ¿no? pero ahora dime cómo. (DOC1_R, p. 2)

En este sentido, los participantes advirtieron que el involucramiento debe ir más allá del plantel ya que en los tres casos que, aunque los planteles deberían trabajar en equipo, también es necesario sentir una mayor presencia de las autoridades educativas del subsistema estatal:

Y estoy seguro que lo resuelto aquí a nivel estatal pocas veces se ha visto. Yo considero que tendrían que venir más seguido al plantel, platicar con nosotros, platicar con el alumnado, hacer un trabajo de campo donde se puedan llevar de mejor manera las inquietudes que pudieran existir y de qué manera podemos empezar a generar ese pequeño cambio en todos los que tenemos a nuestro alrededor. Lo mejor ahorita es

que pudieran atender esas necesidades, venir acá, sentarse a desayunar con los jóvenes cuando sea posible, comprarse su torta en la tiendita con los muchachos, platicar de y de viva voz, extraer todo tipo de ideas que puedan llegar a tener. Y en ese momento cuando se va generando ese ambiente, pues empezar a preguntar esos pequeños detallitos que le van dando la pauta de lo que podamos que estar o cambiar en la escuela, pero con mayor acercamiento, mayor atención para ver las necesidades de forma directa. (DOC3_ZR, p. 12)

Para finalizar, de lo presentado en este subapartado se puede identificar que por parte de docentes ambos planteles expresaron una apertura y disposición para integrar a su labor la atención a las demandas de las políticas de EI. A su vez, mencionaron estrategias implementadas por ellos dentro del aula y a nivel escuela.

Lo anterior permitió identificar que los procesos de interpretación y la traducción discrepan en varios aspectos. Primero, aunque algunos participantes mantienen un enfoque en donde la limitación es propia del estudiante, por tanto, debe compensarse en la práctica, donde expresan mayor atención a las condiciones del contexto y su propia labor. Es decir, es en la puesta en acto donde se acercan a los fundamentos de la EI.

No obstante, las acciones van encaminadas principalmente a la compensación y les otorga mayor responsabilidad a otros actores educativos, como el orientador educativo del plantel. Ya que coincidieron en que es el departamento de orientación educativa quien tiene un mayor acercamiento con los procesos de inclusión. Lo cual deja ver que se mantiene una mezcla de orientaciones en la práctica del modelo de integración, educación especial y de inclusión, es decir, una transición pendiente al modelo de EI. Esto podría responder, al señalamiento de la importancia y necesidad

de mayor capacitación como indispensable para atender al estudiantado y a sus necesidades particulares, que detectaron insuficiente por parte de la SEP.

Por último, resaltaron la necesidad de un mayor involucramiento por parte de las autoridades educativas del subsistema como una vía para mejorar la detección de necesidades y su atención. Además de señalar, de forma directa, al gobierno como principal obstaculizador en la falta de recursos para el cumplimiento de las demandas de las políticas de EI.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la manera en que interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva tres funcionarios de la dirección académica, dos directivos de plantel y seis docentes de los planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C. Los documentos normativos que se retomaron para estudiar estos dos procesos son el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 concerniente al gobierno en turno, sus fundamentos normativos, las acciones y documentos derivados del mismo en las esferas nacional y estatal.

A modo de contexto, el PSE es un documento en el cual el gobierno plantea políticas educativas, objetivos y estrategias que regirán el sistema educativo nacional durante el sexenio del gobierno entrante. Para el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, correspondiente al gobierno en turno, se estableció como marco normativo nacional principal las reformas de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE) en 2019, donde se incluyó que el sistema educativo deberá garantizar una educación de excelencia basada en la equidad e inclusión.

La CPEUM en el Artículo 3o. señala que “toda persona tiene derecho a la educación. El Estado Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior” (CPEUM, art. 3, 1917).

En este mismo artículo, se adicionaron elementos el 15 de mayo de 2019 en temas de educación inclusiva, mismos que mencionan que “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (CPEUM, art. 3, 1917).

Por su parte, en la LGE se establecen los lineamientos y fines en la educación. En temas de educación inclusiva se encuentran los artículos 2°, 5°, 7°, 8°, 18°, 30°, 61°, 62°, 63°, 64°, 65°, 67°, 76° y 170°.

Los artículos antes mencionados señalan que el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional. Ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables. El Estado proveerá los recursos necesarios para que la educación no solo sea obligatoria, sino universal e inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación.

En base a todo lo anterior el PSE 2020-2024 sentó sus bases en la premisa de que la educación es el principal vehículo para el progreso y desarrollo del país, al asegurar que:

La educación deberá constituirse en el cimiento de la regeneración ética, el eje de la transformación social y la palanca del crecimiento inclusivo, donde los aprendizajes y conocimientos sean la piedra angular de la prosperidad y el bienestar en México.
(SEP, 2019a, p.10)

En su diagnóstico, se reconoce que, a pesar de los esfuerzos por mejorar el acceso y la permanencia a la educación media superior, se presentan problemas de igualdad y logro educativo, aun cuando ésta se decretó como obligatoria.

Es así que, la educación inclusiva vinculada con la equidad, supone saldar una deuda con la sociedad ante grupos históricamente desfavorecidos. En la que se garantizará la repartición igualitaria de recursos, no solo económicos, sino tecnológicos, culturales, deportivos. Una educación donde se tomarán en cuenta las necesidades, intereses, ritmos y talentos de todos los educandos. Y donde la participación de actores educativos, sociales y las familias, serán dotados e integrados al logro educativo. Al señalar en reiteradas ocasiones que entre sus objetivos está proporcionar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral que permita combatir brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en las diferentes trayectorias formativas, lo que hace necesario identificar y eliminar barreras del aprendizaje y participación (SEP, 2019a).

La propuesta de este gobierno pone en el centro del sistema educativo a los estudiantes, de tal manera que el problema es visto desde la estructura y no inherente al estudiante. Por lo tanto, los cambios y recursos deberán ir encaminados a mejorar la estructura del SEN, “y asegurar que la suma de esfuerzos de todos los actores y de la sociedad en general, repercuta en una educación de excelencia” (SEP, 2019a, p. 12).

Dentro de los principios del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se encuentra *no al gobierno rico con pueblo pobre*, el cual responde a problemas sociales tales como corrupción, violencia, impunidad y pobreza, detectadas como prevalentes en México. Además, *no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera*, en alusión a la situación de desigualdad que aún predomina en país (Secretaría de Gobernación, 2019).

De tal manera que se asume “la equidad debe ser el eje ordenador de la acción educativa, es urgente poner el sistema educativo al servicio de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país para garantizar aprendizajes significativos y permanentes” (SEP, 2019a, p. 8). Además,

menciona que para no dejar nadie atrás “no escatimaré esfuerzos ni recursos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, situación que en un país plagado de inequidades [...] así como luchar contra todas las formas de discriminación” (SEP, 2019a, p. 9).

Dentro de las acciones del PSE 2020-2024 se impulsó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva la cual fue presentada como referente al ideal a alcanzar en el proceso transformador del SEN. Este documento propone basarse en modelo de inclusión educativa, y toma como referencia a Booth y Ainscow (2000) quienes definen a la EI como aquella que tiene el objetivo de asegurar la presencia, participación y el logro educativo de todos. Y que reconoce a los estudiantes más vulnerables y tiene como objetivo reducir las barreras que reducen o impiden el acceso al derecho a la educación. Como un proceso educativo que no tiene fin, pues está en constante evolución con su contexto.

Es así que el gobierno en turno apuesta a este modelo rector, en aras de restaurar el tejido social, en el cual prevalecen problemáticas de desigualdad de acceso, permanencia y logro educativo; desequilibrio en la repartición de recursos; la oportunidad de participación de solo unos cuantos grupos y la discriminación a poblaciones marginadas.

Lo anterior, con el abastecimiento de recursos igualitarios a nivel estructural e institucional, además de brindar formación a docentes, padres y agentes sociales involucrados para el logro educativo en todos los tipos y niveles educativos.

A modo de atención y siguiendo el modelo de inclusión, las acciones para la EMS están orientadas en la repartición igualitaria de recursos económicos tales como becas, para combatir uno de los principales factores de rezago educativo: la pobreza. Se recomienda ampliar la cobertura, mejorar la infraestructura y dotar de conocimientos a toda la comunidad escolar.

Asimismo, se avanzará en la adaptación curricular de los centros educativos, así como en la inclusión educativa de las personas con discapacidad y en el fortalecimiento de la educación especial. Además de proveer de recursos para una mejor infraestructura y así asegurar instituciones escolares limpias, seguras y con los recursos necesarios para el acceso equitativo basado en las necesidades y características de los todos estudiantes (SEP, 2019b).

Este capítulo se organiza en tres apartados, uno por cada grupo de participantes. Cada apartado presenta la discusión de los resultados obtenidos, los cuales se contrastaron con los documentos antes mencionados, referentes teóricos, entre ellos la propuesta de Stephen Ball, específicamente los procesos de interpretación y traducción, el concepto de resistencia de Foucault y el de negociación de Wenger. Además de antecedentes nacionales e internacionales que se discuten con los hallazgos a partir de las entrevistas realizadas a actores centrales –jefes de departamento, directivos y docentes– de la política educativa del CECyTE de Baja California en sus niveles meso y micro.

Jefes de departamento de la dirección académica de CECyTE B.C.

En primer lugar, es importante señalar que dos de los tres participantes expusieron su desconocimiento respecto a la ENEI. Lo cual resulta relevante señalar dado la importancia de este documento normativo como aquel que establece el ideal de escenarios en el sistema educativo nacional. Aún con este desconocimiento, los participantes retoman documentos normativos nacionales y estatales. Además, reconocieron que de tomar en cuenta documentos nacionales, también son considerados ejes rectores postulados en acuerdos internacionales.

En este sentido, en el proceso de interpretación de las políticas nacionales de EI se encontraron diferentes percepciones tanto del alcance, los objetivos, el foco de atención en términos de las barreras y los fundamentos de las mismas.

Respecto al alcance que puede tener la EI, dos de los participantes hicieron alusión a un aspecto más centrado y limitado al acceso, donde todos los estudiantes puedan compartir un espacio en igualdad de condiciones. En contraste, según Echeita y Ainscow (2011) la conceptualización y alcance de la inclusión ha resultado confusa en algunos países, no obstante, hay un acuerdo en que el objetivo de la atención a la diversidad desde este modelo, ha evolucionado para no solo buscar garantizar el acceso, sino también asegurar una educación de calidad. Y en igualdad no solo de acceso, sino también del desarrollo de capacidades que busque la plena participación de todos en un espacio compartido (López-Melero, 2011).

Otro de los participantes expuso que la EI es un tema más amplio el cual necesita ser comprendido en diferentes esferas (F1_DA). Echeita y Ainscow (2011) mencionaron que para crear condiciones y espacios inclusivos es necesario mantener una mirada amplia del impacto no solo de los espacios escolares, sino también de barreras que pueden presentarse en la cultura, las políticas educativas y las prácticas que se derivan de estas.

Después, desde su interpretación, tuvieron un acuerdo en que la EI mantiene un mayor espectro de lo diverso, además de advertir una insuficiencia en la conceptualización de otros modelos de atención a la diversidad que le preceden. Resaltaron que la EI pretende priorizar el acceso en distintos grupos considerados vulnerables, por problemas económicos, culturales, discapacidad, etc.

Esta interpretación, aunque concuerda con las definiciones de Echeita y Ainscow (2011) donde señalan que la EI es una forma de acoger a todos los estudiantes, difiere en el sentido de que la EI tiene el objetivo tanto de permear las instituciones escolares, los sistemas educativos, la comunidad local, estatal y nacional; además de considerar la diversidad como algo propio de todos, no solo de aquellos que, desde la concepción de modelos anteriores como el de Educación Especial e Integración, eran considerados en situación de vulnerabilidad.

En este mismo tenor, se encontró que en la narrativa de los participantes la interpretación de la EI aún conserva rasgos característicos de los modelos de Educación Especial e Integración, ya que, desde su entender, la EI “no distingue de características de los estudiantes que tienen barreras del aprendizaje” (F1_DA). Este planteamiento es un ejemplo de que la transición hacia el modelo de EI aún no se ha completado, dado que las limitaciones o barreras aún se identifican como propias del estudiante. Esto se contrapone con los fundamentos de la EI, dado que su aparición surgió por la crítica a modelos anteriores que enfocaban y designaban las barreras como características de los sujetos (Presas, 2016; Amaro, 2018; Jacobo y Cortes, 2017), y la inclusión señala que las barreras se dan en el contexto cultural, escolar, económico o cualquiera que obstaculice la participación y aprendizaje de todos los estudiantes (SEP, 2010; Torres, 2010; Ainscow y Booth, 2000; Amaro, 2018; López-Melero, 2011; Cruz, 2018a). Así, tal como señalaron Echeita y Ainscow (2011) la EI es una forma de acoger a todos los estudiantes, el foco de atención es eliminar las barreras de aprendizaje y promover la participación de toda la comunidad escolar, sin centrarse en las características del alumnado. Al reconocer que existe una exterioridad que está obstaculizando el derecho a una educación de calidad (Cruz, 2018a). Por lo cual se identificó que, aunque mantienen ciertos aspectos de su interpretación alineados a la EI, aún existen huellas de la concepción del sujeto y lo diverso de modelos anteriores.

Respecto al involucramiento de la comunidad educativa, se identificaron enfoques diversos. Por una parte, F1_DA y F2_DA señalaron que el desarrollo de la EI no recae en un solo actor de la comunidad educativa. En contraste con F3_DA quien reconoció como sector de atención a la educación inclusiva al sector estudiantil. Lo anterior dejó ver un concepto disperso y fracturado, dado que como mencionan diversos autores, la EI requiere una educación en valores, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, que, aunque si es uno de los actores más importantes (Ainscow et al., 2006), ha de ser una tarea compartida entre familias, gobiernos y demás agentes educativos involucrados (López-Melero, 2011; Echeita y Ainscow, 2011; Vilchis y Arriaga, 2018)

A su vez, los participantes expusieron los problemas que, desde su interpretación, buscan atender o resolver las políticas de EI. Al mencionar que, aunque reconocen la necesidad y valoran la formalización de los postulados de la política con relación a la atención de la diversidad, esto no es nuevo. Para ellos, las problemáticas que pretende resolverse a través de un modelo basado en la inclusión, han persistido desde años anteriores y han tenido que enfrentarse a ello.

En efecto, las políticas de EI llegan a un contexto de la EMS que se ha caracterizado por diversas problemáticas. Primero, en el PSE 2020-2024, se identificó una serie de dificultades en materia educativa, al señalar que “la educación en México reproduce las desigualdades regionales, sociales y económicas. Durante décadas, las políticas educativas oficiales concentraron su acción en ciertas partes del sistema, mostrando negligencia hacia otras” (SEP, 2019a, p. 8). Así, algunos datos estadísticos han evidenciado problemas de acceso, permanencia, abandono y que esto se agrava en jóvenes con situaciones económicas precarias, barreras ideológicas, discriminación, discapacidad o por barreras del lenguaje (SEP, 2019a; SEP, 2019b).

En respuesta, para revertir esta situación, la SEP (2019a) señaló que la equidad juega un papel importante en la igualdad de oportunidades educativas. Segundo, este tema no es nuevo, desde el sexenio a cargo de Vicente Fox se detectó la necesidad de una educación más equitativa y se propusieron políticas y programas para combatir la desigualdad (SEP, 2001, 2007, 2013, 2019a). Con este nuevo gobierno, se detectó que el tema persiste, solo que ahora, se acuña el concepto de educación inclusiva. Además, de que integra a la EMS.

Por lo anterior, se visualiza que los participantes son conscientes de las problemáticas que históricamente han persistido en la EMS e identifican en CECyTE B.C. Lo que a su vez ha repercutido en los procesos de traducción de la política. Así, según Ball (1993), en el proceso de interpretación y traducción de las políticas educativas, los actores involucrados se ven inmersos en un proceso de apropiación de establecido y demandado en la política.

Por su parte, se reconocieron responsables en el proceso de la atención de las políticas de EI, y advirtieron que a través de lectura activa de la política y su interpretación han detectado el amplio campo de acción que supone y las diversas tareas que les demanda. Ciertamente, las políticas educativas son orientaciones estratégicas para facilitar el logro o atender situaciones indeseables de un sistema educativo (Del Castillo-Alemán, 2012; Zorrilla, 2003) lo que a su vez impactará directamente en las lógicas de razonamiento que se aplican en los espacios institucionalizados y se designan en las relaciones, estrategias y prácticas frente a la diversidad (Cruz, 2018a). Diversos actores han señalado que el proceso de inclusión es un proceso inacabado y en constante actualización (Vilchis y Arriaga, 2017; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Duk, 2008). Y que, para considerar a lo inclusivo, debe revisarse y responder al contexto (Ainscow, 2012; Ainscow y Echeita, 2011).

En contraparte, aunque mantienen un sentido de responsabilidad y la necesidad de atender los objetivos de las políticas de EI, los funcionarios expresaron que las demandas de las políticas

educativas son recibidas como instrucción. Aunado a una alineación y apego a las responsabilidades que se establece el reglamento interno del subsistema estatal, o sea, visualizaron su papel de funcionarios como gestores de recursos para los planteles. No obstante, su papel lo limitan a la de gestores y creadores de condiciones, es decir, adjudican que el éxito o no de su labor dependerá mayormente en lo que suceda en las instituciones escolares y las aulas. En contraste, López-Melero (2011) mencionó la importancia de la responsabilidad que tienen las administraciones educativas a nivel nacional y estatal, dado que, desde su autoridad, deben mantener congruencia entre lo establecido por el Estado y las necesidades del docente.

Esta concepción de mandato, y en aras de atender lo establecido en la política, ha dado pie a la construcción de relaciones entre los diferentes actores educativos, de tal manera que los funcionarios realizan ajustes entre lo postulado en la política, sus intereses, las necesidades y posibilidades del CECyTE y los contextos donde se ubican sus sedes, las características de la población estudiantil y los requerimientos de los docentes.

Dichas relaciones, surgen a partir de procesos de resistencias y negociación ante la identificación, de que, según los funcionarios, lo establecido en las políticas de EI es ambiguo, con una limitada orientación y que no toma en cuenta todas las necesidades contextuales ni la diversidad que caracteriza el tipo educativo. Además, señalaron las consecuencias en la expectativa de los participantes respecto a los procesos de traducción de lo estipulado en la política al realizar señalamientos claros y concisos.

Las relaciones de negociación según Wenger (2001) surgen debido a que las políticas en los espacios educativos se insertan para convivir con antecedentes individuales y colectivos, es decir, los actores educativos y los ejercicios de poder que se da entre jerarquías dentro de los procesos de la mesopolítica y micropolítica conforman también relaciones entre colectivos. Así,

las resistencias que surgen por la imposición de una política educativa, en este caso la de EI, generan como lo señala Foucault (1980), una serie de tensiones al satisfacer lo político. Por tanto, las resistencias que se gestan en funcionarios y otros actores educativos del subsistema en el proceso de atención a las demandas de las políticas de EI, sirven como un espacio de posibilidad (Foucault, 1980) que se identifica en la forma de constituir a sujetos (en este caso funcionarios) que al ser interpelados de forma positiva por la política, transforman su labor en un proceso de transición hacia el modelo de EI que se expresa en estrategias, dinámicas y prácticas ante un panorama de insuficiencia y limitación que los participantes advirtieron por falta de orientación y recursos, y que coexiste con los intereses (de atender la política de EI), objetivos y antecedentes de quienes conforman la comunidad educativa (Wenger, 2001).

En consecuencia, se identificó que los actores educativos se enfrentan a un proceso de adecuación entre lo establecido en la política de EI y su contexto, que desde la frase temporal “estar buscando las formas” se identifica un trabajo en continua retroalimentación y ajuste. Y que, aunque no se contraponen con su posicionamiento de aceptación y apertura a atender las demandas de las políticas de EI, sí influye en la aspiración de posibilidades de mejora en las condiciones tanto laborales y escolares. Como resultado de este proceso emergen alternativas para contrarrestar la ausencia de recursos buscando apoyo, tanto de atención al estudiantado como para capacitación docente a través de asociaciones civiles; la creación de grupos colegiados, capacitación a través de voluntariado, búsqueda de recursos y materiales de acceso abierto que apoyen las necesidades particulares de los estudiantes, entre otros.

Por consiguiente, los participantes mencionaron que el proceso de traducción que realizan de las políticas de EI se ven inmersos en una constante negociación y ajuste, entre lo demandado, las necesidades y posibilidades de su contexto (F1_DA, F2_DA y F3_DA). Por lo cual, las

principales acciones en las que se ha traducido la política de EI han sido primero en apoyo para la solicitud y otorgamiento de becas con recurso federal (F3_DA). También, ejercicios de diagnóstico para la detección de necesidades de formación, capacitación y/o actualización docente, administrativa y directiva en los planteles, que se apoya de recursos humanos internos y externos al subsistema (F1_DA). Además, de acciones destinadas a alinear contenidos y proveer recursos que fomenten un aprendizaje basado en la tolerancia, respeto, la no discriminación y promoción de la EI (F2_DA). Aunado a acciones de vigilancia, alineación de los reglamentos de convivencia, aspectos legales y de gestión de infraestructura coordinados por las tres jefaturas para fundamentar todas las acciones del subsistema estatal en función de las políticas de EI (F1_DA, F2_DA y F3_DA).

Es decir, todas estas acciones aluden a lo mencionado por Ball (1993) respecto a que las políticas educativas llegan a las instituciones escolares con una historia y patrones de desigualdad ya existentes. Estas situaciones suponen lo que este mismo autor menciona “un ejercicio creativo e iterativo de poner en acto los textos de política” (Ball, 1993, p.7) cuando los jefes de departamento deben ajustar lo establecido con sus propias problemáticas, antecedentes y posibilidades. Y que, en acuerdo con diversos autores, esto resulta adecuado, ya que la EI se basa en una constante acción y retroalimentación, que solo es posible a través de acciones de diagnóstico, detección de necesidades y eliminación de barreras económicas, sociales, culturales, etc. Lo cual se ve reflejado en el actuar de las jefaturas de la dirección académica (Booth y Ainscow, 2000; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Echeita y Ainscow, 2011; López-Melero, 2011; Vilchis y Arriaga, 2017; Hernández y Ainscow, 2018).

Por otra parte, aunque los participantes se posicionan activos y abiertos en la interpretación y traducción de las políticas de EI, también advirtieron de factores que han facilitado y obstaculizados estos procesos. Por una parte, la disposición de la dirección académica ha sido

uno de los principales facilitadores, lo cual según Ball (1993) y Ainscow et al. (2013) resulta importante y será decisivo, pues son estos actores quienes crean las relaciones de poder, además de las posibilidades de crear condiciones propicias para cumplir con los objetivos de la EI en acceso y calidad educativa (SEP, 2019b).

En contraparte, advirtieron que detectan algunos obstaculizadores que reconocen fuera de su posibilidad de resolución. Uno es la falta de involucramiento por parte de otros actores educativos como los padres de familia, una falta de concientización y valores para una sana convivencia, la dotación de recursos de infraestructura y asuntos pendientes de formación y actualización para toda la comunidad educativa. Todos estos factores son decisivos en el desarrollo del sistema educativo basado en un modelo de inclusión (SEP, 2019b). Así, los participantes adjudican estos obstaculizadores como responsables de autoridades de mayor alcance, es decir, la propia SEP (F1_DA, F2_DA y F3_DA).

En concordancia, los documentos de política que norman a la EMS en temas de inclusión han señalado que es la propia SEP en conjunto con autoridades estatales y locales que tienen la responsabilidad de crear las condiciones para la EI (SEP, 2019a; SEP, 2019b; CPEUM, art.3, 1917). Por lo que, lo señalado por los participantes deja ver una inconsistencia en lo establecido a nivel federal y que en consecuencia afecta a la adecuada traducción de los textos de política. Esto lo apoyan diversos autores, al mencionar que la EI supone la transformación de todo el sistema educativo e involucra acciones más allá de la escuela, donde las políticas, leyes y reglamentos orienten a la creación de escenarios propicios a los fundamentos del modelo de inclusión (Cruz, 2018b; Echeita y Ainscow, 2011; López-Melero, 2011).

A manera de cierre, el proceso de interpretación que realizan funcionarios del CECyTE B.C. presentó una alineación fracturada e incompleta de los fundamentos teórico-conceptuales de la EI. Por una parte, la fractura se presenta en el desacuerdo entre el grupo de participantes, donde

los espacios y focos de atención no se encuentran. Después, se identificaron importantes huellas arraigadas a la concepción del sujeto vulnerable, que, desde su narrativa, aún es el foco de atención y poseedor de barreras del aprendizaje y participación, los cuales son característicos de modelos anteriores donde se daba especial atención a la deficiencia del estudiante y se restaba importancia al contexto.

Lo anterior se refleja y contrapone con el proceso de traducción, que, aunque se identificó un posicionamiento abierto, receptivo y con la voluntad de atender las demandas de las políticas de EI, es desde su narrativa que señalaron la creación de estrategias y acciones encaminadas a eliminar barreras del contexto, tanto cultural, económico y de infraestructura. Es decir, en la traducción sí identifican que las barreras son propias del contexto y deben de transformarse para el acceso y permanencia de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. No obstante, las acciones que expresaron desde su narrativa, aún conservan un énfasis en la compensación y la discapacidad, desatendiendo necesidades culturales (capacitación en lenguas indígenas o de señas), necesidades económicas (flexibilidad en modalidades escolares para estudiantes que trabajan o en embarazo), necesidades extraordinarias (para alumnos con aptitudes sobresalientes).

Un aspecto importante a destacar, es que las insuficiencias, incongruencias y necesidades que expresaron los participantes, son asumidas por ellos en tono de resignación y responsabilidad. Lo cual resulta interesante, pues desde la jerarquía del SEN se establece cuál es el organismo encargado de crear las condiciones y recursos para la transformación de un sistema basado en la EI, es decir, la propia SEP.

Directivos de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C.

El objetivo de este apartado es presentar de qué manera los directivos de los planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C. interpretan y traducen las políticas de EI. Además del

interés por conocer en qué condiciones llegan; la influencia que tienen los significados, atribuciones que los actores educativos construyen alrededor de lo estipulado, las relaciones que se tejen en el ejercicio de su labor como líderes de un plantel y la responsabilidad de atender a las indicaciones establecidas por la dirección académica del subsistema estatal.

Primero, es importante indicar, que este grupo de participantes señaló conocer la ENEI, las reformas al artículo 3ro; así como la LGE con los agregados en temas de inclusión, además de que mencionaron les han servido como referente. Es a través del proceso de interpretación (Ball, 1993) que los directivos de plantel dan sentido y cuestionan los objetivos a alcanzar mediante las políticas de EI, lo cual se expresó en diversos sentidos y enfoques.

En primer lugar, los directivos de ambos planteles interpretan que los factores que hicieron emerger la necesidad de impulsar políticas educativas inclusivas radican principalmente en temas de justicia y desarrollo social. En acuerdo, López-Melero (2011) señaló que la inclusión tiene dentro de sus objetivos crear ambientes escolares justos y democráticos, y a lo cual Cruz (2018b) abona mencionando que esto también tendrá un impacto en la construcción de sociedades más justas que afronten las desigualdades existentes.

Después, los participantes mantuvieron un acuerdo en que la EI tiene dentro de sus objetivos garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, lo cual se alinea con lo establecido en los objetivos de la ENEI (SEP, 2019a) donde se señala como objetivo lograr un sistema educativo que no excluya y esté preparado para recibir a todos los estudiantes. Además, interpretan que lo establecido en las políticas de EI responde a la reciente obligatoriedad de la EMS, lo que en concordancia con el PSE (2019-2024), se apuesta por la equidad y la universalidad de la educación en México como el principal objetivo de la ENEI, que pretende detener las desigualdades que por años han caracterizado a este tipo educativo (SEP, 2019a).

El sentido de justicia e igualdad se mantuvo en la interpretación de ambos directores respecto a los objetivos de las políticas de EI, al señalar que tiene un enfoque en aquellos grupos vulnerables o marginados. Este planteamiento coincidió con Echeita y Ainscow (2011) al señalar que efectivamente, la EI tiene una especial atención en eliminar factores que generen exclusión en grupos donde se han presentado por temas económicos, culturales, sociales, etc., pero no se limita a ello. En contraste, Martínez (2002) mencionó que la EI, más que preguntarse por los sujetos que necesitan ser atendidos, la inclusión prioriza cuestionar las políticas educativas, la conformación de sistemas escolares, organización de los centros educativos, las prácticas docente y cómo estos generan problemas de marginación.

Otro punto fue la adjudicación de los objetivos de la EI con un enfoque en el contexto y sus condiciones. Ya que señalaron que la EI pretende darle las condiciones a los jóvenes para que puedan transitar por la EMS sin obstáculos y con condiciones de igualdad. Esto lo relacionaron con que las acciones van encaminadas a eliminar o resolver problemas históricamente detectados, pero no atendidos en la EMS. Que, de acuerdo con el diagnóstico realizado a principios de sexenio, la EMS sigue arrojando datos que dan cuenta de un problema de acceso, permanencia y logro educativo (SEP, 2019a). Los participantes aluden a un problema de falta de atención y designación de recursos hacia este tipo educativo. Lo anterior ya había sido advertido por Cruz (2019), al mencionar que la SEP ha mantenido un orden complicado de prioridades, al imponer un modelo inclusivo sin considerar antes problemas de cobertura y acceso.

Tercero, interpretaron que las acciones y objetivos no van orientados solo a los estudiantes con algún tipo de discapacidad o con NEE, en lo cual diferenciaron entre los estudiantes “normales” y aquellos que “poseen” condiciones que han generado vulnerabilidad. Además, señalaron que la

política de EI es para toda la comunidad escolar, y que todos deben beneficiarse de ello (DIR_R; DIR_ZR).

Si bien, esto coincide con la ENEI, en que la EI pone especial atención a los grupos vulnerables, tales como aquellos con una discapacidad, abre su panorama y contempla la diversidad como propio de cada persona (SEP, 2019b). No obstante, este planteamiento también se contrapone con los fundamentos de la inclusión, ya que la EI pone atención, no en las características del estudiante como problema, sino el problema como barrera que se da en el contexto (López-Melero, 2011; Torres, 2020; López, 2019; Ainscow et al., 2013). En esta lógica, lo considerado vulnerable solamente ha sido así ante la incapacidad de los sistemas educativos de cuestionarse los eventos y factores que hicieron posible poner en esa situación a los estudiantes (Jacobo y Cortés, 2017). Y lo diverso, considerado una característica inherente al ser humano, así al referirse a lo diferente estamos hablando de toda la población y de la riqueza existente en cada persona (Arnaiz, 2004).

Lo anterior, dejó ver que entre la interpretación de los directivos existe una mezcla de concepciones de modelos anteriores de atención a la diversidad. Ya que, por una parte, se alinean a lo establecido en la ENEI y sus fundamentos teóricos respecto a la EI como aquella que contempla a todos los estudiantes para el acceso y garantía del derecho a la educación al poner énfasis en los grupos vulnerables.

Pero, por otra parte, mantienen el arraigo de la focalización de lo diverso, propio de un determinado grupo de estudiantes como poseedores de la limitación o carencia, y que esto se reproduce en problemas persistentes de rezago. Lo cual, desde su cargo, señalaron puede compensarse con el acceso a una institución educativa “regular”. Esto también se entremezcló con la identificación de barreras dentro de las condiciones del contexto, como necesario de transformar para incluir a todos los estudiantes.

Así, el proceso de interpretación de los participantes permitió identificar que la transición al modelo de EI aún está pendiente en términos conceptuales. Puesto que, aunque se alinean en términos de la transformación del contexto para el acceso igualitario, desde su narrativa también se identificó que el enfoque aún permanece en las características del estudiante, al poner atención mayormente en las carencias, lo cual era característico del modelo de Integración.

Por otra parte, el proceso de la traducción de las políticas educativas, según Ball et al. (2015) consiste en un proceso más realista que pone en acción los textos de política. En este caso, los directivos de plantel se posicionaron como activos, abiertos y receptivos. De acuerdo al reglamento interno de CECyTE B.C., las funciones y responsabilidades de los directivos de plantel son las de establecer, organizar, dirigir y sostener los servicios educativos, técnicos, científicos y culturales. Además de crear las condiciones operativas que permitan hacer uso de los recursos humanos, materiales y financieros, siguiendo las indicaciones de la dirección académica. Todo lo anterior con el fin de dar respuesta a las demandas de las distintas comunidades que atiende el plantel en su contexto (Secretaría General de Gobierno, 2020).

Por tanto, en el directivo es depositada directamente una gran responsabilidad al ser quien, desde su labor, debe gestar las condiciones propicias para atender lo establecido en las políticas de la EI. En consonancia, Cruz y Tecaxco (2018) advirtieron que según el posicionamiento que asuma el directivo, puede ser un obstáculo o bien un facilitador, pues es a través de su puesto, en el organigrama del sistema educativo, que se filtran los principios de la política de EI.

Aun así, reconocieron algunos aspectos que han mermado esta voluntad y apertura de atender lo establecido en las políticas de EI de los cuales han emergido resistencias que se expresan a partir de la influencia generada por los estipulados de la política de EI, misma que ha configurado una identificación como responsables y gestores de condiciones para inclusión por parte de los directivos.

Primero, señalaron insuficiencias por falta de conocimiento especializado, si bien, reconocen que hay disposición por su parte, la planta docente y administrativa, el proceso de traducción no ha sido sencillo debido a que ha sido insuficiente ante la falta de información para ofrecer un servicio realmente inclusivo: “hemos tenido autistas, Asperger, cuestiones físicas, étnicas y hemos salido adelante. Nos ha costado trabajo porque efectivamente no somos especialistas en esto” (DIR_ZR, p. 6). De esto, Booth y Ainscow (2000) señalaron la importancia de preparar a las escuelas y todos los que la integran para construir una escuela realmente inclusiva. Por su parte, Echeita (2013) enfatizó la importancia de no caer en la creencia de que las prácticas inclusivas es algo que compete solo a los especialistas, lo cual descuida la importancia que tienen todos los actores educativos en sus diferentes contextos. También, Ainscow et al. (2013) mencionó que, para lo anterior, será fundamental que las políticas de inclusión permeen no solo las prácticas docentes o las aulas, sino también aspectos de formación para toda la comunidad educativa.

Después, señalaron la incongruencia entre lo estipulado entre los documentos de política de EI a nivel federal y los reglamentos internos del subsistema. De lo cual, advierten, promueven actos que reproducen situaciones de desigualdad y exclusión, tales como la exigencia de uniforme, determinado estilo de peinado, vestimenta diferenciada, uso de accesorios, entre otras. Ciertamente, lo señalado por directivos de plantel se contraponen tanto a los fundamentos teóricos de la EI como a lo estipulado en las políticas. Ya que la EI dentro de sus bases establece que el acceso deberá garantizarse sin distinguir aspectos económicos, de género, cultura, raza, etnia, ideología, religión, capacidades y estilos de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000). Y que la LGE, la ENEI, el PSE 2020-2024 y la Ley General de los Derechos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, establece el derecho a la libertad de expresión, no discriminación y el acceso una educación de calidad.

La detección de estas insuficiencias e incongruencias por los participantes ha hecho emerger la transformación de sujetos pasivos que atienden lo estipulado en la normativa de manera lineal a sujetos activos. Así, la resistencia como un proceso de reelaboración (Foucault, 1980) ha impactado la labor del directivo, con el objetivo de atender las demandas de la política de EI, a través de procesos de negociación que se da a partir de los intereses individuales y colectivos, con el objetivo de resarcir carencias que se presentan en la exterioridad.

Un aspecto importante, ha sido que, aunque el proceso de reelaboración de la política de EI, ha impactado en su labor, adjudicándoles demandas y actividades extraordinarias a su labor, no se expresó un señalamiento hacia un responsable. Esta ausencia, se presentó además como una apropiación de la responsabilidad como directivos en la creación de condiciones, y que han generado soluciones alternas. Dichas alternativas se han dado con la creación de grupos colegiados con el objetivo de crear estrategias para atender los estudiantes, juntas periódicas entre directivo y docente, comunicación con la comunidad local para una oportuna detección de necesidades, entre otros.

Así pues, las acciones que los directivos de plantel señalaron han puesto en práctica a partir del proceso de traducción son diversas. Y se han desarrollado en un ejercicio similar al de los funcionarios, a través de un proceso de negociación y ajuste. Solo que, por la naturaleza de su función, los directivos de plantel se enfrentan a una situación de mayor complejidad, donde deben sortear, por una parte, las indicaciones de la dirección académica, la normativa de las políticas de EI, las demandas de la población estudiantil, planta docente y los recursos disponibles.

En este sentido, Ball et al. (2015) ya señalaban que el papel del director como responsable de promulgar la política y poner los textos en acción es clave, ya que es este actor quien debe unir

la política en la narrativa institucional, en un proceso que se retroalimenta a partir del contexto y su posibilidad.

Así, los directivos de los planteles Rosarito y Zona Río coincidieron en algunas de las acciones que desarrollan en apego con las políticas de EI. Primero, ambos gestionan agregados y modificaciones a la infraestructura de los planteles, con el objetivo de dar acceso a personas con discapacidad motriz. También, se realizan actividades internas para eliminar barreras de tipo económico, a aquellos estudiantes que no tienen los recursos para adquirir un uniforme.

Después, vigilan que protocolos de acción establecidos desde la dirección académica sean ejecutados, uno de ellos es el que involucra al departamento de orientación, mismo que tiene la responsabilidad de detectar, mediar y dar seguimiento en la relación estudiante-docente-padre de familia. Además, realizan espacios de intercambio entre directivo y docente, de tal manera que se gestiona un trabajo que, en colectivo, permite concientizar y crear estrategias para promover la EI.

Asimismo, realizan algunas acciones que involucran agentes externos. En ambos casos, los directivos del plantel gestionan una comunicación activa con las escuelas secundarias de la zona, con el objetivo de obtener información de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, previo a su ingreso al plantel. Lo anterior, según lo señalado por los participantes, permite detectar y atender las necesidades del estudiante de forma oportuna.

De lo anterior, puede identificarse que el proceso de traducción en acciones que realizan ambos directivos de plantel, se adhiere a lo establecido tanto por los jefes de departamento de la dirección académica del subsistema y lo estipulado en las políticas de EI. Lo cual dejó ver que atienden a un activo involucramiento en la creación de espacios para el óptimo acceso, promueven

un trabajo que involucra a toda la comunidad educativa en la promoción de la EI, mantienen un acercamiento con la planta docente y gestionan desde su cargo recursos para eliminar barreras de acceso al derecho a la educación de sus estudiantes. Lo anterior, tal como lo establece la ENEI, el PSE 2020-2024, la Ley General de Educación y la CPEUM.

Al mismo tiempo, los directivos de plantel expusieron algunos de los factores que dentro de este proceso de traducción han facilitado la atención de las políticas de EI. Ambos, coincidieron en que los estudiantes, su sentido de solidaridad, empatía, apertura y respeto ha sido clave en la promoción de la EI. Algunos estudios ya han advertido de la importancia de la relación entre estudiantes en la promoción de la EI, señalando que es importante promover una sana convivencia en donde todos se vean involucrados (Saad et al. 2019; Vilchis y Arriaga, 2018; Ocete et al. 2017; Luque y Luque, 2015).

De igual importancia, también indicaron como factor facilitador la disposición y el sentido humano de la dirección académica, su planta docente y administrativa. Mismo que Ball et al. (2011a) resalta como sumamente importante porque los procesos de interpretación y traducción se inscriben en relaciones de poder que movilizan a los diferentes actores involucrados. Y al estar en un acuerdo y disposición permiten que lo estipulado y demandado por la política se integre, en un ejercicio de cohesión de la política y la escuela misma (Beech y Meo, 2016).

En contraparte, aunque los directivos dejaron ver una lectura activa de la política de EI y su disposición para resolver las demandas, aun con las carencias del contexto, advirtieron que detectan algunos obstaculizadores que reconocen fuera de su posibilidad de resolución. Mismos que según la normativa son propios y responsabilidad de alcances estatales y/o nacionales.

Primero, la falta de capacitación y actualización tanto para directivos de plantel, docentes y la comunidad escolar en general. Lo cual es apoyado por diversos estudios sobre la experiencia docente en los procesos de inclusión, que encuentran la capacitación y formación constante del profesorado para la adecuada promoción de la EI (Elvira et al, 2017; Carvajal et al. 2017; Rosado, 2016; Zapata-Rivera et al. 2015). Además, se establece como parte de las acciones que los textos de política señalan debieran ser prioridad en el sistema educativo (SEP, 2019a; SEP, 2019b; LGE, 2019).

Después, las condiciones labores, que, según las demandas de su planta docente, presenta un estado de saturación ante las grandes cantidades de estudiantes por grupo y que no permite la atención de calidad que establece la EI. Además, alegaron por una regulación de los perfiles profesionales, ya que advierten que al no ser obligatorio contar con una formación pedagógica, la especialización de la planta docente es diversa. Lo que en ocasiones genera incertidumbre y obstaculiza los procesos de inclusión al no sentirse aptos para atender las necesidades del estudiante.

No obstante, la advertencia de las incongruencias e insuficiencias en la normativa y orientación que, aunque no señalan responsable, sí identificaron como necesaria, dejó ver que ha servido más que como limitante, como un espacio de posibilidad. Si bien, no contemplaron maneras de solventar las ausencias, sí señalaron buscar formas alternativas, entre lo que establece la política a cumplir, las necesidades y posibilidades de su contexto. Lo anterior, con el apoyo de instituciones gubernamentales, de salud, asociaciones civiles, conocimiento especializado por parte de las orientadoras y los mismos docentes voluntarios.

Por último, resaltaron la necesidad de transitar a un modelo de educación inclusiva que contemple más a los contextos. Con el apoyo de recursos de formación e infraestructura suficientes.

Además de advertir la importancia de hacerlo de forma institucional, es decir, congruente con las aspiraciones de las políticas educativas nacionales y los reglamentos internos del subsistema. Esto lo apoya Echeita (2013) cuando señala que la inclusión educativa debe aparecer como políticas a nivel sistema, que afecte todo los vectores y componentes de un sistema educativo desde el currículo, las instituciones formadoras de docentes y la financiación. De no ser así, surgen lo que López-Melero (2011) llama barreras políticas, las cuales se dan cuando la administración educativa es incongruente con los enunciados de la normativa y las prácticas anheladas en los salones de clases.

En este mismo sentido, Vilchis y Arriaga (2017) advirtieron que uno de los problemas frecuentes en México en temas de inclusión es que se ha fracasado en articular la educación a la diversidad con la educación de calidad. Ya que se ha caído en el error de pensar que el problema se resuelve emplazando a todos en un mismo espacio (López-Melero, 2011). Lo cual deja de lado la importancia del involucramiento de los equipos directivos y la administración, padres de familia y demás actores educativos involucrados (Romero y García, 2013). En un proceso de transición que necesita tener a la inclusión como eje transversal (Echeita, 2013) de un cambio en la cultura, las políticas y prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2000).

En conclusión, los directivos de los planteles Rosarito y Zona Río de CECyTE B.C. interpretan las políticas de EI de forma incompleta a los fundamentos y postulados que las configuran. Dado que, aunque la población objetivo es acorde a la EI, cuando señalaron que contempla a todos los estudiantes y busca garantizar el derecho a la educación. Aún se mantiene la concepción de lo diverso como “vulnerable”, lo cual se adjudican responsables de compensar a través de la creación de condiciones para las necesidades de los estudiantes.

Esta forma de concebir la EI, dejó ver un arraigo de enfoques del modelo de integración, que da especial atención a las características del alumno el cual posee un problema o carencia que lo diferencia de los “normales”, los que no son “vulnerables”.

Por su parte, el proceso de traducción se contrapuso con su interpretación, dado que señalaron una atención mayormente en la transformación de las condiciones y recursos del contexto. Lo cual se alineó con los fundamentos de la EI y los objetivos de la política.

Se posicionaron en una activa consideración por el cumplimiento de los objetivos de la política y las indicaciones de las autoridades del subsistema. No obstante, se identificó que dentro de estos procesos se construyen relaciones de resistencias y negociación, ante los recursos ausentes y disponibles, las problemáticas del contexto, las indicaciones de la dirección académica, demandas docentes y estudiantiles.

Lo anterior, en acuerdo con los funcionarios que de manera similar advierten, la ausencia de un apoyo activo, y que al no señalar un responsable apropiado a su labor que deben resolver con recursos propios. Por tanto, se asumieron como responsables, y que, desde su narrativa, realizan esfuerzos por atender. Y recomendaron mejorar la normativa del subsistema de manera congruente, para que los reglamentos respondan a lo establecido en la política. Lo que traería como beneficio la oportunidad de institucionalizar a la EI de forma más organizada.

Docentes de planteles Rosarito y Zona Río de CECyTE B.C.

El objetivo de este estudio fue analizar de qué manera los docentes de los planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C. interpretan y traducen las políticas de EI. Además del interés por conocer, a través de estos dos procesos, en qué condiciones llegan las políticas de EI, la influencia que tienen los significados y atribuciones que los actores educativos construyen alrededor de lo estipulado en ellas; las relaciones que se tejen en el ejercicio de su labor como integrantes de una

institución, la responsabilidad de atender a las indicaciones establecidas por la dirección del plantel y las necesidades de sus estudiantes.

En principio, el proceso de interpretación (Ball, 1993) mediante el cual docentes le dan sentido y cuestionan cuál es la demanda que les establece la política de EI a su labor, ha configurado diversos sentidos. En acuerdo, todos los docentes entienden a las políticas de EI como aquellas que contemplan la atención de todos los estudiantes, sin hacer distinciones y que buscan eliminar la discriminación. En acuerdo, la ENEI propone que el principal objetivo de esta política es la de transformar el sistema educativo en uno que contemple a todos los estudiantes y en escuelas que estén preparadas para atender las necesidades de todos los estudiantes (SEP, 2019a). Esta concepción también coincidió con los fundamentos teóricos de la EI, ya que como mencionan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión busca la participación y presencia de todos los estudiantes en términos del éxito en su aprendizaje. López- Melero (2011) abonó al señalar que la EI busca, además, no solo la igualdad de oportunidades en cuestión de presencia, sino también en el desarrollo de competencias cognitivas y culturales.

Después, concibieron a la EI como algo que tiene que ver con un aspecto de derecho y justicia social, pues, desde su narrativa, la EI pretende garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes (DOC1_R; DOC2_R; DOC3_R; DOC1_ZR; DOC2_ZR y DOC3_ZR). Ainscow et al. (2006) agregaron que la EI también supone un ejercicio de justicia social, al tener entre sus principales objetivos el garantizar el derecho a la educación, y no solo eso, sino a una educación de calidad. Lo cual también es mencionado por los docentes de ambos planteles, al señalar que la EI es una forma de educar de manera más integral, que además del proceso enseñanza-aprendizaje, busca desarrollar habilidades socioemocionales y de convivencia basada en valores. Echeita (2013) en acuerdo, mencionó que la EI, además de buscar estándares altos en la educación para todos,

también visualiza entre su actuar, la garantía del desarrollo del estudiante en aspectos sociales, socioemocionales, culturales y cognitivos, lo cual no se reduce a conocimientos científicos que normalmente son contemplados en los contenidos escolares.

Por otra parte, el foco de atención de la EI fue adjudicada principalmente a las características y condiciones del estudiante. Lo cual, según Arnaiz (2004), se opone a la premisa de la inclusión ya que, desde este enfoque, la diversidad es un aspecto inherente al ser humano, se aleja de lo diverso como “deficiente” (Torres, 2010) característico de modelos anteriores (SEP, 2010) y considera a lo diverso como algo propio de toda la población y valorado en cada uno de los sujetos.

En este mismo sentido, la EI debe entenderse, según Echeita y Ainscow (2011), como aquella que pretende eliminar las barreras, que se presentan como creencias y actitudes de las personas, y que impactan las políticas y prácticas escolares, dando como resultado la exclusión, marginación o fracaso escolar cuando interactúan con las condiciones de alumnos o grupos de estudiantes. La EI, por tanto, no se reduce a emplazar al estudiante en un mismo espacio inalterado, es transitar del enfoque deficitario del estudiante (Jacobo y Cortes, 2017) para empezar a revisar las condiciones que se presentan como barreras en el contexto (Booth y Ainscow, 2000).

Por su parte, los participantes de ambos planteles señalaron que el impulso de las políticas de EI responde a problemáticas persistentes en tipo medio superior y el sistema educativo en general. Como la promoción de escenarios, espacios que busquen eliminar las barreras de acceso y participación de estudiantes históricamente en vulnerabilidad, ya se presentaban dentro de los planteles. Por lo cual reconocieron al establecimiento de las políticas de EI como necesarias, pero tardías, al advertir una ausencia de formalidad en la identificación y atención de factores de

exclusión y/o discriminación. Y al agregar que identifican una diferencia entre el tipo básico y medio superior, ya que el primero, ya contaba con apoyos para la EI con los USAER.

Siguiendo esta misma línea, la SEP desde el 2001 ya detectaba que dentro del SEN existían y persistían problemas de desigualdad en acceso y garantía del derecho a la educación (SEP, 2001; 2007; 2013; 2029). Además, se identificaban problemas en la cobertura, permanencia y logro educativo en la EMS (SEP, 2019a) mismos que con el gobierno en turno pretende atenderse al apostar a un modelo basado en la inclusión.

En un estudio similar a este, Cruz (2019) mencionó que previo al modelo de EI, se contaba con el modelo de Integración, del cual se derivaron acciones tales como transformar las instituciones escolares de tal manera que se eliminara la segregación y se abrieran los espacios regulares para todos los estudiantes. De este suceso, varios autores han señalado que, aunque supuso un primer paso a la inclusión, no fue suficiente (Torres, 200; Amaro, 2018) lo que hizo surgir dentro de las políticas el modelo de EI, ante las problemáticas que señalaron los participantes.

A su vez, respecto a las acciones en apoyos, las políticas educativas han orientado acciones de apoyos dentro de las instituciones de educación básica al instituirse las unidades de USAER, lo cual no fue similar en la EMS. A lo cual Cruz (2018b) señaló, dejó desprotegido al siguiente nivel educativo, y que, aunque se permitió el acceso a las aulas regulares, las decisiones quedaron sujetas a voluntades individuales. Lo que al parecer los entrevistados vislumbran sin orden o acuerdo.

Esta interpretación, dejó ver que el hecho de que los participantes adjudicaran el impulso y establecimientos de las políticas de educación inclusiva como respondientes a problemas, que con el uso de frases “ya hay mayor aceptación” o “era algo que ya se hacía”, persistentes y que, desde

su entender, solo reconocieron el cambio desde la formalización en la normativa. Esto permite identificar que los docentes aun no alcanzan a vislumbrar el cambio de enfoque que supone el modelo de educación inclusiva. Ya que, el modelo de EI supone un enfoque donde son los contextos escolares los que se preparan para atender a la diversidad (Jacobo y Cortes, 2017). Es decir, la problemática se centra en los factores políticos, culturales y económicos que puedan estar presentándose como barreras, obstaculizando la participación y desarrollo de todos los estudiantes, por tanto, es en el sistema educativo donde debe darse la transformación y no al revés (López-Melero, 2011).

Por tanto, aunque la interpretación de los participantes se alineó con los fundamentos y objetivos de las políticas de EI, en el sentido de que busca atender y priorizar la inclusión en igualdad de oportunidades para todos y, con especial atención en grupos desfavorecidos (Echeita y Ainscow, 2011; Duk y Murillo, 2018; Jacobo y Cortes, 2017) la problemática no es propia de los sujetos desde la EI (López-Melero, 2011). Así, lo que se encontró es que la percepción del objetivo de las políticas de EI fue reducido a la alineación de la obligatoriedad, aunque reconocen su necesidad, no cuestionan el cambio del foco al contexto. Lo cual, según Martínez (2002), debería transitar a un cuestionamiento no sobre los sujetos, sino sobre las políticas, sistemas escolares, centros educativos, currículo, enseñanza, formación docente que se están presentando como barreras y la manera en que esto puede ser transformado (Jacobo, como se citó en Ocampo, 2018).

Echeita y Duk (2008) mencionaron que el modelo de educación inclusiva, ha aparecido como una aspiración de todos los sistemas educativos, y no podría ser de otra manera, dados los beneficios que supone al desarrollo de una sociedad justa, democrática y solidaria. Esto fue reconocido por los participantes de ambos planteles al posicionarse de manera abierta y positiva a las políticas de EI, ya que desde su narrativa identificaron los cambios que perciben como

beneficiosos en la dinámica escolar. Echeita y Duk (2008) mencionaron, además, que este proceso de inclusión no solo favorece al desarrollo de estudiantes, sino también al del docente, las familias y todos los involucrados en las comunidades educativas.

En este sentido, Ball et al. (2011b) advirtieron de la importancia de la práctica docente en los procesos de la puesta en acto de la política. Al ser los profesores quienes a través de una lectura activa deben resolver lo que demanda la política, que se instaure en escenarios con antecedentes que pueden ser favorecedores o no, en ejercicios de constante reajuste. En acuerdo, varios estudios han encontrado la importancia de la actitud docente en el proceso de promoción de prácticas inclusivas en la EMS. Al señalar que la voluntad, aceptación de la diversidad y su puesta en práctica en el aula son de suma importancia para la atención de lo establecido en las políticas de EI (Saad et al. 2019; Elvira et al. 2017; Zapata-Rivera et al. 2015; Navarro, 2015).

No obstante, aunque no se contrapuso con el posicionamiento de aceptación hacia la atención de las políticas de EI, los docentes señalaron algunas incongruencias que han generado descontento e incertidumbre. Ya que identificaron que no es suficiente con estipular un escenario ideal donde las escuelas sean inclusivas, si no se abastece de lo necesario para implementarlo. Booth y Ainscow (2000) coincidieron al advertir que las estrategias de las docentes puestas en acto en las aulas no son suficientes si toda la escuela en sus diferentes esferas no es congruente con ello en términos de cultura, política y práctica. Por ello, los avances que haga el profesorado no serán consistentes si no se llevan de la mano cambios educativos y reformas a nivel sistema para los docentes y el resto de los espacios que hacen posible o no la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011).

La identificación de estas insuficiencias en el establecimiento de las políticas de EI que visualizaron en las condiciones de su contexto ha dado pie a la emergencia de relaciones de

resistencia y negociación. Las relaciones de negociación, según Wenger (2001), surgen debido a que las políticas en los espacios educativos se insertan para convivir con antecedentes individuales y colectivos, es decir, los docentes conviven con las demandas de las políticas y sus conocimientos, intereses y aspiraciones, aunado a las obligaciones propias de su labor.

Además, los actores educativos involucrados conviven a través de relaciones de poder que se gestan por la jerarquía que compone el sistema educativo y en la toma de postura ante la cotidianidad, lo que presentifica subjetivaciones, es decir, los actores educativos y los ejercicios de poder que se da entre jerarquías dentro de la micropolítica, conforman también relaciones entre colectivos. Así, las relaciones de resistencias que surgen por las demandas y objetivos de una política educativa, en este caso la de EI, generan como lo señala Foucault (1980) una serie de tensiones que se develan al satisfacer lo político. Por tanto, las resistencias que emergen en los docentes que se dan a través de la influencia positiva a su labor (dada la disposición y apertura expresada) ha transformado su labor como sujetos activos y creativos en la atención a las demandas de las políticas de EI. Dichos procesos se han reflejado como espacios de posibilidad (Foucault, 1980) para el desarrollo de nuevas estrategias, dinámicas y prácticas ante un panorama de insuficiencia y limitación que los participantes advirtieron por falta de capacitación y recursos. Esto se complementa con procesos de negociación con los intereses, objetivos y antecedentes de quienes conforman la comunidad educativa (Wenger, 2001).

En consecuencia, se identificó que los actores educativos se enfrentan a un proceso de adecuación entre lo establecido en la política de EI y su contexto. A través de la resistencia, reconocen los recursos que gestionan los directivos y funcionarios, además de servirse de apoyo con otros actores de la comunidad escolar. El proceso de interpretación y traducción, según Ball (1993), no es lineal, ambos suponen, desde diferentes alcances, poner en acto la demanda de la

política. Así, siempre mantienen una estrecha relación que está en constante retroalimentación, trabajando en conjunto para inscribir el discurso de la política en la práctica de los actores educativos.

Por tanto, el proceso de traducción que realizan los docentes de ambos planteles concuerda en que se realiza a partir de una constante readaptación y ajuste entre lo que establece la política para alcanzar, las demandas del subsistema, las necesidades de sus estudiantes y los recursos disponibles de su contexto. Ciertamente, el proceso de la inclusión según diversos autores, es un proceso continuo lleno de incertidumbre y contradicciones, para el cual es importante reconocerlo como un conjunto de pasos en constante retroalimentación que no es resultado del esfuerzo de uno (Echeita y Ainscow, 2011; Duk y Murrillo, 2018). Para el caso de los docentes, lejos de sobreponerse con su posicionamiento positivo hacia la política de EI, ha servido, como menciona Foucault (1980), como un espacio de reelaboración convertido en posibilidades. Las cuales se han traducido en buscar alternativas para capacitarse con recursos propios, la búsqueda de información por fuentes externas, grupos de trabajo entre docentes, apoyo extraordinario con el departamento de orientación educativa, entre otros.

En este sentido, los docentes indicaron que reconocen dentro de la diversidad a estudiantes con discapacidad motriz, visual, auditiva; hablantes de lenguas diferentes al español, alumnos diagnosticados con trastorno por déficit de atención; en rezago, estudiantes en situaciones de pobreza, trastorno por consumo de drogas, pertenecientes a grupos étnicos, retornados, extranjeros, madres solteras, estudiantes que trabajan. En general, identifican que ha requerido diferentes estrategias para atender sus necesidades. Así, desde su narrativa dejaron ver que las estrategias de traducción que han utilizado se han dado en dos principales espacios, dentro del aula y con apoyos a través de recursos externos.

Primero, los docentes de ambos planteles han realizado agregados a su práctica diaria, con modificaciones de tipo curricular, modificaciones en la organización del aula, de tal manera que quienes requieran un mayor alcance visual o auditivo se encuentren en primeras líneas. Atención y seguimiento personalizado, en tareas, exámenes e instrucciones en las actividades diarias impuestas por el docente. Estas estrategias, se contraponen con los fundamentos de la EI, dado que pretende eliminar individualización y fomentar una educación donde todos aprendan juntos (Jacobo y Cortes, 2017). Es decir, la inclusión busca, más que dar apoyos individuales, promover conexiones que den paso a una convivencia entre los agentes que conviven en la comunidad escolar (Cruz, 2018b). Lo que además supondría, evitar reducir la calidad de los contenidos y que todos alcancen los mismos resultados, no en función de los objetivos de la escuela sino de los requerimientos y formas de aprender del estudiante (López-Melero, 2011).

Después, mencionaron el trabajo colaborativo entre estudiantes, donde el docente busca apoyo en otros estudiantes para ampliar el apoyo en instrucción e integración de estudiantes que detectan presentan dificultades para seguir instrucciones, participar y/o socializar.

Además, las estrategias con recursos externos al aula fueron en general, la utilización de conocimientos aportados por cursos y formación por parte del subsistema, capacitación con recursos propios, apoyos en conjunto con el departamento de orientación y padres de familia.

En este sentido, el departamento de orientación, según lo establece CECyTE B.C., es una figura que dentro de los planteles tiene la responsabilidad de identificar, documentar y dar seguimiento al óptimo desarrollo de habilidades cognitivas y psicosociales de los estudiantes. Esto con apego a los objetivos y perfiles de egreso que establece el subsistema, con el objetivo de detectar y evitar el riesgo de abandono o rezago. Su trabajo se realiza en un constante

involucramiento con estudiantes, padres de familia, directivos, docentes, y personal administrativo relacionado (Gobierno del Estado de Baja California, 2018). Así, aunque el orientador tiene un papel de apoyo y seguimiento, la responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje sigue siendo mayormente responsabilidad del docente.

Por lo anterior, se visualiza que los docentes se apegan a lo establecido a las políticas de EI, que, aunque reconocen es a través de una continua adaptación entre las características del alumnado, sus conocimientos, recursos y posibilidades del contexto, mantienen como meta el logro en el aprendizaje de sus estudiantes. La ENEI y el PSE 2020-2024 señalaron el escenario ideal que pretende alcanzarse en todo el SEN con el modelo de inclusión. Las estrategias y acciones que se realicen en las escuelas deben orientarse y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, a través de la formación continua de la comunidad educativa con énfasis en el docente, al eliminar cualquier barrera que limite el acceso pleno y de participación. Y en búsqueda de asegurar el logro educativo de todos los estudiantes (SEP, 2019a; 2019b). Además, la literatura ha señalado que, aunque el modelo de EI contempla que dentro del aula se adapte a la diversidad, sí reconoce necesario que las instituciones cuenten con los apoyos adicionales a las necesidades cognitivas, psicoemocionales, sociales y cualquiera que resulte necesario para el trayecto formativo del estudiante (Presas, 2016; Florian, 2013).

En otro tema, identificaron algunas de las acciones a nivel plantel que han permitido facilitar la promoción de la inclusión, y que a su vez visualizaron como apoyo. Adiciones a la infraestructura de ambos planteles con rampas para estudiantes con discapacidad motriz, señalamientos en estacionamientos, edificios y la asignación de aulas de primer piso designadas para estudiantes con dificultad para caminar. Lo anterior, presentó similitudes con lo expresado por funcionarios y directivos de plantel.

También, el aprovechamiento de espacios de diálogo y colaboración en juntas de Consejos Técnicos y Academias, donde se intercambian opiniones o estrategias entre docentes y directivo, para resolver y atender necesidades de los estudiantes. Cursos semestrales por parte del subsistema y el COSFAC¹, en temas de educación inclusiva y actualización en la normativa y políticas educativas.

Todas las acciones anteriores, como ya se mencionó en la discusión de funcionarios y directivos de plantel, responde a lo establecido en la LGE, PSE 2020-2024, PED B.C., ENEI al señalar que es obligación de la autoridad educativa abastecer a las instituciones escolares y sus docentes de conocimientos y condiciones que eliminen las barreras del aprendizaje y garanticen el derecho a una educación de calidad.

Por otro lado, los docentes expusieron algunos de los factores que dentro de este proceso de traducción han facilitado la atención de las políticas de EI. Primero, la normativa que establecida por el gobierno ha permitido el acceso a los estudiantes. Esto coincide con Ball (2016) respecto a que las políticas educativas buscan constituir las instituciones, actores y prácticas educativas con el discurso del Estado, inscribiendo demandas y acciones que deben traducirse en función de lo establecido (Beech y Meo, 2016).

En segundo lugar, el sentido humano del personal docente y administrativo del plantel, ya que reconocen que ha permitido una mejor promoción de la EI y que ha servido como apoyo para

¹ La Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) tiene como propósito apoyar el desarrollo académico de las Unidades Administrativas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), mediante programas y proyectos congruentes con las directrices y prioridades de la SEMS, impulsar la formación y el desarrollo académico del personal docente y directivo, promover el desarrollo de innovaciones, estudios e investigaciones sobre temas prioritarios de la educación media superior, para elevar la calidad educativa de los servicios que se ofrecen (SEP, 2021).

ellos y sus estudiantes. Esto es advertido por Ball et al. (2015) quienes señalaron como importante, ya que los procesos de interpretación y traducción se inscriben en relaciones de poder que movilizan a los diferentes actores involucrados. Y que, al estar en una posición de apertura, permiten que lo estipulado y demandado por la política se integre, en un ejercicio de cohesión de la política y la escuela misma (Beech y Meo, 2016).

Esto concuerda con Camacho y Varela (2011) quienes mencionaron que los cambios necesarios para una educación basada en la inclusión, requiere la transformación no solo del proceso de enseñanza, también requiere mejorar la cultura y las dinámicas de convivencia. Y que estas promuevan la plena participación de todos con empatía y tolerancia.

En contraparte, aunque los docentes dejaron ver una lectura activa de la política de EI y su disposición para resolver las demandas aun con las limitaciones del contexto, advirtieron que detectan algunos obstaculizadores que reconocen fuera de su posibilidad de resolución. Mismos que según la normativa son propios y responsabilidad de la dirección, autoridades estatales y/o nacionales.

Así, los docentes de ambos planteles identifican procesos insuficientes en la detección de necesidades de los estudiantes, lo cual, según el reglamento interno de CECyTE B.C., corresponde supervisar al directivo del plantel, en el supuesto de que es responsable de vigilar las gestiones y crear condiciones propias para los actores subsecuentes en jerarquía. Así solicitan una detección oportuna de estudiantes en riesgo de vulnerabilidad con el objetivo de reducir el rezago y darles los apoyos necesarios. López-Melero (2011) advirtió que las barreras políticas también pueden presentarse a través de la incongruencia de la administración educativas, si estas no están acorde a la designación de recursos y las expectativas puestas en el profesorado.

Asimismo, identifican una falta de atención a la infraestructura que, aunque reconocen se han hecho modificaciones y agregados no es suficiente. Esta función, aunque recae dentro del directivo del plantel, también está sujeta a la designación de recursos. Esto contrastado con lo establecido en la normativa, es responsabilidad del Estado abastecer a los centros escolares para crear las condiciones eliminando barreras del aprendizaje con equidad en acceso (SEP, 2019a; 2019b; LGE, 2019; CPEUM, art. 3, 1917).

En tercer lugar, señalan una dinámica entre la planta docente que obstaculiza la puesta en acto de lo establecido en las políticas de EI ante una actitud negativa y persistente falta de empatía y tolerancia hacia el estudiante. De lo anterior es importante destacar que diversos estudios que han estudiado la influencia del docente en la promoción de la EI, han encontrado que su papel, con postura a favor o en contra, supone un paso fundamental en el logro e inclusión de todos los estudiantes (Navarro, 2015; Camacho y Varela, 2011). Por lo que, en el entendido de que la política crea lenguajes que tienen como último objetivo permear y transformar la práctica educativa (Ball et al. 2011b), la resistencia del docente supone un sesgo en la puesta en acto de las políticas de EI.

Luego, identificaron a modo de obstaculizador y necesidad, capacitación y formación continua que les permita actualizarse y contar con los conocimientos. Con el objetivo de contar con herramientas que les permitan atender a sus estudiantes con la calidad que buscan. Varios autores apoyan lo anterior al señalar que el establecimiento de las políticas de EI debe ir acompañado de políticas que permeen también espacios de formación docente, currículo, estrategias de supervisión y gestión administrativa (Echeita, 2013; Ainscow et al., 2013; Vilchis y Arriaga, 2018). Y que se reconozca la importancia del docente y su entrelazamiento con la comunidad estudiantil (Vilchis y Arriaga, 2018), para que puedan ofrecer servicios que busquen alcanzar el fin último de las políticas educativas, es decir, permear el proceso enseñanza-aprendizaje (Ball et al., 2011).

De lo anterior, Romero y García (2013) señalaron la importancia de difundir la idea de la EI como un derecho de los estudiantes y no un favor que se les hace a los más vulnerables, pues visto de esta manera es necesario apoyar al docente para enfatizar, no en las diferencias, sino en las capacidades. Por tanto, advierten la importancia de formar docentes con propuestas pedagógicas inclusivas y que no se limite a este, sino a toda la comunidad educativa. Echeita (2013) abonó a lo anterior, al señalar que es un error focalizar y adjudicar la responsabilidad a un solo actor educativo y comenzar a ver la necesidad de informar y formar a todos los involucrados.

Lo anterior, contrastado con la normativa tiene diferentes implicaciones. Por una parte, la responsabilidad recae en el Estado y la propia SEP, quien desde los textos de política establece que deberá priorizarse el abastecer a los centros educativos (lo cual incluye al docente) para garantizar el acceso a la educación, y no solo el acceso, sino también una educación de excelencia (SEP, 2019; CPEUM, art. 3, 1917). Esto es apoyado por otros autores que han advertido, que la EI solo es posible en la medida en que toda la comunidad educativa no solo es involucrada, sino adecuadamente informada y preparada para atender las necesidades de todo el estudiantado (Vilchis y Arriaga, 2017; Ainscow y Echeita, 2011; López-Melero, 2011). Sin descuidar las del docente (Cruz, 2018a).

En conclusión, el proceso de interpretación que realizan los docentes de los planteles Rosarito y Zona Río de CECyTE B.C., mantiene una alineación incompleta con las políticas de EI y sus fundamentos. Ya que, por una parte, coinciden en que la inclusión contempla a todos los estudiantes para el acceso y garantía del derecho a la educación. Además, de señalar que las problemáticas persistentes de la estructura del SEN reproducen desigualdades, lo cual sí se alinea a lo establecido.

Pero, por otra parte, aún se encuentra un arraigo de modelos anteriores, ya que, desde su narrativa, identificaron la necesidad de atención del “problema” propio del estudiante. Lo cual se contrapone con los fundamentos de la EI donde las barreras de dan como propias del contexto, las condiciones de exclusión o discriminación son generadas por este último y no por las características del estudiante. Estos planteamientos son característicos de modelos anteriores donde se daba especial atención a la deficiencia del estudiante y se restaba importancia al contexto.

En contraste, el proceso de interpretación y el de traducción coincidieron y discreparon de diferentes maneras. Por una parte, las estrategias de adaptación curricular, reducción de contenidos y atención individualizada se alineó con el arraigo de concepciones propias de modelos de Integración Educativa.

Pero, por otra parte, se contrapuso ya que desde su narrativa señalaron la creación de estrategias y acciones encaminadas mayormente a eliminar barreras del contexto, tanto cultural, económico y de infraestructura. Es decir, en la traducción sí identifican que las barreras son propias del contexto y deben de transformarse para el acceso y permanencia de todos los estudiantes en igualdad de condiciones. Esto se vio expresado en su necesidad capacitación cuando reconocieron la importancia de su papel como creadores de condiciones, la transformación de los espacios escolares, la cultura e involucramiento de los padres, etc.

No obstante, las acciones que expresaron desde su narrativa, aún conservan un énfasis en la compensación y la discapacidad, desatendiendo necesidades culturales (Capacitación en lenguas indígenas o de señas), necesidades económicas (flexibilidad en modalidades escolares para estudiantes que trabajan o en embarazo), necesidades extraordinarias (para alumnos con aptitudes sobresalientes).

Al mismo tiempo, dejaron ver que su postura positiva, abierta y receptiva a las acciones que pretende lograr las políticas de EI se refleja en las estrategias de traducción de las políticas. Aun así, coinciden con funcionarios y directivos de plantel, ante el constante ejercicio de ajuste y negociación, entre la demanda de las políticas, las posibilidades en recursos e infraestructura y las características de la población estudiantil que atienden.

Por último, destacaron que, aunque ven una disposición y trabajo activo por parte de sus directivos de plantel y la dirección académica del subsistema, es a nivel macro donde consideran viene la falta de claridad y congruencia, reflejado en una ausencia de recursos, información y capacitación para atender a los estudiantes según lo establecido en las metas a alcanzar en las políticas de EI.

Interpretación y traducción: diálogo entre actores

El objetivo de este apartado es presentar un contraste entre los tres grupos de participantes que conformaron esta investigación respecto a la manera en que interpretan y traducen las políticas de EI. Además del interés por conocer a partir de la síntesis de la narrativa de funcionarios, directivos y docentes, las condiciones en que llegan, la influencia que tienen los significados, atribuciones que los actores educativos construyen alrededor de lo estipulado, las relaciones que se tejen en el ejercicio de su labor como autoridades, líderes de un plantel y responsables de la enseñanza-aprendizaje.

La organización de este subapartado se divide en dos momentos, primero presenta las coincidencias y discrepancias entre los tres grupos de participantes en el proceso de interpretación; en un segundo momento se contrastan los mismos aspectos del proceso de traducción, y por último un cierre de reflexión.

En primer lugar, es importante señalar que tres de los 11 participantes expusieron su desconocimiento respecto a la ENEI. Lo cual resulta relevante señalar dado la importancia de este documento normativo como aquel que establece el ideal de escenarios en el sistema educativo nacional. Aun con este desconocimiento, los tres grupos de participantes retoman documentos normativos nacionales y estatales como el Plan de Desarrollo Estatal de B.C. o los Derechos Humanos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Además, reconocieron que de tomar en cuenta documentos nacionales, también son considerados ejes rectores postulados en acuerdos internacionales.

Respecto al proceso de interpretación, los sentidos que construyen a partir de las políticas de EI se dan de forma incompleta y contrapuesta a los fundamentos de la EI. Dado que, en los tres grupos de participantes, aunque la población objetivo es acorde a la EI, cuando señalaron que contempla a todos los estudiantes y busca garantizar el derecho a la educación (CPEUM, art. 3, 1917). Aún mantiene la concepción de lo diverso como “vulnerable”, lo cual se adjudican responsables de atender, pero en un sentido “compensatorio” a través de la creación de condiciones para las necesidades de los estudiantes que buscan “regular”. Es decir, todos los participantes expresaron un arraigo en concepciones propias de los modelos de Integración Educativa y Educación Especial, donde el foco de atención era el estudiante, poseedor del problema, que le impedía ser “normal”.

Por su parte, también hubo un momento de alineación con los principios de la EI, ya que tanto funcionarios, directivos de plantel y docentes interpretaron que la EI tiene dentro de sus objetivos garantizar el derecho a una educación de calidad. Además, de que señalaron identificar la complejidad que supone el proceso de transitar a un modelo inclusivo, al resaltar que lo diverso

no debe limitarse a la discapacidad, expresando que es importante considerar las necesidades de todos los estudiantes.

No obstante, también se identificaron discrepancias en el proceso de interpretación en temas de objetivos y alcances de la EI. En temas de objetivos hubo desacuerdos, por una parte, los directivos limitaron los objetivos de las políticas de EI a dar acceso a los estudiantes considerados “vulnerables” a los planteles de EMS. En contraparte funcionarios y docentes señalaron que la inclusión supone no solo dar acceso a los estudiantes a las instituciones escolares, sino que una vez inscritos es necesario crear las condiciones, dar seguimiento en constante actualización para garantizarles una educación de calidad hasta su egreso.

En cuanto a las discrepancias en los alcances, estos se reflejaron en la concepción de los funcionarios quienes adjudicaron como principal campo de acción de la EI en los espacios escolares, es decir, los planteles y las aulas. Mientras que directivos de plantel y docentes, asignaron como campo de acción e impacto de la EI de forma amplia, la cual debería transformar no solo las escuelas, sino los sistemas escolares y las comunidades locales, de tal manera que las políticas de EI se puedan atender de forma congruente.

En otro tema, el posicionamiento de funcionarios, directivos de plantel y docentes se mantuvo en acuerdo al expresarse positivos y abiertos hacia la atención de las demandas de las políticas de EI. Lo cual se reflejó ante la influencia e impacto que lo establecido en ellas ha configurado su labor, dado que en su narrativa cuando destacaban los beneficios y bondades que ha traído y traerá a la comunidad educativa en general.

Aun así, la responsabilidad se adjudicó de diferentes maneras, ya que funcionarios y directivos de plantel limitaron su función a gestores de condiciones para el desarrollo de espacios

y prácticas con el objetivo de atender la EI. A su vez se asumió como responsable del aprovechamiento y óptimos resultados de sus esfuerzos al docente, es decir, que lo que suceda en las escuelas y aulas era responsabilidad de este actor educativo.

Lo anterior, resulta relevante, dado que desde su narrativa expresaron inconformidades respecto al poco abastecimiento de recursos, y que, en el caso de los docentes, quienes señalaron que jerárquicamente esta responsabilidad recae en la propia SEP, y por tanto demandan la atención de este organismo. Así, conviene subrayar la vuelta hacia la mirada de funcionarios y directivos de plantel, que en lugar de apuntar a la autoridad como principal responsable es señalado el docente como el eslabón decisivo en el éxito de los esfuerzos para atender las políticas de EI.

Después, el proceso de traducción se expresó contrapuesto con la interpretación de las políticas de EI. En los tres grupos de participantes, las estrategias y acciones han ido principalmente encaminadas a modificar y transformar las condiciones del contexto, es decir, alineado a los fundamentos del modelo de EI. No obstante, las modificaciones y agregados aún mantienen un sentido principalmente compensatorio y enfocado en atender a las discapacidades, descuidando otras necesidades. También, existió un acuerdo entre las acciones de funcionarios, directivos de plantel y docentes, respecto a las motivaciones de las mismas, donde se identificó que las estrategias han emergido principalmente a la par de la demanda del estudiante, y no de forma preventiva, es decir sin una preparación previa para atender a la diversidad.

Por último, las demandas expresadas por los participantes discreparon respecto al señalamiento del responsable de atenderlas, ya que solo el grupo de docentes indicó, de forma directa, que es la SEP quien debe crear las condiciones propicias y congruentes con lo estipulado en las políticas de EI. Así, funcionarios, directivos de plantel y docentes, demandaron la necesidad

de capacitación y actualización, que, aunque resaltó la prioridad del docente, no dejaron de lado el involucramiento de toda la comunidad educativa. Después, hubo un acuerdo en la necesidad de personal especializado, que esté preparado y oriente a los diferentes actores de la comunidad educativa para atender las necesidades y características del alumnado. También, se presentó un acuerdo en la necesidad de institucionalizar la EI de forma congruente no solo en las escuelas, sino también en la normativa del subsistema, la estructura del tipo educativo y los contenidos escolares.

Este ejercicio de síntesis y contraste permitió observar que existen discrepancias y desacuerdos en el proceso de interpretación y traducción. Ball (1993) señaló que la interpretación y traducción, aunque tienen distintos alcances, están interconectados y se retroalimentan en el proceso de atención a las demandas de las políticas educativas. Por tanto, este ejercicio destaca la importancia de alineación y trabajo colaborativo entre funcionarios, directivos de plantel y docentes. Ya que, las autoridades educativas como principales creadores de condiciones, los directivos de plantel como intermediarios y promotores en su papel de líderes en las escuelas y los docentes como encargados del proceso de enseñanza aprendizaje, como señalan Ball et al. (2011a) deben mantener una congruencia, independientemente de su labor en el organigrama, que permita una atención a la política de EI fluida y con un objetivo común.

Conclusiones

De acuerdo con Ball (1993), la puesta en acto de las políticas educativas integra distintos procesos, para usos de este estudio se recuperaron la interpretación y traducción. El primero responde a un ejercicio de dar sentido a la política educativa, cuestionar cuáles son los objetivos y demandas a la práctica o labor de determinado actor educativo. Por su parte, la traducción supone un proceso que, sin desligarse del anterior, requiere creatividad para poner a jugar estos sentidos en tácticas y prácticas para poner en acto la política educativa. Todo lo anterior en una constante influencia por el contexto cultural, social, político y biográfico de los actores educativos involucrados (Ball et al. 2011).

En este sentido, las políticas educativas de EI fueron difundidas de diversas maneras a los actores educativos que conformaron este estudio. Por una parte, fue a través de escritos, indicaciones orales y documentos que los funcionarios de la dirección académica tuvieron conocimiento. Después, el acercamiento con los directivos de plantel fue a través de la difusión de documentos y reuniones convocadas por la dirección académica del subsistema estatal. Por último, los docentes, a quienes, a través de la dirección de plantel y los cursos proporcionados por el COSFAC, fue que se les hizo llegar los textos de política educativa de EI.

Todo lo anterior, expone el trayecto de llegada de una política educativa, desde el plano federal a la propia aula, lo que incluye reconocer a los actores educativos e implicaciones que conlleva su difusión e involucramiento dentro de una comunidad educativa. Ball (2011) señaló que la puesta en acto de la política siempre está sujeta a “interpretaciones de interpretaciones” dados los procesos complejos en los que se instaura una política educativa. Esto supone el involucramiento de diferentes actores educativos, su propia interpretación y traducción, además de

la responsabilidad que desde su cargo deberá influenciar la labor y las condiciones para los actores educativos que le subsiguen. Así la interpretación y traducción que el funcionario realiza condiciona, de una u otra manera, la labor directiva de los planteles y en consecuencia también la práctica docente.

Este capítulo presenta las conclusiones y reflexiones de este estudio, con el objetivo de responder las preguntas de investigación acerca de los procesos de interpretación y traducción en la puesta en acto de las políticas de EI en el CECyTE de Baja California, a través de la experiencia de funcionarios, directivos y docentes de los planteles de Rosarito y Zona Río.

La organización está dividida en cinco apartados. Primero se presentan los procesos de interpretación de los tres grupos de participantes. Segundo, los procesos de traducción. Tercero, se presentan las resistencias y negociaciones que funcionarios, directivos de plantel y docentes construyen a partir de la puesta en acto de la política de EI. Cuarto, se exponen las limitaciones del estudio. Y, quinto, algunos posibles temas para futuras investigaciones en temas de políticas educativas de EI.

El proceso de interpretación de las políticas de educación inclusiva en el CECyTE B.C.

Desde la narrativa de los participantes, el proceso de interpretación y traducción de las políticas de EI que desarrollan es guiado e influenciado por diversos factores. Uno de ellos es el apego y atención a lo estipulado por los textos de política, donde participantes señalaron como principales referentes de sus acciones: a) acuerdos internacionales de los que México forma parte, b) en el ámbito nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, la Ley General de Educación y los Derechos Humanos de los

niños, niñas, adolescentes y jóvenes; c) en el nivel estatal, el Programa Estatal de Desarrollo de Baja California 2020-2024, los reglamentos y decretos establecidos por el mismo subsistema.

En un documento publicado bajo el sello de la SEP (2019b), se señaló que la ENEI es considerada el principal documento rector en la transformación del SEN hacia un modelo educativo basado en la inclusión. Aun así, fue menos de la mitad de los participantes quienes asumieron una falta de conocimiento de la existencia de este documento. Son docentes y directivos quienes tienen un mayor acercamiento a los documentos normativos y políticas de EI, y en menor medida los funcionarios.

Se encontraron diversos sentidos que los tres grupos de participantes asignan en torno a la educación inclusiva. Estos se engloban en seis principales aspectos, la educación inclusiva como: a) una educación para todos; b) que no distingue en condiciones, características o capacidades; c) una educación de calidad; d) eliminar las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad; e) involucra un trabajo conjunto de todo el sistema educativo; y, f) tiene como fin último permear las aulas escolares.

Primero, la interpretación de los participantes respecto a la EI como “una educación para todos”, fue otorgado a un sentido de justicia social y derechos humanos. Así, la educación inclusiva tiene como objetivo garantizar el derecho al acceso a la educación, en instituciones públicas y que identificaron como “regulares”. Señalaron que es un derecho de todos los mexicanos. Además de la relación que mantiene con la obligatoriedad de la educación media superior, y lo establecido en las políticas educativas como deber en la garantía del ingreso, trayecto y egreso en este tipo educativo.

Después, la educación inclusiva como aquella que “no distingue condiciones, características o capacidades, pero tiene especial atención en la vulnerabilidad”. De esta interpretación se identificaron dos aspectos importantes. Primero, que la problemática a atender o la condición que genera dificultades en el acceso, trayecto y egreso del estudiante es propio del mismo, es decir, se mantiene un enfoque en la compensación de las características y condiciones del alumno. Segundo, la concepción de la educación inclusiva mantuvo un amplio espectro de la diversidad, la cual debe atenderse con la eliminación de barreras de tipo económica, social, cultural, de lenguaje, ideológica, de salud, y las que puedan presentarse.

De lo anterior, se infiere que, del primer punto, la asignación de estos sentidos y enfoques mantiene un arraigo en concepciones que predominaron en documentos normativos previos en temas de atención a la diversidad. Lo cual también se relacionó con los objetivos que según lo señalado por los participantes hizo emerger las políticas de EI, al advertir que históricamente siempre han existido estudiantes que han “presentado” barreras y por tanto situaciones vulnerabilidad. Lo cual, desde su narrativa, solo cambió el uso de concepciones, es decir, cambia a educación inclusiva.

Ciertamente, en sexenios anteriores tomaron mayor impulso el modelo de Educación Especial y el modelo de Integración con la concepción de las NEE. Estos predominaron dentro de la política educativa y fueron característicos de una focalización diferente al modelo de inclusión, los cuales en un primer momento promovieron espacios segregados fuera de las instituciones, además de concentrar esfuerzos dirigidos a estudiantes identificados con alguna discapacidad y/o cualquier limitación del estudiante. Además de enfocar en el alumno la necesidad de compensar o modificar sus condiciones, no las de la propia escuela. Lo anterior, difiere de los fundamentos de la educación inclusiva tanto en atención como en los espacios que promueve.

En este mismo tenor, la interpretación que realizan los participantes aún no alcanza a visualizar el cambio de enfoque de los fundamentos teórico-conceptuales de la inclusión. El estudiante deja de ser el poseedor de las barreras y transita a enfocarse en las condiciones del contexto que puedan estar generando barreras en la participación y logro educativo de todos los estudiantes. En el entendido de que lo diverso es propio de todos, sin considerarlo, como en modelos anteriores, con un sentido de vulnerabilidad.

Por otra parte, la acepción que le asignan a la educación inclusiva como “educación de calidad”, refieren a una educación que no solo se basa en el contenido científico-tecnológico, sino que debe priorizar, desde su imaginario, una educación integral. Una educación que debe desarrollar y potenciar habilidades cognitivas y socioemocionales, y que, además, se adecúe al estudiantado, pues reconocen que la calidad se mide en función de las características y necesidades de los mismos.

Después, la designación de la responsabilidad en la puesta en acto como aquella que “involucra un trabajo conjunto de todo el sistema educativo” dejó ver que, la educación inclusiva es concebida como posible solo en la medida en que los diferentes niveles jerárquicos articulan sus acciones para crear el escenario ideal establecido por las políticas educativas de inclusión. No obstante, el nivel de responsabilidad fue distribuido de diferentes maneras, ya que por una parte fueron funcionarios y directivos de plantel quienes se reconocieron como creadores de condiciones, y enfatizaron que, el éxito o no de las estrategias que ellos generen dependerá del docente y el uso de los recursos proporcionados. Lo anterior, en contraste con la interpretación realizada por los docentes, discrepó dado que, aunque reconocen que el fin último de las políticas de EI es permear las aulas y mejorar el logro educativo de los estudiantes; en apego a su labor, reconocieron que es

su responsabilidad, pero no es suficiente si autoridades educativas del nivel meso y macro no generan las condiciones propicias.

En este sentido, los docentes interpretaron que la EI solo es posible en la medida que las acciones mantienen un nivel de importancia y responsabilidad igualitario entre los diferentes actores educativos involucrados. No lo redujeron a funcionarios y directivos, sino también señalaron la importancia de involucramiento activo por los padres de familia y la comunidad local. Así reconocen a la EI como posible solo en la medida en que las acciones son puestas en acto en las diferentes esferas que impactan de manera directa o indirecta las instituciones escolares.

Resistencias y negociaciones en la puesta en acto de las políticas de EI en el CECyTE B.C.

A partir de la narrativa de los participantes, los procesos de interpretación y traducción que realizan para atender las demandas de las políticas de educación inclusiva se construyen diferentes relaciones. Han marcado la ruta para hacer emerger estrategias convertidas en acciones, que de forma general evidenciaron un proceso de adaptación y ajuste, entre lo que demanda la política educativa, la naturaleza del cargo de los participantes, las necesidades y posibilidades del contexto, así como el involucramiento con otros actores y sectores. Todo lo anterior ante las resistencias y negociaciones que los actores educativos involucrados construyen en la puesta en acto de las políticas de EI para el caso de este estudio.

Así pues, como se mencionó en líneas anteriores, la llegada y puesta en acto de las políticas de EI, se instauran en un contexto con sus propios intereses tanto individuales como colectivos; características, antecedentes, posibilidades y limitaciones, que son puestos en juego para atender a los estipulados por cumplir. Por lo cual, lejos de presentarse como un proceso lineal, la política de EI es puesta en acto de una forma cíclica y a través de las resistencias y negociaciones entre actores

educativos, las cuales se gestan en una constante retroalimentación para atender, según sus concepciones, a la población estudiantil.

Primero, funcionarios, directivos de plantel y docentes, desde sus narrativas, se posicionaron como partícipes y responsables de gestionar y crear las condiciones propicias para la promoción de la educación inclusiva. No obstante, esta apertura y disposición debe coexistir con un panorama que reconocen complicado, ante una falta de recursos y orientaciones para el alcance los objetivos de las políticas de EI. Así, en la disposición y apertura de los actores educativos hace emerger relaciones de resistencia, de tal manera que la disposición en conjunto con las condiciones de sus contextos, jugaron como oportunidades de reflexión y creatividad. Así, para resolver estas limitaciones los tres grupos de participantes establecen relaciones de negociación. Primero, los funcionarios realizan periódicamente estrategias de diagnósticos y detección de docentes, directivos y estudiantes, lo anterior en los procesos de creación de protocolos de acción, que a su vez repercuten en las temáticas de formación continua, es decir, son las características de la población estudiantil y necesidades docentes las que dictan las estrategias puestas en acto.

Para llegar a lo anterior, de forma similar, se establecen una serie de consensos y negociaciones con directivos de plantel y docentes. Las demandas del propio estudiantado dan la pauta para comprender las necesidades de docentes, que recaen de primer momento en el directivo, mismo que tiene la responsabilidad de mediar, gestionar recursos y tienen como fin último, permear las acciones de la dirección académica del subsistema estatal.

Todo lo anterior, permitió identificar que es precisamente este proceso de traducción retroalimentado, donde emergen resistencias y negociaciones en conjunto con la apertura de los actores educativos involucrados que ha impactado y transformado su práctica y labor, creando sujetos con un involucramiento activo, teniendo como resultado espacios de posibilidad para

atender las demandas de las políticas de EI. Aun cuando reconocen las insuficiencias y falta de orientaciones por parte de la propia SEP, se posicionan como activos responsables en el logro educativo de los estudiantes.

El proceso de traducción de las políticas de educación inclusiva en el CECyTE B.C.

El proceso de traducción que realizan los tres grupos de participantes está encaminado a atender tres principales acciones: 1) reducir las barreras del aprendizaje y participación; 2) garantizar el derecho al acceso a una educación integral y de calidad; y 3) fomentar una cultura basada en la inclusión.

Con respecto a las acciones desarrolladas para reducir las barreras del aprendizaje y la participación, estas se traducen en la eliminación de barreras de tipo económicas (promoción del acceso a becas federales); la creación de accesos en espacios físicos (por ejemplo, rampas); protocolos de atención oportuna y seguimiento que involucra a los tres grupos de participantes; adaptaciones curriculares que se adecuan a las capacidades y necesidades del estudiantado.

Por su parte, las acciones que fomentan una cultura inclusiva se desarrollan en la actualización de reglamentos y normativa interna; creación de espacios de trabajo colaborativo y encuentro de los diferentes niveles jerárquicos del subsistema; actividades de involucramiento de la comunidad educativa (por ejemplo, juntas con padres de familia); actualización de contenidos y selección de materiales didácticos, que permeen el aula y aprendizaje de los estudiantes.

Después, en atención a garantizar el derecho a una educación integral y de calidad son generadas principalmente por la dirección académica, para capacitar, informar y actualizar a directivos de plantel y docentes. Lo anterior, con el objetivo de brindar herramientas para la atención a la diversidad de características, necesidades que se presentan en el plantel y las aulas.

También, fuera del espacio áulico, se gestionan acciones para promover una educación integral, y se fomentan actividades deportivas y culturales a las que tienen acceso todos los estudiantes.

Asimismo, el proceso de traducción ha sido facilitado por diferentes factores que han influido en una mejor fluidez en la puesta en acto de las políticas de EI. Un primer aspecto ha sido contar con una comunidad educativa con empatía, apertura y disposición para promover la inclusión. También, reconocieron que la sociedad, su desarrollo y transformación, ha marcado la ruta para transformar la educación a una que considere a todos sin distinguir, dado el creciente acceso a la información que se ha dado en los últimos años, como un parteaguas a la emergencia de una sociedad que demanda más equidad y justicia. Por último, el mismo gobierno y la formalización de la importancia de la inclusión, la equidad como imperativo dentro de la normativa a la que debe apegarse el sistema educativo. Todo lo anterior, señalaron, ha permitido una mayor adherencia a las demandas de las políticas de EI y que también ha permitido crear espacios de convivencia con mayor tolerancia.

No obstante, también advirtieron de aspectos obstaculizadores del proceso de traducción. Lo curioso de ello, es que reconocen que el sesgo no es precisamente ocasionado por el subsistema o el plantel, ya que señalan que es el mismo sistema educativo y lo establecido en la política donde se advierten inconsistencias. Así, en acuerdo, los tres grupos de participantes identificaron una incongruencia en los escenarios que promueve desarrollar la política y la falta de homogeneidad entre las reglas de disciplina y convivencia entre subsistemas de la EMS (por ejemplo, el uso de uniformes y los exámenes de admisión). También, la falta de orientaciones en los textos de política, que, aunque brindan las metas y objetivos a alcanzar, no identificaron el cómo debe realizarse esta transición, ante un escenario que históricamente ha presentado problemáticas de acceso, cobertura y la eficiencia terminal. Además, esta falta de orientaciones también ha traído efectos en la

dinámica de los planteles, al provocar resistencias para el acceso equitativo y atención de los estudiantes, lo que reconocen como consecuencia de una incongruencia entre los objetivos y el abastecimiento de recursos, formativos y de infraestructura para la puesta en actos de las políticas de EI.

En conclusión, en los tres niveles jerárquicos desde donde se indaga, se visualiza que, aunque han estado a la disposición de sortear las insuficiencias e incongruencias de lo establecido por la misma SEP, las limitaciones han tenido su efecto y consecuencia. Se han presentado como una falta de equivalencia entre los procesos de interpretación y traducción de la política de EI. Así, la interpretación y traducción que realizan de la EI, las políticas educativas de inclusión y sus objetivos, se mantuvo incompleto y desalineado.

El proceso de traducción que realizan los participantes se presenta de forma discordante con su interpretación en distintos momentos. Primero, aunque asumieron que la limitación es propia del estudiante, es en las acciones donde identifican deben atenderse y crearse las condiciones propicias. Lo cual resulta certero, dados los fundamentos que sustentan el modelo de EI.

Prioridades y demandas en el proceso de interpretación y traducción de la política de EI en el CECyTE B.C.

Como parte del proceso de traducción expresado en la narrativa de funcionarios, directivos de plantel y docentes, se identificaron prioridades de atención y algunas demandas en un sentido de pendiente en el proceso de la puesta en acto de las políticas de EI.

En primer lugar, se identificó que en el proceso de traducción se han priorizado acciones encaminadas a promover la inclusión desde la organización de los planteles, lo cual se identifican

como suficientes solo en temas de acceso. Lo anterior deja ver, que la EI aún se concibe y traduce como un ejercicio de emplazar a “todos” en un mismo espacio.

Después, esta prioridad en el acceso también se ha reflejado con la adaptación de espacios y rampas, lo cual se enfoca en la discapacidad motriz, descuidando otro tipo de necesidades como estudiantes con discapacidad auditiva o visual. Aun cuando desde su experiencia han atendido otro tipo de diversidades que han demandado modificaciones o agregados a su práctica, tales como estudiantes hablantes de lenguas indígenas, trastornos sociales, discapacidad intelectual, extranjeros, etc. No son visualizadas como factores para la creación de estrategias tanto para el plantel y las aulas, como generalizadas a todo el subsistema estatal.

Lo anterior, puede atender al arraigo de los modelos que le preceden al modelo de educación inclusiva. Desde la Educación Especial y el de Integración que daban especial énfasis en lo señalado anteriormente, la focalización en necesidades de acceso y modificaciones para la atención a un espectro reducido de lo diverso, centrado en la discapacidad. Además, la temporalidad de la vigencia de estos modelos, el impacto que tuvo tanto en la normativa, la capacitación y formación profesional de docentes, la transformación de los planteles, son factores que podrían estar influyendo en el arraigo de prioridades de atención, que se refleja en una limitación de posibilidades de acción ante otro tipo de necesidades, que en el pasado no eran tomadas en cuenta o no se solicitaba una modificación para su acceso a este tipo educativo.

En este sentido, para atender y resolver los efectos antes mencionados, surge como demanda la relevancia de crear estrategias para la formación y actualización del funcionario, directivo y docente, la cual brinde herramientas teóricas. Respecto a los recursos teóricos, estos resultan necesarios en un proceso de interpretación, que como se identificó en la narrativa de los participantes, aún conserva una serie de concepciones contrapuestas, que, a su vez, está afectando

la traducción de las políticas de EI. Por tanto, es necesario fomentar la reflexión, el análisis y el cuestionamiento de lo que históricamente ha predominado como “vulnerable”, en un ejercicio que permita desestructurar los sentidos y concepciones otorgados en el pasado y que predominaron en la normativa en temas de atención a la diversidad. Todo lo anterior, facilitará un proceso de transición a un modelo de EI que cuestione la multiplicidad de factores que hicieron y hacen emerger la desigualdad, exclusión y discriminación. Así, con este planteamiento, ayudará a transitar el foco de atención del ser vulnerable a cuestionar las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales que han propiciado la segregación y exclusión, y no las características propias de los sujetos.

Por su parte, la formación y actualización en temas prácticos resulta relevante dadas las incongruencias en la normativa y estructura señaladas por los participantes. Y tomando en cuenta que los perfiles requeridos en la EMS no necesariamente demandan una formación pedagógica, los tres grupos de participantes señalaron como demanda el abastecimiento de recursos en conocimiento y orientación para atender a sus estudiantes. Dado que las realidades son más complejas en la práctica que en la teoría, resulta necesario incluir en la capacitación de funcionarios, directivos y docentes formación en temas pedagógicos que como eje transversal reconozca la diversidad como algo inherente del ser humano y no de un grupo en particular, y con lo cual se provean técnicas y herramientas, teóricas y prácticas que permitan identificar y atender las necesidades de todos los estudiantes, desde la naturaleza propia de su labor.

Por otro lado, en los documentos de política respecto a temas de inclusión, se apela al esfuerzo común de diferentes actores educativos, el cual es fundamental sin duda alguna, pero lo que se identifica aun en la narrativa de los participantes, es que hay una predominancia en adjudicar un mayor alcance e impacto a las escuelas, las familias y docentes, dejando de lado las fuerzas,

procesos y dinámicas que desde la estructura y organización de los sistemas educativos reproducen y mantienen una merma en la transición hacia un modelo de EI.

Esta investigación no tiene el objetivo de cuestionar la legitimidad de los propósitos que se plantean en los documentos de política respecto a la inclusión, lo que se cuestiona es el impacto que han generado el proceso de interpretación y traducción de la misma. Ya que como fue advertido por funcionarios, directivos de plantel y docentes de planteles Rosarito y Zona Río del CECyTE B.C. la traducción de las políticas de EI no logra traducirse en acciones que generen de forma suficiente las condiciones escolares y áulicas necesarias para lograr sus objetivos.

Lo anterior da cuenta de la complejidad que supone la convivencia entre los modelos de atención a la diversidad, y que dicha complejidad también radica en voltear a ver a los diferentes espacios que la EI debe permear para hacerlo viable.

Por tanto, este estudio permitió dar elementos para el subsistema estatal en cuestión y las autoridades correspondientes, de tal manera que pueda visibilizarse (al menos en los participantes que integraron esta investigación) que existe una diversidad que ha y está siendo atendida y que es necesario reflexionar cómo han sido y serán estos procesos. Ya que como se dejó ver en la narrativa de funcionarios, directivos de plantel y docentes, estos han asumido el mandato que proviene desde arriba, de brindar atención a las necesidades de sus estudiantes, lo cual fue posible a través del enriquecimiento y asignación de sentidos de la propuesta emitida por las políticas de EI, con el objetivo de buscar el logro de los estudiantes en la medida en que les fue posible. Lo importante a resaltar, es que aun con este esfuerzo, los tres grupos de participantes advirtieron que, si bien hay disposición, no es suficiente.

Estas insuficiencias, fueron reconocidas como fuera de su posibilidad de resolución, dado que los tres grupos de participantes expresaron las demandas que emergen como necesarias de atender para una óptima atención de la política de EI. Primero, que el sistema educativo a través de las políticas educativas, mantenga una vigilancia en la congruencia entre los problemas que persisten en la educación media superior; las aspiraciones de logro en la resolución de dichos problemas y, las características de los contextos. Además, de que lo anterior debe realizarse de forma simultánea con la difusión de información puntual y el abastecimiento de recursos de capacitación, infraestructura y demás necesidades para, entonces lograr la transformación del SEN apegados a los establecidos en las políticas educativas.

Las demandas anteriores expresadas por los participantes, dejan ver que las necesidades expuestas por ellos, ratifican la importancia de la oportuna difusión e involucramiento de los sistemas educativos estatales, la articulación de acciones desde los niveles macro, meso y micro, y la alineación de la normativa. Lo cual ayudaría a transitar a un modelo basado en la inclusión de forma más certera y con menos incertidumbre por parte de los actores educativos involucrados. Según lo anterior, las condiciones para este proceso recaen en los mismos estados y localidades, y donde existen responsabilidades que salen de su injerencia y son las mismas las que sesgan las posibilidades de cumplir con los objetivos de las políticas de educación inclusiva.

Limitaciones del estudio

A continuación, se presentan algunos factores considerados limitantes del estudio. Primero se presentan las limitaciones teóricas; después los aspectos metodológicos y, por último, las limitantes en cuestión de tiempos y requerimientos del posgrado.

Metodológicas. Al tratarse de tiempos de pandemia, fue imposible contactar todo el equipo que integra la dirección académica, como agentes importantes en la creación de condiciones para

atender las demandas de las políticas de inclusión. A su vez, no fue posible entrevistar en su totalidad a la planta docente de los planteles estudiados. También, no se incluyó a estudiantes y padres de familia, lo cual hubiese permitido conocer su experiencia en los procesos de inclusión. Y tampoco se contó con la participación de los orientadores de los planteles, los cuales, desde la narrativa de los actores involucrados, tienen un papel importante en la detección y seguimiento de los estudiantes considerados como vulnerables para el subsistema estatal.

Tiempos y requerimientos del posgrado. El tiempo que se tiene destinado para el programa de Maestría en Ciencias Educativas es de dos años. Sin embargo, se considera que el tiempo no es suficiente para profundizar de mejor manera en el trabajo de campo, ampliar el registro o conocer de mejor forma la experiencia de los actores educativos involucrados desde su narrativa.

También, el periodo en el cual se realizó el estudio se encontraba vigente la pandemia de COVID-19 la cual, por indicaciones de la Secretaría de Salud y autoridades educativas nacionales y estatales, los planteles se mantenían cerrados y la comunicación se procuraba a distancia. Esto limitó la indagación a las narrativas de los participantes, sin la posibilidad de observar las prácticas de recontextualización que sirvieran como contraste para conocer a mayor profundidad las formas en que la puesta en acto de las políticas de EI, han influenciado o modificado a los planteles en su organización y modo de operar.

Posibilidades para futuras investigaciones

A partir de los resultados, se generaron algunas reflexiones y temas pendientes que podrían contribuir al estudio de las políticas de educación inclusiva en el tipo medio superior. A continuación, se enlistan estas posibles nuevas rutas de investigación que podrían aportar al campo:

1. Análisis de la planeación y el diseño de políticas educativas de educación inclusiva, poniendo énfasis en los funcionarios del nivel federal.
2. Evaluar y analizar los reglamentos internos y de convivencia de los subsistemas nacionales y estatales con el fin de identificar el impacto en el proceder de los planteles en la promoción de una educación basada en la inclusión.
3. Estudiar la experiencia de padres de familia y estudiantes identificados o no con barreras para el aprendizaje y participación, para conocer su perspectiva sobre los procesos de inclusión, las condiciones de posibilidad y necesidades para una inclusión efectiva.
4. Análisis de la recontextualización de las políticas de educación inclusiva poniendo énfasis en aspectos pedagógicos y didácticos.
5. Indagar sobre el impacto de la formación inicial de los docentes, en su disposición y experiencia para la puesta en acto de prácticas inclusivas.
6. Estudiar los impactos de la pandemia de COVID-19 en la modificación y emergencia de nuevas estrategias para la atención a la diversidad desde la experiencia de estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y autoridades educativas.
7. Desarrollar estudios que analicen a la EI dentro del nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, el desplazamiento de sentidos en relación a la atención a la diversidad, y su impacto en la labor de funcionarios, directivos de plantel y la práctica docente.

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55.
DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363
- Aguilar, L. F. (2010). *Introducción. Política pública. En Biblioteca Básica de Administración Pública. Siglo XXI*
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (38). 15-34.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista De Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
<https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/284>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amaro, A. 2018. Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de cooperación*, (14), 79-92.
<https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40. https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DE

SAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24), 1-17.

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación*. Paidós.

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

Ball, S., Braun, A. y Hoskins, K. (2011a). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (4), 611-624. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1038454>

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Ball S., Maguire, M., Braun A. y Hoskins K. (2011b). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 34 (4), 611-624.

<http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>

Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 24(1), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.

- Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En Bruce J., Thomas L. y Ivor F. (coords.) *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos. Temas de educación* (pp. 253-290). Paidós.
- Bonilla, M.F., Fernández, J. y Vázquez, M.A. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-23.
<https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. DIE Cinvestav-IPN.
- Camacho, C. y Varela, G.A. (2011). Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 3(5), 121-137. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2011.5.47416>
- Carrillo, S.M, Forgiony, J.O., Rivera, D.A., Bonilla, N.J., Montanez, M.L. y Alarcón, M.F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios*, 39(17), 1-18.
<http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Carvajal, K.J, Mendoza, J.M. y Cuadras, J. (2017). Inclusión educativa y desarrollo de competencias en estudiantes del Bachillerato Virtual de la UAS. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 9(17). 64-73.
<http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2017.17.64965>

- Castro, R. (2017). Foucault y la resistencia. Una gramática del concepto. *Contrastes, Revista Internacional De Filosofía*, 22(1), 1-19.
<https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v22i1.3413>
- Cedeño-Muñoz, J.C. y Barcia-Briones, M.F. (2020). El aprendizaje cooperativo como estrategia educativa para estudiantes con discapacidades en el bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 5 (12). 616-636. <http://doi.org/10.23857/pc.v5i12.2109>
- Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California (2011). *Decreto de creación*.
<http://www.cecytebc.edu.mx/imagenes/decreto.pdf>
- Cruz, R. (2018a). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13(2), 251-261.
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>
- Cruz, R. (2018b). Inclusión, equidad y educación de calidad: estudiantes con discapacidad en educación media superior y superior. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 1(2), 69–83. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/28>
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53). 1-28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)
- Cruz, R. y Tecaxco Tapia, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnía, Revista De Educación Inclusiva*, 2(2), 49-73.
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/25>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021a). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/gestion-local-informe.pdf>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 febrero de 1917 (México).

Correa, M. (2020). El ciclo de las políticas como enfoque teórico y metodológico para el estudio de programas de terminalidad educativa en Argentina: Recepción y puesta en acto del Plan FinEs. *Exitus*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1317>

Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54), 1-15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-008)

Dainez D. y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 26(2), 187-204. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507710>

- Díaz, K., y Osuna, C. (2018). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(158), 70-90.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58784>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. de nuevo: “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899/3115>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Encinas, A. y Mercado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y Sociedad*, 24(55), 199-226.
<https://regionysociedad.colson.edu.mx/index.php/rys/article/view/140/337>
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Paidós.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-14.
<http://epaa.asu.edu/epaa/>

- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10631>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7JustaEzpeletaElsieRockwell.pdf>
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. Documento de investigación. INIDE-Universidad Iberoamericana.
- Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de política educativa, un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50). 687-698. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n050/pdf/50001.pdf>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1979). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. En *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1980). El ojo del poder. Entrevista con Michel Foucault, en Benthan, *Jeremías: El Panóptico*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits IV (1980–1988)*. Gallimard. <https://doi.org/10.14375/NP.9782070739899>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>

- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
<https://doi.org/10.25058/20112742.249>
- Giraldo, R. (2008). La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault. *Entramado*, 4(2), 90-100. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3341>
- Gobierno del Estado de Baja California (2019). *Plan Estatal de Desarrollo de Baja California 2020-2024*.
https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan_Estatal_de_Desarrollo_de_Baja_California_2020-2024.pdf
- Gómez Hurtado, I., y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, (82), 19-30.
<https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- Gómez, M. A., Deslauriers, J. y Alzate, M.V. (2010). *Como hacer tesis de maestría y doctorado*. Ecoe Ediciones.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1), 15-23.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Gutiérrez, M. (2009). El Modelo sicomédico: un legado de la medicina y la psicología para la Educación Especial. La construcción de un discurso hegemónico en 1921. En Barruezo y S. Conejero (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 73-84). Universidad Pública de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962498>

- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018) Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 2 (1). 13-22. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/2056>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Inostroza, F. A. (2022). Traducciones de las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en el mercado educativo chileno. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1219>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C236.pdf>
- Izarra-Vielma, A. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 1(43), 1-11. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.29064>
- Jacobo, B.E. y Cortes, F. (2017). Estudio comparativo sobre la educación inclusiva en las universidades de Latinoamérica. *Revista inclusiones*, 4(2), 143-166. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/572>
- Julián, J. y Galavíz, M.A. (2018). *Embarazo adolescente en instituciones públicas de educación media superior: el caso de dos escuelas en la ciudad de Ensenada, Baja California* [Tesis

de licenciatura, Universidad Autónoma de Baja California].

<https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/584>

Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Ley General de Educación [LGE]. 13 de julio de 1993 (México).

Ley General de Educación [LGE]. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 30 de septiembre de 2019 (México).

López, E. (7 al 11 de noviembre 2013). *Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California* [Resumen de presentación de conferencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, D.F. México.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0784.pdf

López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54.

<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>

Luque, D. y Luque M. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 369-362.

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n065/pdf/65002.pdf>

Maguire, M., Hoskins, K., Ball, S. y Braun, A. (2011). Policy discourses in school texts, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 4(32), 597-609.

<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601556>

- Mainardes, F. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 25-42). UNTREF/RELEPE
- Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Acuerdo 17/08/2022 [Secretaría de Educación Pública] Por el cual se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. 2 de septiembre de 2022. Diario Oficial de la Federación.
- Martínez, R. (2017). Estado de conocimiento, estado del arte y estado de la investigación: una mirada rupturista a su objeto de estudio. En P.R. Gutiérrez, B. Anguiano y C.G. Villalpando (Coords.), *Investigar y Evaluar en Educación* (1a ed., pp. 43-68). Círculo Rojo.
- Morey, M. (2014). *Escritos sobre Foucault*. Sexto Piso.
- Morga, L. E. (2017). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2(1), 17-24.
http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/113
- Mykeblust, J.O. (2010). Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos Experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 11-31.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/210>
- Navarro, M.J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Revista investigación y postgrado*, 30(1), 33-55.
<http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/4186>

- Ocampo, A. (2021). Entrevista a Dra. Zardel Jacobo sobre investigación de la educación inclusiva: tensiones, contingencias y discusiones para el presente. *Revista Inclusiones*, 5, 148-160. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/864>
- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L.J. y Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, and Education*, 9(2), 299-310. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>
- Olave-Astorga, J. M., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Osuna, C., Diaz, K. y López, M. (2018). Abandono escolar en bachilleratos tecnológicos de Baja California. Análisis de la opinión de padres de familia y profesores. En M. Jacobo (Coord.), *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 157-180). Universidad de Guanajuato.
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa De Educação, 29*(2), 359–390. <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>
- Presas, M. (2016). Educación Inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(2), 55-68.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/50/46#>
- Rojas-Rojas, L.M., Arboleada-Toro, M. y Pinzón-Jaime, L.J. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare, 22*(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.6>
- Romero, N. y García-Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7*(2), 77-91.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.html>
- Rosado, A. P. (2016). Estrategias de trabajo para estudiantes con necesidades educativas especiales del bachillerato en línea de la UADY. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8*(15), 82-89. <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2016.15.57378>
- Rueda, M. (2003). La investigación educativa en México 1992-2002. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación, Tomo I: formación para la investigación los académicos en México actores y organizaciones* (pp. 3-15). Consejo

Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t1.pdf

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*.

McGraw-Hill.

Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en

condiciones de vulnerabilidad: entrevista. *Perfiles Educativos*, 34 número especial, 181-

188. [https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-e-hacia-una-vision-mas-integral-](https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-e-hacia-una-vision-mas-integral-en-la-atencion-educativa-de-sectores-en-condiciones-de-vulnerabilidad.pdf)

[en-la-atencion-educativa-de-sectores-en-condiciones-de-vulnerabilidad.pdf](https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-e-hacia-una-vision-mas-integral-en-la-atencion-educativa-de-sectores-en-condiciones-de-vulnerabilidad.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.

https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de*

México: Una visión histórica de sus modelos de atención. Dirección de Educación

Especial

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

[https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)

[1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2019a). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf

Secretaría de Gobernación (2019) *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

Secretaría General de Gobierno de Baja California (2020). *Reglamento interno del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Baja California*.

<http://www.cecytebc.edu.mx/imagenes/reglamentoInterno.pdf>

Secretaría de Educación de Baja California (2021). *Principales Cifras Estadísticas. Anuario de Datos e Indicadores Educativos. Ciclo Escolar 2020-2021*.

<https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2022/publicaciones/Cuadernillo%202020-2021.pdf>

Secretaría de Educación de Baja California (2022). *Principales Cifras Estadísticas. Anuario de Datos e Indicadores Educativos. Ciclo Escolar 2021-2022*.

<https://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2022/publicaciones/Cuadernillo%202021-2022.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2021). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*,

18(78), 115-141. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/Actitud-del-docente-hacia-la-educacion-inclusiva.pdf>

Soage, A. (2006). La teoría del discurso en la escuela de Essex en su contexto histórico.

CÍRCULO de lingüística aplicada a la comunicación, 25, 45-61.

<https://webs.ucm.es/info/circulo/no25/soage.pdf>

Suárez, H. (2021). Gubernamentalidad y resistencia al neoliberalismo en la obra de Michel

Foucault. Una tentativa de liberarnos de nosotros mismos. *Diánoia*, 65(85), 3-28.

<https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2020.85.1845>

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y F. Varone (Eds.) (2008). *Las políticas públicas. Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.

Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas

especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 49(1), 62-89.

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4>

Trujillo, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito

normativo. En J. A. Trujillo, C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional*

docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula (pp. 15-29). Escuela Normal

Superior Profesor José E. Medrano R.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios*, 2(2), 129-144.

<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25676>

- Verger, A., Bonal X., y Zancajo. A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Vilchis, V. y Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración / exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/REVEDU.V42I1.23249>
- Villagómez, Y. y Nuño, M. (2021). Educación y modelos alternativos incluyentes en una perspectiva decolonial. *Revista de Educación*, (25.1), 493-515.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5872
- Weiss, E. (22 de noviembre de 2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento* [Resumen de presentación de la conferencia]. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, Sonora, México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zorrilla, M. (2003), Introducción. En M. Zorrilla y L. Villa Lever (coords.), *Políticas educativas: educación básica, educación media superior* (pp. 27-36). COMIE/SEP/CESU-UNAM.
<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>

Apéndices

Apéndice A. Tabla de alineación para la construcción del instrumento

Alineación de preguntas de investigación para la construcción del instrumento: entrevista

Objetivo y pregunta general	Objetivos específicos	Preguntas específicas	Preguntas de la entrevista
<p>Analizar de qué manera los funcionarios, directivos de plantel y docentes de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva.</p> <p>¿De qué manera los funcionarios, directivos de plantel y docentes de plantel Rosarito y Zona Río del CECyTE Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva?</p>	<p>Describir de qué manera los funcionarios del CECyTE de Rosarito y Tijuana Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva</p>	<p>¿De qué manera los funcionarios del CECyTE de Rosarito y Tijuana Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva? • A su juicio ¿a quién o quiénes está dirigida la educación inclusiva? • ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) factor(es) que influyeron para que la educación inclusiva se integrara en las políticas educativas de la EMS? • En su experiencia como funcionario ¿De qué manera el CECyTE se apropia de esta política educativa? • Con la llegada de la política de educación inclusiva al CECyTE ¿Qué tipo de decisiones o acciones se sugirieron realizar a los planteles educativos? • ¿Qué demandas o requerimientos solicitan los docentes para llevar a cabo la inclusión educativa en sus escuelas? • De acuerdo con el diagnóstico de su área ¿qué necesitan las escuelas del estado para transformarse en centros inclusivos?
	<p>Describir de qué manera los directivos del CECyTE de</p>	<p>¿De qué manera los directivos del CECyTE de Rosarito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva?

Objetivo y pregunta general	Objetivos específicos	Preguntas específicas	Preguntas de la entrevista
Rosarito y Tijuana Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva	y Tijuana Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva?	<ul style="list-style-type: none"> • A su juicio ¿a quién o quiénes está dirigida la educación inclusiva? • ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) factor(es) que influyeron para que la educación inclusiva se integrara en las políticas educativas de la EMS? • En su experiencia como directivo de plantel ¿De qué manera el CECyTE Rosarito/Tijuana se apropia de esta política educativa? • Con la llegada de la política de educación inclusiva al CECyTE ¿Qué tipo de decisiones o acciones se sugirieron realizar al plantel a su cargo? • Desde su cargo ¿Qué demandas o acciones solicitaron implementar al plantel a su cargo las autoridades educativas? • ¿Qué demandas o requerimientos solicitan los docentes para llevar a cabo la inclusión educativa en el plantel a su cargo? • Desde su experiencia como director ¿Qué necesitan las escuelas actuales para transformarse en centros inclusivos? 	
Identificar de qué manera los docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana Baja California interpretan y traducen las políticas nacionales de educación inclusiva	¿Cómo interpretan y traducen los docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana Baja California las políticas nacionales de educación inclusiva?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva? • A su juicio ¿a quién o quiénes está dirigida la educación inclusiva? • ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) factor(es) que influyeron para que la educación inclusiva se integrara en las políticas educativas de la EMS? 	

Objetivo y pregunta general	Objetivos específicos	Preguntas específicas	Preguntas de la entrevista
			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje? • ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales? • ¿Conoce la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) para Educación Media superior? • Desde su experiencia como docente ¿Qué necesitan las escuelas actuales para transformarse en centros inclusivos?
	<p>Comparar las estrategias que funcionarios, directivos y docentes del CECyTE de Rosarito y Tijuana Baja California implementan para resolver las demandas de las políticas nacionales de educación inclusiva.</p>	<p>¿Qué estrategias implementan funcionarios, directivos y docentes del CECyTE para resolver las demandas de las políticas nacionales de educación inclusiva?</p>	<p>Funcionario</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo al Programa Sectorial de Educación y el Plan de Desarrollo Estatal actual, ¿qué políticas o acciones se retomarán para promover la educación inclusiva en el CECyTE de Baja California? • ¿De qué manera se recuperan las directrices de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en los planteles de CECyTE? • ¿Qué otras estrategias, programas y/o líneas de acción se han implementado en el subsistema para promover la educación inclusiva en los planteles de Tijuana y Rosarito Baja California? • Con cuáles actores escolares (directores institucionales, subdirectores/coordinadores académicos, control escolar, docentes, padres de familia) se trabaja para el desarrollo de dichas estrategias, programas y/o líneas de acción?

Objetivo y pregunta general	Objetivos específicos	Preguntas específicas	Preguntas de la entrevista
			<ul style="list-style-type: none"> • Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en el tema de políticas educativas de inclusión y atención a la diversidad? <p>Directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha manifestado el desarrollo de la política de la educación inclusiva y su puesta en práctica en la institución donde labora? • ¿Qué tipo de diversidades atienden? • ¿De qué manera se recuperan las directrices de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en los planteles de CECyTE Rosarito/Tijuana? • ¿Qué acciones/estrategias se han implementado para promover la educación inclusiva en la institución a su cargo? • ¿Qué actores escolares (subdirectores/coordinadores académicos, control escolar, docentes, padres de familia) se trabaja para el desarrollo de dichas estrategias, programas y/o líneas de acción? • ¿Qué considera ha permitido promover y poner en práctica la educación inclusiva? • ¿Qué considera que ha obstaculizado el desarrollo de prácticas inclusivas? <p>Docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se ha manifestado el desarrollo de la política de la educación inclusiva y su puesta en práctica en la institución donde labora? • ¿Qué tipo de diversidades atienden?

Objetivo y pregunta general	Objetivos específicos	Preguntas específicas	Preguntas de la entrevista
			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de estrategias desarrolla para la inclusión de las diversidades que conviven en su salón de clases? • ¿Qué considera ha permitido poner en práctica la educación inclusiva? • ¿Qué considera que ha obstaculizado el desarrollo de prácticas inclusivas? • En su experiencia ¿Ha identificado alguna necesidad formativa para el atender las demandas de las políticas de educación inclusiva y su puesta en práctica dentro del aula? • ¿Qué requieren los centros educativos para responder a los objetivos de la educación inclusiva? • ¿Qué acciones considera importante que todo directivo y/o funcionario debe realizar para contribuir a una educación basada en la inclusión?

Nota. Elaboración propia

Apéndice B. Instrumento de recolección de información: guion de la entrevista semiestructurada para funcionarios

Instrumento 1: entrevista para funcionario

Fecha y hora:	Edad:	Género:
Cargo:	Antigüedad en el puesto:	
Perfil profesional		
Licenciatura:		
Especialidad:		
Maestría:		
Doctorado:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva? 2. A su juicio ¿a quién o quiénes está dirigida la educación inclusiva? 3. ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) factor(es) que influyeron para que la educación inclusiva se integrara en las políticas educativas de la EMS? 4. De acuerdo al Programa Sectorial de Educación y el Plan de Desarrollo Estatal actual, ¿qué políticas o acciones se retomarán para promover la educación inclusiva en el CECyTE de Baja California? 5. En su experiencia como funcionario ¿De qué manera el CECyTE se apropia de esta política educativa? 6. Con la llegada de la política de educación inclusiva al CECyTE ¿Qué tipo de decisiones o acciones se sugirieron realizar a los planteles educativos? 7. ¿De qué manera se recuperan las directrices de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva en los planteles de CECyTE? 8. ¿Qué otras estrategias, programas y/o líneas de acción se han implementado en el subsistema para promover la educación inclusiva en los planteles de Tijuana y Rosarito Baja California? 9. ¿Con cuáles actores escolares (directores institucionales, directores de plantel, subdirectores/coordinadores académicos, control escolar, docentes, padres de familia) se trabaja para el desarrollo de dichas estrategias, programas y/o líneas de acción? 10. ¿Qué demandas o requerimientos solicitan los docentes para llevar a cabo la inclusión educativa en sus escuelas? 11. De acuerdo con el diagnóstico de su área ¿qué necesitan las escuelas del estado para transformarse en centros inclusivos? 		

12. Desde su experiencia en el cargo, ¿qué es lo que falta por hacer o qué pendientes quedan por atender en el tema de políticas educativas de inclusión y atención a la diversidad?

Apéndice C. Instrumento de recolección de información: guion de la entrevista semiestructurada para directivos

Instrumento 2: entrevista para directivo

<p>Fecha y hora: Cargo en periodo: Perfil profesional Licenciatura: Especialidad: Maestría: Doctorado:</p>	<p>Edad: Antigüedad en el puesto:</p>	<p>Género:</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva? 2. A su juicio ¿a quién o quiénes está dirigida la educación inclusiva? 3. ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) factor(es) que influyeron para que la educación inclusiva se integrara en las políticas educativas de la EMS? 4. ¿De qué manera se recuperan las directrices de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en los planteles de CECyTE Rosarito/Tijuana? 5. Con la llegada de la política de educación inclusiva al CECyTE ¿Qué tipo de decisiones o acciones se sugirieron realizar al plantel a su cargo? 6. En su experiencia como directivo del plantel ¿De qué manera el CECyTE Rosarito/Tijuana se apropia de esta política educativa? 7. Desde su cargo ¿qué demandas o acciones solicitaron autoridades educativas implementar en el plantel a su cargo para atender a la política de educación inclusiva? 8. ¿Cómo se ha manifestado el desarrollo de la política de la educación inclusiva y su puesta en práctica en la institución donde labora? 9. ¿Qué tipo de diversidades atienden? 10. ¿Qué acciones/estrategias se han implementado para promover la educación inclusiva en la institución a su cargo? 11. ¿Con que actores escolares (subdirectores/coordinadores académicos, control escolar, docentes, padres de familia) se trabaja para el desarrollo de dichas estrategias, programas y/o líneas de acción? 12. ¿Qué demandas o requerimientos solicitan los docentes para llevar a cabo la inclusión educativa en el plantel a su cargo? 13. ¿Qué considera ha permitido promover y poner en práctica la educación inclusiva? 14. ¿Qué considera que ha obstaculizado el desarrollo de prácticas inclusivas? 		

15. Desde su experiencia como director ¿qué necesitan las escuelas actuales para transformarse en centros inclusivos?

Apéndice D. Instrumento de recolección de información: guion de la entrevista semiestructurada para docentes

Instrumento 3: entrevista para docente

Fecha y hora:	Edad:	Género:
Antigüedad en el puesto:	Grupo actual:	
Perfil profesional		
Licenciatura:		
Especialidad:		
Maestría:		
Doctorado:		
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es para usted el significado de educación inclusiva?2. A su juicio ¿a quién o quiénes está dirigida la educación inclusiva?3. ¿Cuál considera que fue/fueron el (los) factor(es) que influyeron para que la educación inclusiva se integrara en las políticas educativas de la EMS?4. ¿Conoce la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva desarrollada por la Secretaría de Educación Pública donde se integra en sus objetivos la Educación Media superior?5. ¿Cómo se ha manifestado el desarrollo de la política de la educación inclusiva y su puesta en práctica en la institución donde labora?6. ¿Qué tipo de diversidades atienden?7. ¿Cuándo se diría que un alumno presenta barreras para el aprendizaje?8. ¿Cuándo se considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales?9. ¿Qué tipo de estrategias desarrolla para la inclusión de las diversidades que conviven en su salón de clases?10. ¿Qué considera ha permitido poner en práctica la educación inclusiva?11. ¿Qué considera que ha obstaculizado el desarrollo de prácticas inclusivas?12. En su experiencia ¿ha identificado alguna necesidad formativa para el atender las demandas de las políticas de educación inclusiva y su puesta en práctica dentro del aula?13. Desde su experiencia como docente ¿qué requieren los centros educativos para responder a los objetivos de la educación inclusiva?14. ¿Qué acciones considera importante que todo directivo y/o funcionario debe realizar para contribuir a una educación basada en la inclusión?		

Apéndice E. Oficio de colaboración CECyTE B.C. – Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Ensenada Baja California a 31 de mayo de 2021.

LIC. JORGE ALBERTO CASTRO BOOZO
Director General del CECyTE B.C.

P R E S E N T E

Por este conducto tengo a bien presentar a la Lic. Alexandra León Vizcarra, quien se encuentra inscrita en el tercer cuatrimestre de la Maestría en Ciencias Educativas del IIDE-UABC y cuyo interés es desarrollar un trabajo de investigación en colaboración con el CECyTE. A continuación se enuncia la información correspondiente a dicho trabajo:

- Título del trabajo: Análisis de los procesos de interpretación y traducción de la política de educación Inclusiva en el CECyTE en Tijuana y Rosarito: el caso funcionarios y docentes.
- Objetivo: Analizar las formas en que los funcionarios y docentes del cecyte de Tijuana y Rosarito comprenden e implementan las políticas nacionales de educación Inclusive.
- Asesor del proyecto de investigación: Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas.
- Tipo de trabajo de campo: entrevistas y grupos focales con docentes y funcionarios del CECyTE, planteles Tijuana y Rosarito.
- Periodo del trabajo de campo: septiembre-diciembre 2021.

Al finalizar el trabajo de investigación se entregará al Colegio la información correspondiente a fin de que sea de utilidad para la toma de decisiones derivadas de este ejercicio.

Sin otro particular, agradecemos su colaboración en este proceso.

A T E N T A M E N T E

"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL HOMBRE"



**DR. SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE BAJA CALIFORNIA



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
Y DESARROLLO EDUCATIVO
ENSENADA, B.C.

Apéndice F. Ejemplo de consentimiento informado

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

“Análisis de los procesos de interpretación y traducción de la política de educación inclusiva en el CECyTE en Rosarito y Tijuana, Baja California: el caso de funcionarios, directivos y docentes”

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por la Lic. Alexandra León Vizcarra, estudiante de la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: “Análisis de los procesos de interpretación y traducción de la política de educación inclusiva en el CECyTE en Rosarito y Tijuana, Baja California: el caso de funcionarios, directivos y docentes”.

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y las implicaciones de mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte mía. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, acepto participar como voluntario(a) en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.


Por cuestiones de confidencialidad se oculta el nombre del participante

Nombre y firma del participante

Fecha: 07/12/2021

6. DURACIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

Su intervención está programada para realizarse dentro entre 30 y 60 minutos de duración durante una sola sesión que se llevará a cabo siempre y cuando se realice de manera voluntaria.

En cualquier momento que los participantes consideren finalizar su intervención, podrán hacerlo.

7. COMPENSACIÓN

La persona voluntaria no recibirá ningún tipo de compensación económica por participar en el estudio.

8. LESIONES FÍSICAS

La participación en la investigación no pone en ningún tipo de riesgo de lesiones físicas a los participantes.

9. A QUIÉN ACUDIR EN CASO DE EMERGENCIA

Cualquier inquietud de los participantes podrá ser atendida por el responsable del estudio.

10. LIBERTAD PARA PREGUNTAR DUDAS Y RETIRARSE DEL ESTUDIO

En el momento que así lo decidan los participantes, podrán dar por terminado su participación en el estudio. Asimismo, podrá dirigirse con la o el académico responsable del estudio para levantar cualquier queja o duda relacionada con este proceso. El participante puede tener acceso a la transcripción de la entrevista si así lo desea.

11. CONFIDENCIALIDAD

La grabación de la entrevista guardada únicamente en el dispositivo móvil y computadora del proyecto de investigación. La transcripción no incluirá datos del o de la participante (ni la versión electrónica ni impresa).

Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

No se guardará la grabación para futuras investigaciones por cuestiones de ética.

12. MODALIDAD

Es importante mencionar que la modalidad de la entrevista podrá ser de manera presencial o virtual, dependiendo de la preferencia del participante, las indicaciones de la institución donde labora y/o de las condiciones sanitarias establecidas por la Secretaría de Salud Estatal.

De ser en modalidad virtual, la grabación de la entrevista será con imagen y audio, respetando la confidencialidad mencionada en el punto anterior.

13. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado(a) que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.


Firma

Fecha

07/12/2021

Apéndice G. Ejemplo de transcripción de la entrevista

Nombre: DOC2_R

Fecha y hora: 7 de diciembre 15:00 horas Edad: 48 años Género: F

Grupo actual: 1ero. 3ro. Y 5to. Antigüedad en el puesto: 17 años

Perfil profesional

Licenciatura:

Especialidad:

✓ **Maestría en docencia**

Doctorado:

D: En tercera ética y en quinto una materia que se llama ciencia tecnología sociedad y valores.

A: Ok perfecto.

D: y cuánto te tengo desde el 2004. Mi último grado maestría en docencia.

A: Ok perfecto.

A: Ok, muy bien y lo último es ¿su edad?

D: 48

A: Muchas gracias maestra. Bueno si no tiene algo más un comentario duda, podemos iniciar la entrevista ¿ok? va a ser videograbada.

D: Ok.

A: Bueno la primera pregunta que me gustaría hacerle es ¿cuál usted considera que es el significado de educación inclusiva?

D: El significado, pues es la misma palabra lo dice, ¿no? incluir a todos sin excepción, raza, género. Bueno no es discapacidad, sino la forma de aprender de cada chico mm eh... etnias, incluir a todos sin importar esto.

A: Y bueno, a raíz de esto que se me menciona de incluir a todos ¿porque usted cree o qué situaciones cree que influyeron para que la Secretaría Educación Pública creara la política de Educación inclusiva para Media Superior? considerando, que antes pues le daba como más atención a básica, pero ahora se incluye Media Superior ¿Por qué cree usted que ya se integra y crearon estas políticas?

yo digo por esta parte de la educación obligatoria en Medio Superior y pues los chicos, siempre han estado ahí, hemos recibido chicos ahora sí que de todas de todas partes. En... con alguna distinción, pero no, no, no lo tomamos como... Sabemos que los chicos entraban o alomejor obligados por parte de los padres y a ver qué pasaba ¿no?

A: Ok, en su experiencia, ¿qué tipo de diversidad le ha tocado atender más?

D: Qué tipo de diversidades, pues chicos con capacidades diferentes ¿no? me ha tocado ahí en CECyTE. Chicos, que vienen de otros estados o que inclusive hablan mal español, porque traen una lengua muy específica. Creo que nada más también. También, eh... he tenido chicos con preferencias sexuales diferentes. Y creo que nada más.

A: Ok, y con estos chicos que, ha atendido, que es en cierta forma se puede llamar que entran dentro de un relato somos diversos, pero socialmente, pues es tipificado, ¿usted ha tenido que utilizar alguna estrategia para incluirlos?

D: Bueno, alguna estrategia no, para mí todos son iguales y es eso ¿no? ver a todos por igual independientemente de la condición en que estén ahí. Como estrategia podríamos, bueno yo en lo particular trabajo en la Facultad de humanidades en la carrera psicopedagogía, entonces, algunas estrategias fue precisamente trabajar con las chicas y los chicos de la de la carrera de psicopedagogía sobre todo con esos niños con alguna discapacidad intelectual. Entonces me lo llevaba a CECyTE, antes de la pandemia y ellos trabajaban con los chicos que tienen alguna problemática sobre todo intelectual o que iban mal en algunas materias. Yo la utilice muchos años, no sé 14 años antes de la pandemia, por la pandemia se paró todo esto los chicos de UABC trabajan directamente conmigo, pero también trabajaban en el departamento de orientación y con algunos no eran accesibles en ese tiempo ¿no? para porque sabemos que muchos docentes son muy cerrados, no aceptan la opinión de estudiantes ¿no? Practicantes. Pero espero continuar ya que regrese todo a la normalidad con los chicos de UABC, que me ayudaban bastante.

A: ¿Ellos servían como apoyo sombra?

D: Tanto apoyo sombra no, no estaban con ellos en las clases ¿no? se le asignaba a un chico que tuviera algún problema en alguna materia o con alguna condición y ellos lo citaban una o dos veces por semana, tres no recuerdo, y trabajan directamente con el fuera de la clase de matemáticas o lectura. Son las materias que más se les dificulta a los chicos, entonces trabajan ya directamente con ellos y si duraban tres meses por lo menos o 2 meses estaban ahí.

A: Ok perfecto y en el caso de usted, ¿ha tenido que buscar algún tipo de formación adicional? o ¿ha tenido que crear estrategias con los padres? O tal vez alguna modificación en su dinámica en el aula para incluirlos.

D: Pues adaptación curricular, lo que pasa es que en CECyTE, yo lo platicaba con los directores, muchas veces llegan chicos con alguna condición o alguna discapacidad y por lo general no nos damos cuenta hasta que ya el semestre inicia, llevamos un parcial, casi el segundo parcial y de repente detectamos algún chico con alguna discapacidad o con alguna problemática, entonces lo que yo siempre pedía era pues, que nos informaran para que nosotros a inicio del semestre pudiéramos hacer esas adecuaciones curriculares ya a finales o mitad del semestre, si se hacían, pero para nosotros, para mí era mejor saberlo desde un inicio, para la planeación con los chicos en específico. Y créeme, que el tiempo que estuvieron trabajando las chicas de UABC conmigo, pues sí, como que los directivos me escucharon y empezaron a darnos esa información. Pues mira, en este grupo tenemos un chico problemas auditivos, y en este grupo con asperger o autismo, y en este otro

salón...Entonces ya nosotros podemos trabajar con la adaptación curricular. Y ya no recuerdo que más me preguntaste.

A: Ah sí, que si además de la adaptación curricular ¿usted ha tenido que hacer algo extra? Por ejemplo, buscar algún curso, estrategia con los padres.

D: Bueno sí cursos ahí en CECyTE y UABC. Sobre todo, psicología educativa, estrategias...todo lo que se refiere para trabajar con los chicos, sí, si me he estado formando. Y con los padres también, bueno en CECyTE el primero que habla con los padres es el psicólogo o la orientadora, el departamento de orientación es el que tiene la relación muy estrecha con los padres, yo como docente si hablo con los padres, pero primero pasan ese filtro de la psicóloga.

A: Ah ok, ¿es como el protocolo que tiene la escuela?

D: Sí.

A: Ok, ya hablamos de su práctica como docente, pero a nivel institución ¿cómo ha visto usted que esta política ha influenciado, ha cambiado o que acciones se han hecho para promover la educación inclusiva?

D: Cursos, ahí en CECyTE cada semestre se imparten cursos, cada semestre nos preguntan a los profes: ¿Qué cursos te gustaría que impartiéramos? También se trabaja el programa Construye T, las tutorías, tenemos dos horas de descarga para tutoría y ahí vemos temas de Construye T, o temas ya directamente específicos de chicos que traen alguna problemática con alguna materia o incluso con algún profe. A partir de... bueno, el tiempo que estuvimos en pandemia, fue un tanto difícil, porque seguíamos en cursos, si seguíamos con tutoría, pero si de repente los chicos no se conectaban sobre todo en las tutorías porque para ellos no era importante, no era relevante. Entonces ahí la institución, ya lo que es el departamento de orientación empezó a tomar estrategias, de llamarle a los padres y decirles ah este chico tiene que estar a esta hora en tutorías y no se conectó.

Como que apenas CECyTE está trabajando en la inclusión, considero que siempre ha estado abierto, inclusive a los chicos que tiene problemas de movilidad con sillas de ruedas, CECyTE tiene rampas para acceder, entonces...desde que yo estoy y si hemos tenido chicos con problemas de movilidad, entonces a ellos normalmente los ubican en primer piso cerca de la rampa. Entonces sí ha tomado acciones, alomejor le falta un poquito más, alomejor falta en lo que es mi escuela en Rosarito, más en esa vinculación no sé, alguna institución que vaya a CECyTE a ayudar. Porque yo llevaba a chicos de UABC, pero por mi materia en UABC, pero CECyTE y la facultad de humanidades o la carrera de psicopedagogía no la hay y es a la dirección a la que le corresponde realizarla.

A: Y, por ejemplo, ya me mencionó algunas de las diversidades que ha atendido, pero ¿usted cuando considera que un estudiante tiene alguna barrera del aprendizaje?

D: Yo imparto la materia de humanidades, de lógica, ética. Me doy cuenta, por ejemplo, los pongo a leer a todos y ahí me doy cuenta que tiene un problema de lectura. O en la sala de maestros, el profe de matemáticas, se habla de que tiene problemas para la comprensión, y así, es como la plática entre docentes y la practica en el salón de clases. Hay actividades que los chicos, las explicas y ellos no las entienden, entonces me acerco y les explico, paso número uno, paso numero dos...Entonces es más bien en el salón de clases al momento de esa interacción, cuando nos ponemos a hacer actividades, lee o escribe, o cuando entregan trabajos me doy cuenta que no la comprendió, entonces me pongo a revisar y a platicar con el chico o la chica.

A: ¿Y cuándo considera que tiene una necesidad educativa especial?

D: Cuando empiezan no sé, después el primer parcial o a mitad del segundo parcial, que vemos que el chico reprobó todas las materias que se le dificulta muchas materias como matemáticas, lectura, comprensión lectora o habilidad matemática, no sé, alomejor se trabajan estrategias y aun así el chico no puede, entonces podemos ver que el chico necesitaba algo extra, un apoyo más de lo que le damos nosotros en la escuela.

A: Bueno, volviendo a un tema que antes mencionaba, usted busca cursos, como capacitarse como saber cómo atender estas diversidades, pero por parte del CECyTE ¿Qué le gustaría o que necesidades usted detecta necesita información? ¿Qué curso le gustaría que se impartiera en temas de formación para promover la inclusión en su aula?

D: Cursos de psicología, estrategias didácticas, adaptación curricular o planeación, empatía, más que nada yo creo, toda el área de psicología educativa.

A: Ok, y desde su experiencia como docente, que ya tiene años en el servicio ¿Qué considera usted que los centros educativos en general requieren tener para ser realmente inclusivos?

D: Empatía, información y formación, el amor a la profesión, que te guste realmente estar dentro de un salón de clases y que les guste enseñar. Sabemos que hay muchos profesores, sobre todo en medio superior, muchos están así, los profesores tienen una carrera en específico y entran a la docencia, no se tal vez para obtener ingresos extra o no tiene trabajo, entonces tal vez son muy buenos en su área, pero no tienen vocación de servicio. Alomejor luego se enamoran, luego se preparan, pero creo que es eso, la vocación de servicio. Que, si estas dentro de la escuela o impartes clases, independientemente del nivel que te encuentres, pues te debe gustar y ese gusto te hace esa parte de empatía, de estar ahí y entender a los chicos, y comprender que todos somos diferentes y que todos aprendemos de diferentes maneras. Y que no somos como los dioses del salón de clases y ponemos al nivel de los muchachos, a veces es lo único que nos hace falta.

A: Ok muy bien, siguiendo con este tema, esto es lo que menciona que hace falta a los centros educativos, pero ¿Qué considera ha ayudado a que sea posible la educación inclusiva? ¿y que no ha ayudado?

D: Ha ayudado yo creo, toda la información que existe, en las redes sociales. Ahora no se si lo hacen porque es como una noticia o porque esta decretado por la nueva reforma. Y obstaculizado, yo creo que también es esa parte de no querer hacerlo, o de no saber cómo hacerlo, ni saber con qué recursos se cuentan para hacerlo, o las ganas. Aun con toda la información que está ahí, no la toman como tal. A veces nada más lo hacen porque lo tienen que hacer, o sea, solo porque hay una sanción si no lo hacen. Como si se tratara de un premio o castigo.

A: ¿Qué acciones considera importante que todo directivo de plantel y autoridades estatales de CECyTE deberían hacer para promover la inclusión en los planteles?

D: Pues información, que bajen la información que ya está ahí, la vinculación con instituciones que ayuden al CECyTE en general a esta parte de la inclusión. Yo lo veo por el lado del aprendizaje, de las capacidades diferentes. Cursos para los docentes, para los administrativos, cursos en general, talleres. Creo que eso es lo que debería de hacer CECyTE.

A: ¿Ha notado algo en la infraestructura del plantel? ¿algo que haga falta?

D: No, tenemos rampas para los chicos que tienen problemas motrices, yo creo que no.

A: Ok, y bueno esta pregunta no es evaluativa, es para saber si ¿alguna vez le han hecho llegar por parte del CECyTE un documento de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que emitió la SEP?

D: Sí.

A: ¿Se la hicieron llegar o usted la busco?

D: Yo la busque porque imparto una materia al respecto, y en noviembre hubo un taller donde se habló sobre ello.

Apéndice H. Ejemplo de sistematización de información previo al análisis

Categoría	Códigos	Identificador del participante		Planos analíticos del análisis enunciativo		
		DIR_R	DIR_ZR	Marco Figurativo	Condición de enunciación	Condición de recepción
Interpretación	Significados	<p>La educación partiendo de la misma escuela, es considerar sin marginar a todas las personas, que por ejemplo en este caso quieran recibir educación, no dejar fuera de la educación a nadie, dependiendo cada grado, en este caso, todos los egresados de secundaria vienen y se incorporen aquí a la escuela, y considerar por ejemplo, si son indígenas o si tienen alguna religión, o porque tienen formas de pensar diferente, se les tenga que excluir, entonces una educación inclusiva, es considerar incluso aquellos que tengan un diagnóstico de déficit de atención, una situación de discapacidad, tomarlos en cuenta. Es considerar el acceso universal en las escuelas. Es eso para mí la educación inclusiva.</p>	<p>Así lo interpreto, es una manera de darle las condiciones a los jóvenes para que, hablando de la educación media superior, que puedan transitar por la educación media superior sin ningún obstáculo y dar las condiciones de igualdad, igual que los demás muchachos.</p> <p>Bueno, a los grupos más vulnerables, a la gente que, por experiencia, desde secundaria porque se me acerca mucha gente que en secundaria que han tenido siempre barreras, inclusive por las propias instituciones de no poder transitar de una manera amigable. De equidad justa y sobre todo que es un derecho que tenemos todos los mexicanos a la educación. ¿Entonces por qué no ser una escuela inclusiva? Aceptarnos. Podemos tener un familiar, un hijo en las condiciones y yo creo que antes de ser directivos somos padres de familia y hay que entender a la gente.</p>	<p>Responsabilidad</p> <p>Asume participación</p> <p>La escuela como espacio propicio</p>	<p>Apegada a la normativa</p> <p>Espectro de la diversidad amplio</p> <p>Necesidad involucrar toda la comunidad educativa.</p>	<p>Asume un papel activo en la</p> <p>creación de un plantel que promueve la inclusión</p>
	EI					

**Objetivos
de la
política de
EI**

Principalmente se pudo estar notando cierto rezago educativo en diferentes sectores de la educación y pues se consideró una situación de justicia o de derecho humano, de que también deben tener el acceso a una educación y una vida mejor. Hacer una movilidad social, a partir de la educación y si se les margina pues en realmente no tendrían esas oportunidades. Entonces sería de justicia social.

Acuérdese que la educación conforme ha ido aumentando o actualizando el sector educativo, la educación ha ido ascendiendo en cuestión de obligatoriedad. Antes era únicamente nivel básico, nivel primaria, era un nivel básico media superior y ha ido ascendiendo.

Entonces ese tipo de jóvenes no tenían opciones. Y no estoy hablando únicamente de capacidades diferentes, puede ser cuestiones étnicas, culturales, y obviamente las situaciones neurológicas. Entonces en la misma sociedad y la misma ha ido presionando, si se puede decir de esa manera, para que estos jóvenes vayan a trascendiendo y poder hacer la transición. Pero también hemos visto que otros países que están más sensibles a ese tipo de situaciones lo han logrado. Entonces nuestro país no puede quedarse atrás.

Problemas persistentes en la EMS

Establecimiento de políticas tardías pero necesarias

La política de EI como atención a la obligatoriedad del tipo educativo

La EI como tema de derecho y justicia social

La EI como desarrollo social

Entonces yo creo que el gobierno ha ido viendo esa tendencia. Y yo creo que también es una manera de un clima de la comunidad estudiantil para poder estar todos trabajando, ser aceptados y que esas personas pueden ser igual o mejores que cualquier persona que pueda tener condiciones propicias. Esas personas siempre están en desventaja, pero yo siempre he pensado que están nadando a contracorriente. Pues si nosotros le podemos dar un poquito de apoyo ahí, de acuerdo a lo que marca la normatividad, porque no sé, yo creo que eso es importante. Por eso es bien este enfatizar que el primer convencido de un plantel es el director.

Actitud ante las políticas de EI	<p>(pp.2) Realmente esta es una política que ahora con la nueva escuela mexicana toman fuerza, ya se venía trabajando ya, pero no, todavía no ha aterrizado por completo entonces, y sigue mucha resistencia de los profesores y condiciones a veces de las escuelas que no tienen las condiciones también para poder trabajar con ello, ¿no? entonces es complicadon, todavía estamos, digamos que si todavía vale la pena hacer un empuje importante sobre ello. En todos los aspectos, tanto en capacitación docente, condiciones de las escuelas, cambio de la normatividad, como el reglamento de estudiantes, que todavía maneja ahí ciertos elementos que aún conserva, en algún momento dado, que no considera aspectos de la diversidad humana, que es lo que se pretende ¿no? Que sea inclusiva</p> <p>(pp.4) cuenta el tema disciplinario, que ahorita brinca que ahorita, que queremos interpretar la ley, ¿hasta dónde está su libertad?</p>	<p>(pp.1) De equidad justa y sobre todo que es un derecho que tenemos todos los mexicanos a la educación. ¿Entonces por qué no ser una escuela inclusiva?</p> <p>Aceptarnos. Podemos tener un familiar, un hijo en las condiciones y yo creo que antes de ser directivos somos padres de familia y hay que entender a la gente.</p> <p>(pp.2) Entonces nuestro país no puede quedarse atrás. Ahorita comentaba de cuestiones culturales porque nosotros tenemos un programa dentro del colegio que ha apoyado mucho a las comunidades indígenas nativas. Entonces hemos tenido muchachos kiliwas o cucapas, comunidades que a veces no ingresan con nosotros o ingresan inmediatamente salen porque no son aceptados, porque a veces el maestro, por que trae el pelo largo y aquí no saben que es una cuestión cultural ancestral.</p> <p>Pues entonces no es que nos lo quieran cortar, es que es una tradición, que si no la entendemos pues yo creo que ahí es donde empieza el conflicto. Entonces para mí los muchachos todos son iguales, todos son iguales de importantes. Entonces yo creo que el gobierno ha ido viendo esa</p>	<p>Participación activa</p> <p>Importancia del involucramiento de su planta docente</p> <p>Exposición de necesidades</p> <p>Reconoce a la escuela como espacio propicio para la promoción de prácticas que favorezcan la inclusión.</p>	<p>La EI como respuesta a acuerdos internacionales</p> <p>La EI dentro del espectro amplio de la diversidad</p>	<p>Necesidad de capacitación, recursos de infraestructura, claridad y coherencia en la normativa.</p> <p>La cultura tradicionalista como principal obstaculizador derivado de la insuficiencia de la política de EI</p> <p>Traducción en acciones a nivel plantel de promoción de la cultura.</p> <p>Adecuaciones curriculares para la eliminación de</p>
---	---	---	---	---	---

¿Hasta dónde va a permitir manifestar estas ideas o esta forma de vestir? O que, hasta esa parte aún no nos cae el veinte sobre cómo va a aterrizar todo esto, si ya se va a quitar el uniforme, si van ya van a venir así con pelo largo así los chicos, el uso de piercing, que nosotros lo tenemos bien marcado, que no se les permite, el pelo naranja y todo eso, es lo que a nosotros se nos puede conflictuar porque lo teníamos metido en el tuétano de los huesos, de manejar la disciplina, y ahorita quitar eso, todo mundo ahora se siente ¡Y ahora como le vamos a hacer! ¿no? Es un punto que todavía se tendría que aterrizar, trabajar mucho sobre ello y fijar bien la intención y el objetivo de las libertades, como manejarlas ¿no?

(pp.5) y vamos tratado de desarrollar capacidades al máximo, lo que puedan ellos desarrollar y van pasando de grado. No se les pone obviamente, como para la equidad, tienen diferentes condiciones y se le hace un

tendencia. Y yo creo que también es una manera de un clima de la comunidad estudiantil para poder estar todos trabajando, ser aceptados y que esas personas pueden ser igual o mejores que cualquier persona que pueda tener condiciones propicias.

Esas personas siempre están en desventaja, pero yo siempre he pensado que están nadando a contracorriente. Pues si nosotros le podemos dar un poquito de apoyo ahí, de acuerdo a lo que marca la normatividad, porque no sé, yo creo que eso es importante. Por eso es bien este enfatizar que el primer convencido de un plantel es el director

(pp. 2) Un muchacho es muy capaz, nomás que para resolver un examen y más tiempo que el resto ¿por qué? Porque la presión, porque a veces la situación de estar en un estrés no le favorece, va a ser para una condición favorable es un muchacho que tiene mucho conocimiento. Y esas cuestiones como de cuenta, porque el Papa se acerca conmigo cuando ingresa. Tenemos que estar empapados de ese tipo de documentación. Ahora que lo importante no lo único que queda en un documento plasmado y

trabajo a ese nivel, al nivel de sus competencias.
(pp.7) Pues nomas, alinear la reglamentación, la disposición la hay, y con cursos de capacitación. Por qué tanto aprendan los estudiantes a convivir con todos en general, eso sienta las bases a una sociedad que conviva mejor en paz y armonía, entonces es fundamental para vivir felices, tener una sociedad integrada.

se membrete, sino que realmente se lleva a cabo y se baje de las altas esferas educativas a todos los planteles del país. Y a lo mejor puede llegar a lo mejor a los planteles como el de nosotros, que son en zonas urbanas o suburbanas, pero las zonas excelentes son grupos de nativos étnicos, pues ahí va a estar muy complicado serlo.