

**La inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la escuela
secundaria. Tensiones y contradicciones**
**Inclusion of middle school students with intellectual disabilities. Tensions
and contradictions**

Artículo de investigación

Zoila Rafael Ballesteros¹
zolraf@hotmail.com

Abigail Gutiérrez Vallejo²
istabene.av@gmail.com

Recibido: 9 de marzo de 2020

Evaluado: 2 de mayo de 2020

Aceptado para su publicación: 1 de junio de 2020

Resumen

El presente trabajo es un recorte de una investigación más amplia que indaga sobre los significados que construyen los docentes de secundaria en la atención de alumnos con discapacidad intelectual, las dificultades o tensiones que enfrentan en sus prácticas cotidianas en el marco de una política de inclusión educativa en México. El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y los hallazgos reflejan que las contradicciones que existen entre los discursos políticos y la vida cotidiana dentro de las

Abstract

The present paper reports a piece of a broader research on the meanings secondary school teachers construct around students with intellectual disabilities and its caring, as well as the difficulties or tensions they face during their daily teaching practice for the purposes of a policy in educational inclusion in Mexico. This study was developed within a qualitative perspective with semi-structured interviews and its findings reflect the contradictions between political discourses and daily life events in schools. These contradictions put teachers in tension because they mean inclusion as an imposition from

¹ Doctora en Educación, Profesora-investigadora, Tiempo Completo en la Escuela Normal Superior de México, México, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Docente con Perfil Prodep. No. de Orcid: 000-0002-1623-9310.

² Licenciada en Pedagogía, Profesora de la Escuela Telesecundaria Oficial "Rubén Darío" en el Estado de México, México. No. de Orcid: 0000-0001-9192-1021.

escuelas, ponen en tensión a los docentes pues significan la inclusión como una imposición por parte de las autoridades educativas, situación que poco favorece la generación de una cultura colaborativa e inclusiva dentro de las escuelas y propicia en algunos de los profesores, resistencias y prácticas de simulación en la atención de alumnos con discapacidad intelectual.

Palabras clave: inclusión educativa, diversidad, escuela secundaria, discapacidad intelectual, estudiante de secundaria.

educational authorities, a situation that little favors the generation of a collaborative and inclusive culture within schools; on the contrary, this situation has provoked teachers' resistance and simulation practices in the care of students with intellectual disabilities.

Keywords: inclusive education, diversity, middle school, intellectual disability, middle school student.

Introducción

En la década de 1990 toman mayor fuerza los debates a nivel internacional sobre el tema de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación formal. Estas discusiones promovían una educación basada en la equidad, el respeto y la igualdad para todos los niños, niñas y jóvenes del mundo. Diversos fueron los acuerdos que se derivaron de estas discusiones (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades de las Personas con Discapacidad, publicada por la ONU en 1993, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad celebrada por la OEA en 1999, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad realizada por la ONU en 2006 y la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales publicada en 1994), a los cuales México se adhirió para dar cobertura educativa a estas poblaciones que por décadas habían sido vulnerables y excluidas.

A pesar de los esfuerzos, los resultados no han sido los esperados, particularmente en la escuela secundaria, un nivel en el que su organización y funcionamiento es complejo (Sandoval, 2000); (Lozano, 2006). Para Leyva (2009), la llegada de los servicios de educación especial en las escuelas secundarias a través de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), tuvo el propósito de brindar asesoría pedagógica a los docentes, sin embargo, lo que encontró fueron resistencias y poca aceptación en la comunidad escolar.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005) en su Informe “La educación inclusiva y las prácticas en el aula en educación secundaria”, afirma que la inclusión educativa ha obtenido mejores resultados en el nivel primaria; para el caso de la secundaria, son diversas las razones por las que no se ha logrado entre las que destacan: la especialización de las áreas, las estrategias organizativas de los centros escolares, las diferencias cada vez más notables entre los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sus compañeros, la insuficiente formación del profesorado, sus condiciones laborales, sus actitudes y sus prácticas que a pesar de las políticas de inclusión, en diversos países, tienden aún a caracterizar al alumnado de acuerdo a sus aptitudes. Este informe devela que, ante la presión, que viven los países por mejorar los resultados educativos, se obtienen prácticas de exclusión con los alumnos con NEE, contribuyendo a que su escolarización sea llevada a cabo en aulas o centros especiales. La educación secundaria es el nivel en el que los profesores presentan mayores resistencias para incluir alumnos con NEE.

Sverdlick, Sánchez y Bloch (2015) exponen que la inclusión en la escuela secundaria ha conllevado a la construcción de una serie de significados y prácticas en docentes y directivos, asociadas a un acto de justicia social garantizando sólo el acceso y permanencia de los adolescentes en la escuela. Las motivaciones del docente por “materializar la inclusión” no resultan suficientes, éstas se desvanecen al atender a los alumnos con necesidades educativas en sus aulas (Pegalar y Colmenares, 2017), las prácticas docentes buscan, la homogenización del alumnado, pues el maestro trabaja contra reloj y cuenta con poco tiempo para

asumir una práctica inclusiva con los estudiantes (Guerrero, 2016). La escuela se ha convertido en un lugar para estar, más que para aprender, por lo que debe de avanzar hacia una acción institucional y colectiva que involucre a todos los agentes educativos en el tema de la inclusión (Rainero, 2017). Una escuela inclusiva está obligada a desarrollar un currículo nuevo, cambios en sus metodologías de enseñanza y en sus formas de organización (Blanco y Duk, 2011). Reconocer la diferencia es lo que permite caminar hacia el reconocimiento como sujetos y el logro de aprendizajes (Barila, Campetti y Svetlink, 2006).

No basta con quitar barreras arquitectónicas en los edificios escolares y construir facilidades de acceso (...) el papel primario de la escuela consiste en promover el aprendizaje de sus alumnos y crear condiciones favorables para todos (...) Las escuelas ordinarias deben volverse más vastas para atender las necesidades educativas de su población y para garantizar que los alumnos con n.e.e. en efecto obtengan los beneficios de estar en un entorno general (Parra, 2009, págs. 193-194).

Los estudios citados coinciden en afirmar que las políticas educativas de inclusión, deben generar acciones que permitan concretizarlas, tanto en infraestructura como en el currículo, en las formas de organización y gestión escolar, en la formación y la práctica docente y por tanto en los aprendizajes de los alumnos. Para el caso de México, las políticas educativas plasmadas en la Nueva Ley General de Educación (2019) establecen que la inclusión educativa:

Se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación (...) Se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (p. 22).

Respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad a la educación regular establece que:

Artículo 63. El Estado proporcionará a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades para la vida que favorezcan su inclusión laboral, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y en la sociedad.

Artículo 64. En la aplicación de esta Ley, se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación (...).

III. Prestar educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria; (...).

VI. Garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos con alguna discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para la autónoma inclusión a la vida social y productiva (Nueva Ley General de Educación, 2019, p.23).

La discapacidad intelectual se caracteriza “por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (AAIDD, 2011, p.1).

Los alumnos con discapacidad intelectual que acuden a las escuelas secundarias regulares no siempre tienen un panorama favorecedor (Flores y García, 2016), no reciben un diagnóstico y atención oportuna que limita su desarrollo en la escuela. Por lo tanto, la atención que deben recibir los alumnos con discapacidad para incorporarse a las escuelas regulares es urgente (INEGI, 2017), considerando que para el ciclo escolar 2018-2019, de 624,371 alumnos atendidos con alguna condición especial permanente o temporal, 107,211 contaban con discapacidad intelectual (SEP, 2019).

Lo grave es que, dentro de estas cifras, no se consideran aquellos estudiantes que asisten a escuelas regulares con alguna discapacidad intelectual y no han sido diagnosticados, y menos aún atendidos, de ahí la relevancia de la presente investigación que pretende indagar acerca de las tensiones que viven los docentes de educación secundaria para atender a alumnos con discapacidad intelectual y que no habían sido diagnosticados en el nivel educativo previo, poniendo énfasis en los significados que estos maestros construyen al atenderlos. A 30 años de que se gestaran cambios para promover una educación inclusiva, los frutos siguen siendo incipientes, sin embargo, los profesores son quienes enfrentan cotidianamente una serie de demandas en sus prácticas para atender a esta población, se les exige mucho y se les forma poco. La pregunta de investigación es la siguiente ¿Qué

significa para los docentes de secundaria, trabajar con alumnos con discapacidad intelectual? ¿Qué dificultades-tensiones enfrentan para realizar las adecuaciones curriculares?

Metodología y métodos

El trabajo de investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria pública ubicada en la Alcaldía de Azcapotzalco, Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2018-2019. La investigación fue desarrollada desde un paradigma cualitativo, el cual permite desentrañar los universos simbólicos que los sujetos han construido con respecto a su mundo (Taylor y Bodgan, 1996). Para los autores, la investigación cualitativa, implica comprender a las personas no sólo en el contexto de su pasado, sino también dentro de su propio marco de referencia. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de la información, teniendo como ejes de análisis la trayectoria profesional, las experiencias, tensiones y dificultades que enfrentan al trabajar con alumnos con discapacidad intelectual, las exigencias que enfrentan y cómo las resuelven.

Fueron 10 informantes los que participaron en el estudio, 8 docentes que atendían a alumnos con discapacidad intelectual en los tres grados (5 mujeres y 3 hombres), la subdirectora académica y el responsable de la Unidad de Educación Especial e Inclusión educativa (UDEII, quien sustituye a las USAER), ya que la escuela cuenta con esta unidad de apoyo dentro de sus instalaciones. El criterio central de selección de la población estuvo centrado en aquellos docentes con alumnos de cualquier grado con discapacidad intelectual. Este criterio está vinculado con los propósitos y preguntas de investigación que orientan el estudio. El principio de confidencialidad fue pactado previamente con los informantes.

El procesamiento y análisis de la información se realizó bajo la técnica de análisis cualitativo, por lo que se procedió a agrupar las tendencias en los discursos de los informantes y de esta manera construir las categorías sociales que concentren los significados que han construido los docentes en la atención de alumnos con discapacidad intelectual, las dificultades y tensiones que enfrentan y las formas de

resolverlas. Para realizar este análisis se construyeron diversas matrices a fin de clasificar las respuestas obtenidas de las entrevistas, identificar las tendencias en las mismas y construir categorías sociales triangulando el dato empírico, los referentes teóricos y la propia reinterpretación realizada por las investigadoras. Las evidencias empíricas que se muestran representan la voz de los informantes del estudio, las cuales no pretenden ser generalizables pues pertenecen a un contexto y un tiempo específico. Los hallazgos se exponen a continuación.

Resultados

Tensiones y significados en la atención de alumnos con Discapacidad Intelectual

La ausencia de un diagnóstico en alumnos con discapacidad intelectual

Según las políticas de inclusión educativa nacionales e internacionales, la escuela secundaria permite el acceso de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, aunque hay estudiantes que ingresan sin diagnóstico clínico y otros son detectados durante su estancia dentro de la escuela.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, la escuela no contaba con alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual, lo cual planteaba un desafío tanto para los alumnos como para los docentes. El trabajo cotidiano dentro de las aulas era el principal foco de atención para identificar que el desempeño académico de los alumnos no era el esperado. Las evaluaciones emitidas en el primer bimestre del ciclo escolar permitieron corroborar que existían ciertos alumnos con un alto nivel de reprobación en casi todas las asignaturas. Los estados de alerta observados por los docentes fueron: dormirse en clase, distraerse con facilidad, dificultad para comprender los temas abordados, poca o nula participación en clase, lo que solía ser reportado con las autoridades del Plantel, en este caso la Subdirectora Académica, cuya responsabilidad era dar el seguimiento académico. A decir de la maestra, las primeras quejas estaban asociadas a una serie de descalificaciones hacia el estudiante por su bajo desempeño en las clases.

Algunos maestros vienen y me comentan que algunos alumnos son muy flojos, que no quiere trabajar, no realizan las actividades que les encomiendan, y por tanto se quejan de no tener evidencias para evaluarlos (...) me preguntan: ¿qué hago?, ¿los repruebo? (...) mi trabajo es investigar con otros maestros y pues coinciden con el comportamiento de los alumnos, entonces voy con UDEEI y le solicito que nos apoye con un diagnóstico para el alumno.

Para la realización de un diagnóstico, refiere la informante, la institución debe contar con la autorización y apoyo de los padres de familia, quienes no siempre están dispuestos a darlo. Al respecto menciona:

Mandamos llamar a los padres de familia de los alumnos que sospechábamos que tenían un problema de discapacidad intelectual y de tres citatorios, sólo acudió una mamá y nos confirmó que su hija no había desarrollado habilidades acordes a su edad y que su capacidad de retener información era por periodos cortos, el profesor de UDEEI solicitó hacerle un encefalograma para ver si había discapacidad intelectual, el resultado fue que tenía una edad mental de 7 años. Del resto de los alumnos que no acudieron fue necesario llamar a su casa para que se presenten sus padres, acudió al nuevo llamado sólo una mamá y refirió que en primaria ya les habían comentado sobre las dificultades que su hijo presentaba, sin embargo, ellos habían creído que solo era cuestión de que se adaptara a la forma de trabajo que tenían sus profesores (...), de igual manera se les solicitó el encefalograma y dio como resultado una edad mental de 9 años. Del tercer alumno nunca se presentó nadie (...).

Esta situación fue motivo de alarma para los docentes y las autoridades del plantel causando incertidumbre por saber si existían más alumnos con alguna discapacidad intelectual en la escuela sin diagnóstico previo. A decir de la Subdirectora Académica, la escuela tuvo que iniciar un intenso trabajo con los alumnos que presentaban estas características; sin embargo, el problema radica en no contar con el apoyo de los padres de familia, situación que se agrava cuando además no todos los profesores se suman a brindar a los alumnos la atención que requieren.

Al respecto menciona:

En esta escuela tenemos dos grandes retos, por un lado, que al ser una escuela en donde la mayoría de los alumnos provienen de familias con muy bajos recursos, los papás casi nunca vienen a los llamados que les hacemos, además son familias en donde la mayoría del tiempo, los niños están solos pues los papás tienen que trabajar, la mayoría son comerciantes, aquí hay mucha delincuencia, se vende droga, constantemente estamos en medio de balaceras (...) por otro lado pues no todos los maestros quieren apoyar a los alumnos, les cuesta trabajo hacer las

adecuaciones curriculares que se les solicitan (...), hay un formato de planeación general para los maestros que contempla este apartado, pero lo dejan en blanco.

Una maestra agrega:

En esta escuela al tener baja demanda, enfrentamos situaciones como éstas, se reciben a todos los alumnos para completar la matrícula, estas son situaciones que se presentan en la escuela, para mí siempre han estado presentes, sin embargo, no siempre los alumnos con problemas de aprendizaje son diagnosticados y el problema es para los niños, porque al no estar preparados adecuadamente nosotros como profesores, no desempeñamos el trabajo como debería de ser, y los resultados se ven en la atención que les damos.

La flexibilidad curricular en la planificación didáctica y la práctica docente

México asume desde 1993 las políticas educativas de inclusión a la educación regular, de niños con discapacidad o dificultad severa de aprendizaje, con el propósito de establecer el derecho de todas las personas a recibir educación. La encomienda: llevar a cabo las modificaciones necesarias para alcanzar los aprendizajes esperados. Lo anterior demandó a los docentes de educación básica realizar una serie de modificaciones tanto en su planificación didáctica como en su práctica. En el caso de la escuela secundaria del estudio, al inicio del ciclo escolar las autoridades del plantel proporcionaron a sus docentes un formato de planificación que contemplaba un apartado específico denominado “adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidad física e intelectual)” en ese espacio, debían incorporar actividades de aprendizaje y de evaluación, considerando las diversidades de sus estudiantes, a decir de la Subdirectora Académica, este espacio no es cubierto por todos los maestros, la mayoría de ellos suele omitirlo en su planificación como refiere a continuación:

Yo recibo las planeaciones de los maestros para su revisión y puedo mencionarle que ha sido todo un reto para mí que los maestros llenen el espacio destinado a las adecuaciones curriculares, del 100 % de los maestros, sólo el 25% lo hace, el 75% restante me deja en blanco este apartado, incluso hay quienes deciden omitir del formato de planificación este recuadro. De ese 25%, observamos que los maestros no tienen claro cómo apoyar a los alumnos, por ejemplo, interpretan que si tiene discapacidad intelectual, entonces su ritmo de aprendizaje debe ser de un grado académico más bajo y colocan actividades que son para niños de preescolar.

Por otra parte, los maestros entrevistados referían que no basta con exigirles planificar actividades de aprendizaje específicas para atender a los alumnos con discapacidad intelectual, sino también deben recibir el apoyo para hacerlo como se lee a continuación:

Profesor 1: Nos piden que planifiquemos actividades para estos alumnos, pero yo no sé qué poner, ¿no se supone que los de orientación o UDEEI son los expertos?, entonces porque en lugar de pedirnos actividades, mejor nos la dan para que nosotros las apliquemos, yo creo que yo, o estoy muy tonto o no sé, pero no sé qué actividades realizar.

Profesor 4: El problema es que nada más nos piden, pero no nos dicen cómo, haber ¿por qué no lo hacen ellas?, yo tengo mucho trabajo.

Profesor 6: Constantemente la subdirectora nos insiste en que debemos incluir las adecuaciones curriculares, pero yo no creo poder realizarlas tengo mucho trabajo, y hacer adecuaciones implica más carga para mí y no me da tiempo.

Estas evidencias, permiten comprender que el docente se siente ajeno a los problemas que viven con sus estudiantes con discapacidad intelectual, asumen que es un trabajo para los “expertos” en el tema y reconocen que no tienen el tiempo para hacerlo, su voz denuncia las condiciones laborales que enfrentan y a las que se suman otras actividades que no pueden atender porque además no cuentan con los saberes para hacerlo. El resultado, como se muestra en los siguientes testimonios, es la negación para asumir una práctica inclusiva en la escuela secundaria.

Profesor 1: Para mí, le soy sincero, no tiene caso realizar actividades flexibilizadas, de todas maneras, no habrá resultados, si el interés de las autoridades del plantel es que no reprueben los alumnos con discapacidad, por mí parte, tienen el 7, porque además desde la supervisión viene la orden de que no podemos reprobar a nadie.

Profesor 2: Sinceramente no le veo el caso, si el alumno no quiere trabajar, no lo hará, aunque se le pongan actividades especiales, eso implica más trabajo para nosotros y al menos yo no encuentro el sentido, si la finalidad de lo que me están pidiendo es que lo pase, pues de una vez le pongo el 7, ¡y ya!, él aprueba y yo no tengo pendientes (...) el problema es para nosotros, ¿cómo le explicas a un alumno que trabaja de manera regular que tiene 7 igual que su compañero que no entregó nada o menos que él?

Otro grupo de maestros, si bien reconocen la falta de condiciones laborales para desarrollar prácticas inclusivas, asumen una actitud más positiva y buscan alternativas para brindarle al estudiante mejores oportunidades de aprendizaje:

Profesor 4: Me parece que no se trata de ponerles una calificación aprobatoria solo porque si, sino que es importante tener una evidencia que sustente la evaluación que se le dé al alumno, que nos permita dar cuenta que en realidad está existiendo un aprendizaje, yo trato de buscar actividades que me permitan ser adecuadas para los alumnos, voy con UDEEI para solicitar su apoyo y trato de trabajar de manera conjunta, a veces los tiempos no nos dan, pero debemos buscarlos.

Profesora 5: Yo ya tengo muchos años de experiencia, en esta escuela siempre nos llegará algún alumno con un problema de aprendizaje y desde hace mucho yo trato de formarme en este tema, leo sobre el tema, busco actividades, pregunto, porque si esperamos a que la SEP lo haga pues los alumnos se nos van a ir de la escuela. Yo pienso que puede ser mi hijo y no me gustaría que lo excluyeran.

Discusión

Como se puede leer en los resultados anteriores, una escuela inclusiva no sólo requiere de buenas intenciones para lograr prácticas inclusivas Gvirtz (como se citó en Rainero, 2017). Las evidencias empíricas muestran que a la escuela secundaria llegan estudiantes con problemas de discapacidad intelectual que no fueron diagnosticados en los niveles educativos previos, a ello se suma un contexto de pobreza que rodea a los estudiantes y que dificulta la posibilidad de que los padres tengan los recursos y los tiempos suficientes para brindarle la atención necesaria a sus hijos, algunos asumen que quizá con el tiempo la discapacidad pueda desaparecer, creencia que puede explicarse por la baja escolaridad de los padres que genera un pensamiento “casi mágico” en ellos como única esperanza ante su realidad económica.

Los alumnos con discapacidad intelectual no diagnosticados se encuentran en una situación de desventaja, suelen ser estigmatizados, excluidos y en un futuro inmediato se sumarán a las cifras de deserción en las escuelas. Como mencionan Blanco y Duk (2011), los alumnos con discapacidad suelen ser los más excluidos de la educación, esto los coloca en desventaja y los pone en riesgo de un futuro que seguirá marcado por la “marginación, el subempleo y la falta de movilidad social con

el (...) riesgo de la pobreza extrema, el reclutamiento por parte del crimen organizado y la victimización”. (Morga, 2016, p. 22). El contexto en donde se ubica la escuela y las condiciones de violencia que se viven a diario son incluso motivos de exclusión en la propia institución y ante los ojos de los otros.

La educación inclusiva, por tanto, va más allá de ingresar al alumno con Barreras de Aprendizaje y la Participación a los centros educativos regulares, se requiere ofrecer alternativas de formación a los docentes para atender la diversidad en sus aulas que incluya procesos de sensibilización sobre el respeto a la diferencia, la tolerancia y a los derechos humanos como elementos claves de la inclusión educativa (Soto, 2003). Al respecto, Arnáiz (2011) afirma que los alumnos con discapacidad intelectual podrían potencializar su proceso de aprendizaje, si reciben la atención y ayuda de quien está al frente de la clase.

Las evidencias revelan una serie de resistencias por parte de algunos docentes que, por diversas razones, no están dispuestos a realizar las adecuaciones curriculares para brindarle oportunidades de aprendizaje al estudiante. Las resistencias que muestran los profesores para trabajar con los alumnos con discapacidad encierran un entramado de significados que representan su malestar ante un conjunto de demandas impuestas que deben resolver solos, por el mismo precio y bajo condiciones laborales poco favorables que intensifica su trabajo (Hargreaves, 2005). A decir de Pegalajar y Colmenero (2017), no se puede avanzar en la formación de una cultura de inclusión, si no se ha trabajado en los significados que tienen los profesores sobre este tema.

Sobre este asunto, se pueden observar en los resultados dos tendencias en los significados construidos por los docentes sobre la inclusión educativa y la forma en cómo la asumen en su práctica cotidiana; por un lado, para algunos, la inclusión es una imposición ante la cual buscan salidas fáciles para resolverla aprobando a los estudiantes y evitando dar justificaciones ante las autoridades escolares sobre la reprobación de los alumnos, por otro lado, un segundo grupo de profesores si bien reconocen que tienen condiciones poco favorables, lo significan como un reto y buscan brindar nuevas oportunidades de aprendizaje a los alumnos. Los docentes

de este segundo grupo, asumen la formación como un acto autónomo y buscan resolver lo que les angustia en su práctica cotidiana (Ferry, 1990); (Honoré, 1980). La formación se mueve en dos sentidos: el primero, en comprender desde la teoría el tema de la inclusión educativa y el segundo, en el didáctico, buscando las estrategias pedagógicas que les permitan flexibilizar el currículo. Estos docentes le apuestan a un trabajo colaborativo, particularmente con los especialistas de UDEEI para dar respuesta a sus inquietudes. De esta manera, el asumir una actitud positiva para hacer frente a la diversidad de los estudiantes y la autoformación, son pasos importantes que abonan a la generación de prácticas docentes inclusivas. Como refiere Lázaro (citado en Pegalajar y Colmenero, 2017) “la inclusión es, ante todo, una cuestión que se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad” (p. 85). Los cambios deben ser cada vez mayores y en mejores condiciones para que puedan darse. Una escuela inclusiva afirma Rainero (2017), debe garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, debe además realizar cambios en el currículo, en las prácticas y en su organización que permita modificar las condiciones de exclusión que viven los alumnos con barreras de aprendizaje (como se citó en Blanco y Duk, 2011).

Respecto a las tensiones y dificultades que enfrentan los docentes al atender alumnos con discapacidad intelectual, los resultados permiten identificar las asociadas a:

- Su formación profesional y por tanto a la planificación de estrategias pedagógicas pertinentes.
- Las referentes al contexto en el que desarrolla su trabajo (una gestión escolar vertical, poco trabajo colaborativo, intensificación en las actividades laborales.
- La baja participación de los padres en el desarrollo académico de sus hijos.
- Desempeñar su labor docente en un contexto de pobreza, exclusión y violencia, que pone en riesgo constante a toda la comunidad escolar.

Conclusiones

La inclusión educativa sigue siendo una agenda pendiente dentro de la política educativa en México como en otros países. América Latina es una de las regiones con mayor inequidad y desigualdad económica y social, esta desigualdad se ve reflejada en las escuelas y el acceso a ellas en todos los niveles educativos. Para el caso de la escuela secundaria mexicana, ésta enfrenta una serie de problemáticas como las ya señaladas, que se convierten en desafíos para mejorar la calidad de los aprendizajes, basta ver los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales y los niveles de deserción que ocurren en este nivel, para darse cuenta que aún falta mucho por hacer.

Esta investigación devela que algunos factores que permiten comprender el fracaso educativo en el tema de la inclusión educativa, son: las condiciones laborales que enfrenta el docente de secundaria, las condiciones contextuales en las que labora (internas y externas), la poca participación de los padres de familia y una endeble o nula preparación en la formación profesional (inicial o continua) en el tema de la inclusión, la atención a la diversidad y la intervención con alumnos con Discapacidad Intelectual. Las formas de organización escolar abonan a una construcción de significados poco favorables, el maestro vive la inclusión como una imposición que genera emociones negativas hacia ella y por tanto una predisposición para la atención de alumnos con discapacidad, significarlo de esta manera limita la posibilidad de buscar alternativas de formación que impacten en sus prácticas.

La actitud del docente es un factor clave para favorecer la inclusión, por ello se requiere de la mejora de sus condiciones laborales. La saturación de alumnos en los grupos, limita el tiempo del docente para poder brindar el apoyo pedagógico a quienes lo requieren. La intensificación laboral impide el trabajo colaborativo en las escuelas. La estigmatización, la exclusión y las resistencias por trabajar con alumnos con discapacidad, son respuestas a esta intensificación, pero también a la manera en que vive la inclusión por parte de las autoridades. Como se analiza en este estudio, emitir una evaluación aprobatoria al estudiante es la salida más “fácil”

que encuentra el profesor ante las demandas. El resultado: el estudiante es quién debe adaptarse a la escuela, a las prácticas y a la cultura escolar sedimentada, de lo contrario su futuro es la deserción del sistema educativo.

La baja escolaridad de los padres y la pobreza es un factor que afecta directamente en la detección oportuna de barreras de aprendizaje en sus hijos, su confianza está puesta en la escuela, la cual tampoco se encuentra preparada y en algún momento tenderá a excluir a los alumnos del sistema educativo.

Es importante señalar que, en este estudio, se comprende que la responsabilidad no debe recaer sólo en el profesor o en las escuelas, ésta sería una mirada poco ética del problema, los gobiernos están obligados a construir políticas de inclusión educativa, pero también a generar acciones que permitan objetivar esas políticas y garantizar que los niños, niñas y jóvenes tengan el derecho a aprender.

Referencias Bibliográficas

- AAIDD. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistema de apoyo social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2005). *Educación Inclusiva y prácticas en el aula en educación Secundaria. Informe Resumen*. Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Recuperado de www.european-agency.org
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*, 21, 23-35. Recuperado de [minerva.usc.es > xmlui > handle > pg_025-038_in21_1](http://minerva.usc.es/xmlui/handle/pg_025-038_in21_1)
- Barila, M.I., Campetti, L.M. y Svetlik, M.A. (2006). La práctica docente con alumnos ¿Con Necesidades Educativas Especiales? *Praxis Educativa*, 10 (10), 20-26. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/479/411>
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. (11), 37-55. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770737>
- Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General de Educación. Recuperado de [www.diputados.gob.mx > pdf](http://www.diputados.gob.mx)
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. México: Siglo XXI.

- Flores, V.J. y García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que dicen las leyes? *Educación*, 2 (40), 1-20. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44_046314003
- Guerrero, B.J. (2016). Desafíos para la educación inclusiva en secundaria, de la utopía a lo tangible. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9 (2), 87-103. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/52>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid: Morata.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Nárcea.
- INEGI (2017). *La discapacidad en México. Datos al 2014*. México: INEGI.
- Leyva, I. (2009). *Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria*. (Tesis de Maestría Inédita). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Lozano, J.I. (2006). *Normalistas Vs Universitarios o Técnicos contra Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdéz.
- Morga, L.E. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa-REIIE*, 2(1), 17-24, Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/113.
- Parra, M. M. L. (2009). Inclusión Escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 191-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ca?id=80212414011>
- Pegalajar, M. del C., Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(11) 84-97. Recuperado de <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Rainero, M.D. (2017). La intervención Educativa en la Escuela Secundaria desde una Perspectiva Inclusiva, en *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(2), 220-233. Recuperado de www.revistas.unc.edu.ar/index.php/alfp
- Sandoval, E. (2000). *La trama en la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdéz.



- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda la sociedad. *Actualidades investigativas en educación* (41) 104-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/447/44731041>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Principales cifras. Ciclo escolar 2018-2019*. México: SEP.
- Sverdlick, I., Sánchez, M. y Bloch, M. (2015). Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-061/789>.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós