

Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación primaria en Querétaro, México.

Discourses on inclusive education present by primary school teachers in Querétaro, Mexico.

Hernández-González, Guillermo

Universidad Autónoma de Querétaro (México)

guillermo.hernandez@uaq.edu.mx

Fecha de recepción: 28/07/2023

Fecha de aceptación: 30/11/2023

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación de corte exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo, que buscaba identificar los discursos sobre educación inclusiva presentes en docentes de educación primaria en un municipio del Estado de Querétaro, México. Mediante el rastreo de repertorios interpretativos se realizó un análisis de discurso, teniendo como técnica de investigación un taller participativo aplicado a 75 docentes de educación primaria. Se encuentra que los discursos giran en torno a 4 temas centrales: la inclusión educativa, la escuela y sus funciones, la labor docente y las condiciones institucionales; teniendo como repertorios interpretativos la inclusión como derecho, centrado en el aprendizaje, como intervención individual; la escuela como sinónimo de aprendizaje académico; falta de formación y alta carga laboral como características de la labor docentes y; poca cobertura de atención y evaluación estandarizada como condiciones institucionales. Se concluye que existe una serie de exigencia por parte de sistema educativo que se vuelven barreras organizativas para el aprendizaje y la participación que derivan en barreras actitudinales por parte de las y los docentes.

Palabras clave: análisis de discurso, barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, repertorios interpretativos.

Abstract

The results of an exploratory-descriptive research with a qualitative approach are presented, which sought to identify the discourses on inclusive education present in primary school teachers in a municipality in the State of Querétaro, Mexico. Through the tracking of interpretive repertoires, a discourse analysis was carried out, having as a research technique a participatory workshop applied

Como citar este artículo:

78

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



to 75 primary school teachers. It is found that the speeches revolve around 4 central themes: educational inclusion, the school and its functions, teaching work and institutional conditions; having as interpretive repertoires inclusion as a right, focused on learning, as individual intervention; the school as a synonym of academic learning; lack of training and high workload as characteristics of the teaching work and; little care coverage and standardized evaluation as institutional conditions. It is concluded that there is a series of demands by the educational system that become organizational barriers to learning and participation that lead to attitudinal barriers on the part of teachers.

Key Words: *Discourse analysis, Barriers to student learning and participation, Inclusive Education, interpretative Repertoires*

1. Presentación y justificación del problema.

La diversidad de ser niño, niña o adolescente (NNA) representa un reto para las instituciones educativas, máxime cuando se encuentra atravesada por las desigualdades de género, clase, etnicidad, capacidades físicas/cognitivas, salud y, en general acceso a derechos fundamentales del sistema económico y social actual. Frente a esto, la educación inclusiva se muestra como una necesidad para garantizar el derecho a la educación de las niñeces y las adolescencias.

Barrio de la Puente (2009) sostiene que la educación inclusiva es “un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo.”(p. 13). Mientras que, para Echeita Sarrionandia (2011) la inclusión es un proceso de reorganización de la escuela dirigida a generar rendimiento escolar de calidad que sea exigente de acuerdo a las capacidades de cada persona

La educación inclusiva, por otra parte, es el proyecto que se centra en la legitimación de la diversidad, lo que implica por un parte el reconocimiento de los diferentes ritmos de aprendizaje, la diferencia en el comportamiento, y la participación en el aula; así como de las distintas formas de instruirse y asimilar desde las capacidades, y contextos de cada estudiante (García Leos, 2020). Además, implica que las “instituciones educativas privilegien prácticas organizativas y pedagógicas en las que las diferencias no se asuman como déficits y en donde la participación de la comunidad esté presente en todos los ámbitos de la vida escolar a través de diversos medios” (Ochoa-Cervantes, 2019, p.185), es decir, que tenga una profunda transformación para mirar la potencia de la diversidad y construir coordenadas que permitan la participación de todas las personas.

Desde esta arista, y siguiendo a Hernández-González & Morales-Osornio (2021) se piensa en

Como citar este artículo:

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva. Núm. 16(2)*, pp. 78-96



las transformaciones que la escuela debe de construir desde una mirada comunitaria, pues la inclusión es ante todo una reconstrucción del tejido comunitario, además es necesario ampliar la mirada en torno a la inclusión incorporando no sólo elementos de aprendizaje sino pensando la escuela en sus diversas funciones desde el desarrollo social y emocional de niños y niñas.

Así, un elemento fundamental de la mirada de inclusión es la proporcionada por la perspectiva comunitaria, viendo a la institución escolar como una comunidad en tanto se presenta como un “sistema o grupo social de raíz local, diferenciable en el seno de la sociedad de que es parte en base a características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen” (Sanchez Vidal, 2007, p.84). Entonces, si la escuela es una comunidad, encontramos en su interior diversos actores que forman parte de un complejo tejido de relaciones, prácticas y afectos, donde la noción de bienestar trasciende lo individual y se convierte en una aspiración colectiva fundada en la cooperación y compromiso de todas las personas. Esta mirada, tiene como exigencia generar nuevos modos de organizar e intervenir en la escuela ante las problemáticas identificadas “experimentando organizaciones educativas que respeten y fomenten la igualdad y el derecho a ser todos, alumnos “ordinarios” no especiales. Pensar sobre las diferencias individuales como características legítimas de la sociedad, no como características excluyentes y categóricas” (Gallego-Vega, 2011,p. 105).

Para López-Melero (2003) existen dos paradigmas desde donde se interviene con la diferencia, el primero centrado en el déficit para el cual lo diferente se ve como una deficiencia arreglar, poniendo la responsabilidad en el sujeto; y el segundo paradigma competencial que valora la diversidad y busca las posibilidades de desarrollo de los sujetos como un derecho humano. Para el autor se requiere un tránsito del paradigma del déficit al competencial, para lo cual se requiere el diseño e implementación de estrategias que logran una Cultura de la Diversidad.

Booth & Ainscow (2000) proponen un modelo de inclusión, a partir de la categoría de Barreras del Aprendizaje y la Participación (BAP) para eliminar la mirada del déficit depositado en el estudiante que atraviesa un proceso de inclusión y poner el centro del mismo en las transformaciones organizativas, pedagógicas y de la cultura escolar. Booth & Ainscow (2000) proponen una clasificación de las Barreras del Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan niños, niñas y adolescentes; diferenciando las BAP pedagógicas, actitudinales y organizacionales. Las primeras hacen referencia a aquellas barreras que derivan de las prácticas docentes homogéneas, que no toman en cuenta los diferentes ritmos de

Como citar este artículo:

80

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



aprendizaje en presentes en aula, poniendo en una situación de inequidad a personas con discapacidades, altas capacidades intelectuales o “problemas de aprendizaje o comunicación”.

El segundo tipo de BAP son las organizativas, que hacen referencia a la falta de estabilidad y orden de rutinas de trabajo, el diseño de infraestructura y uso del espacio poco accesible; así como la aplicación de normas poco situadas. De esta forma que no existan instalaciones apropiadas para las diversidades funcionales, la generización de actividades y espacios, la aplicación de las mismas normas para casos diversos son ejemplos de barreras que pueden desfavorecer no sólo el aprendizaje, sino, la participación de niños y niñas en las actividades escolares.

El tercer tipo de BAP son las actitudinales, las cuales se manifiestan en forma de exclusión, segregación, rechazo o sobreprotección por parte de los actores que conviven con la diversidad de niños que se presentan en la escuela: negativas a la inscripción, quejas por el desempeño escolar, sobreprotección, aislamiento en nombre del cuidado son algunas de los comportamientos que podemos identificar como parte de estas BAP y limitan la participación en la vida académica y social a niños y niñas no-normativos. Cabe aclarar que este tipo de barreras se encuentran en docentes, administrativos, compañeros de escuela y sus familias, lo que requiere un trabajo generalizado para su eliminación.

De esta manera, se puede comprender que la situación de aparente déficit con el que se trabaja en ciertos espacios la inclusión educativa, no es más que el resultado de una serie de elementos que se tejen alrededor de niños y niñas con características que hacen su desarrollo distinto a lo estandarizado. En particular, las y los docentes son el primer actor que puede generar, sostener o minimizar las BAP en el aula al ser el primer contacto de las niñas no-normativas con las actividades de aprendizaje, así con los otros actores de la comunidad escolar.

Para el caso de México, los antecedentes de incorporación de personas con alguna “diferencia notable” con respecto a la media del desarrollo y el aprendizaje, se da con la reforma de la Ley de Educación que incorpora las estrategias para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en 1994; sin embargo, siguiendo los lineamientos del Foro Mundial Sobre Educación, realizado por la UNESCO en el 2000 que coloca la educación inclusiva como exigencia de una educación para todos con especial énfasis en niños, niñas y jóvenes indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, migrantes, mujeres, grupos en condición de marginación, pobreza y vulnerabilidad, entre otros (Pano-Fuentes et al., 2018), México adopta la noción de educación inclusiva. De esta manera se ha incorporado al sistema educativo la necesidad de construir espacios seguros para discapacidades, diversidades culturales, identidades de género no-cisheterosexuales y, más recientemente el modelo

Como citar este artículo:

81

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



educativo mexicano incluyó las discapacidades psicosociales

Destacan, a manera de políticas públicas la Estrategia Nacional de Inclusión (Gobierno de la República, 2016) que en su apartado de educación pone énfasis en la alfabetización de toda la población, así, como la necesidad de estrategias de combate al rezago educativo especialmente por cuestiones de pobreza. En 2018 se genera la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (Secretaría de Educación Pública, 2018) que incorpora la noción de Barreras del Aprendizaje y la Participación y busca la generación de estrategias para la formación de Culturas Inclusivas con la participación de todos los actores de la comunidad educativa. De forma reciente los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública incorporan el modelo de inclusión de Booth & Ainscow (2000); García Leos (2020) encuentra que en la Nueva Escuela Mexicana¹ “retoma el compromiso de colocar a la educación inclusiva en la agenda política nacional, estableciendo como necesidad de primer orden la atención de NNA en condiciones de desigualdad”. Sin embargo, para Hernández-González & Morales-Osornio (2021) las políticas actuales se centran en diversidades étnicas-culturales y de género, dejando fuera muchas otras condiciones que enfrentan barreras.

Para Echeita Sarrionandia (2011), si bien se pueden establecer políticas y normativas para abrir posibilidades de inclusión en el ámbito educativa, esta se lleva a la práctica con dificultad; principalmente por la falta de políticas sistemáticas, contextualizadas y específicas para comunidad educativa.

Poco se ha sistematizado de forma oficial sobre NNA que se encuentran en procesos de inclusión educativa, según la Secretaría de Educación Pública (SEP) para 2020 existían 648 101 personas que viviendo con alguna condición de discapacidad o teniendo altas capacidades intelectuales se encontraban escolarizadas. En el caso del Estado de Querétaro se registraron 10338 estudiantes con necesidades educativas especiales (Secretaría de Educación Pública,2020).

Mientras que para 2016 la Secretaría de Educación Pública reportó que el programa para la inclusión y equidad educativa beneficio a 177.100 estudiantes con discapacidad (Secretaría de Educación Pública,2018). Con respecto a los espacios donde una persona con discapacidad puede integrarse a estudiar para 2017 había 6328 centros de apoyo a atención a las diversidades y 4479

¹ Una serie de cambios en la política educativa generados durante la presidencia de Andrés Manuel López Obrador

Como citar este artículo:

82

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva. Núm. 16(2)*, pp. 78-96



Unidades de servicios de Atención a la educación Regular (USAER) a nivel nacional. Estas últimas son las encargadas de hacer diagnósticos, proponer estrategias de aprendizaje y dar seguimiento a los casos de inclusión en escuelas regulares.

Los números anteriores dan cuenta de la importancia de tener acciones claras y constantes para el acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes que enfrentan Barreras del Aprendizaje y la Participación; sin embargo una de las primeras limitantes es la centralidad de estas acciones en discapacidades y diversidad cultural, visibilizando a otras formas de ser niño, niña o adolescente como vivir con condiciones crónicas de salud, ser no cis-heterosexual, enfrentar un embarazo a temprana edad, presentar alguna problemática de salud mental, etc.

Un actor clave para la que los procesos de inclusión educativa sean efectivos son las y los docentes, quienes no solo se encargan de implementar adaptaciones curriculares sino de generar estrategias que aseguren la participación de todos los y las estudiantes en todas las actividades de la escuela, por tanto la formación de una cultura inclusiva en un centro educativo dependerá en gran medida de los esfuerzos de su cuerpo docente; como plantea Carbonell “el profesorado debe tener mayor protagonismo y trabajar codo a codo en favor de la igualdad con los distintos especialistas que intervienen en el proceso educativo” (2015, p.121).

Entonces, en torno a la inclusión educativa, la agencia de las y los docentes es fundamental, pues son ellos y ellas quienes se encuentran en un lugar privilegiado de trabajo para concretar prácticas y culturas inclusivas; sin embargo, de acuerdo con Juárez-Romero, Alcántara-Santuario & Miñan (2018) los programas de formación docentes en México no posibilitan la construcción de herramientas necesarias, ni la visión requerida para generar procesos de inclusión en instituciones educativas; además Bermeosolo (2014) sostiene que no hay cambios actitudinales ni de las concepciones que los docentes tienen sobre la inclusión educativa, por lo que no existe una respuesta real a la diversidad en la escuela.

Se ha encontrado algunos elementos que obstaculizan el actuar efectivo para la educación inclusiva, de acuerdo a Garbus et al. (2018) el sistema escolar, las condiciones laborales y las demandas de la institución se tejen para que las y los docentes no amplíen su formación en pos de estas metas. Mientras que para Hernández-González & Morales-Osornio (2021) la falta de información en este tema en la formación profesional, así como mirar la inclusión como actos buena voluntad y compromiso personal serán elementos constantes en docentes que evita que se generen estrategias puntuales de atención.

Como citar este artículo:

83

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



Siguiendo a Calvo (2013) se necesitan procesos de reeducación a las y los docentes para subsanar aquellos que no se obtuvo en la formación de origen, lo que se aprecia como casi imposible. Sin embargo, hay experiencias que pueden inspirar algunas decisiones de política educativa, para lo que se requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio espectro de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca ampliamente los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes, desde 3 formaciones específicas la pedagogía, la didáctica y la ética.

De esta manera, se puede observar que las y los docentes al ser una pieza fundamental en la educación inclusiva; enfrentan la exigencia institucional de responder al desarrollo integral de la diversidad de ser niñez, a la par que viven los efectos de la falta de formación en estos temas. Para Muñoz-Rey (2021) al evaluar la opinión de docentes sobre el tratamiento a la diversidad en entornos inclusivos, identifica que por una parte hay un consenso en la necesidad de estos procesos, así como en sus posibilidades de éxito, sin embargo, asumen que la falta de formación y los procesos burocráticos hacen difícil su consecución. Además, en torno a las posibilidades de los docentes para generar estrategias que aseguren la participación y aprendizaje de personas con discapacidades, Muñoz-Rey (2021) identifica que se actúa con mayor indulgencia con niñeces que presentan una discapacidad, y su principal estrategia es trabaja en grupos pequeños para asegurar que la comunicación no sea un límite para la participación.

Mientras que Angenscheidt & Navarrete (2017) encuentran un alto porcentaje de actitudes favorables a los procesos y prácticas inclusivas por parte de profesores, este porcentaje mejora en relación al número de años de experiencia; sin embargo, las y los docentes encuentran en la falta de formación uno de los obstáculos del éxito de estos procesos de inclusión. Además, para Flores et al. (2021) las exigencias que caen sobre el profesorado hay una incidencia elevada de Burnout.

De este modo, la educación inclusiva se muestra como un proyecto necesario para el acceso a la educación y la participación en los espacios de socialización de niñeces con características distintas al desarrollo estándar, además de fortalecer el tejido social desde el aprecio a la diversidad; sin embargo, se ha documentado una serie de limitantes para que esto se vuelva realidades cotidianas que mejoren la calidad de vida de niños y niñas, políticas públicas que no acaban de integrar a todas las formas de diversidad, lógicas organizativas que poco favoreces la eliminación de BAP y actitudes

Como citar este artículo:

84

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



que generan formas sutiles o explícitas de rechazo. Frente a este panorama, en este trabajo tiene por objetivo identificar los discursos sobre educación inclusiva presentes en docentes de educación primaria en un municipio del Estado de Querétaro, México.

2. Método

Se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo con un alcance exploratorio-descriptivo, cuyo objetivo era conocer los discursos sobre educación inclusiva presente en docentes, indagando la experiencia y expectativas que se tenían en casos particulares en cada una de sus aulas. Los participantes del estudio fueron 75 docentes pertenecientes a diferentes escuelas primarias en un municipio del estado de Querétaro en México, quienes fueron divididos en 3 grupos de 25 participantes cada uno.

Se utilizó como fundamento metodológico en análisis de discurso, fundamentado en la psicología discursiva, la cual se centra comprender la construcción de significados socialmente compartidos que guían las prácticas sociales. Para Edwards (2006) la psicología discursiva analiza cómo los conceptos devienen en acciones sociales tomando como unidades de análisis el discurso cotidiano, el cual da cuenta de la encarnación subjetiva de los discursos sociales.

Para facilitar la producción de discursos por parte de las y los docentes, se recurrió como técnica de construcción de datos el diseño e implementación de un taller participativo que según da Costa et al son “un espacio de discusión entre varios actores sociales convocados por ser representativos en la cuestión a tratar. Se discuten problemas y soluciones, se asumen compromisos entre los talleristas y el consenso es condición necesaria en la presentación de las conclusiones de la mesa de trabajo” (2015, p.5). Cabe aclarar que, aunque esta técnica prioriza grupos pequeños, en tanto se contaban con grupos de 25 personas, se recurrió en diversos momentos a trabajos en subgrupos que derivaban en discusiones plenarias. Por otra parte, si bien un taller participativo resulta poco frecuente con la metodología elegida, se consideró pertinente en tanto posibilitaba la colectivización de opiniones personales logrando identificar discursos más generalizados entre todos los docentes.

De esta manera la investigación se diseñó con la modalidad de taller, donde los y las participantes se vieron convocados a hablar de sus experiencias y emociones frente a su práctica docente; en donde, a partir de diversas técnicas grupales se construyeron diálogos sobre situaciones cotidianas que se presentan en el aula y que dificultan crear entornos de convivencia inclusiva, desde la

Como citar este artículo:

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



perspectiva de los profesores de la zona. Para generar los procesos de diálogo, el taller abordó los siguientes tópicos:

- Fundamentación teórica de la inclusión educativa
- Funciones de la escuela y su impacto en el desarrollo integral de la infancia
- Limitantes sentidas para generar procesos de inclusión
- Generación de propuestas de trabajo

El análisis de datos se realizó identificando repertorios interpretativos, que para Wetherell y Potter (1987), se pueden definir como:

los elementos esenciales que los hablantes utilizan para construir versiones de las acciones, los procesos cognitivos y otros fenómenos. Cualquier repertorio determinado está constituido por una restringida gama de términos usados de una manera estilística o gramatical específica. Normalmente estos términos derivan en una o más metáforas clave, y la presencia de un repertorio a menudo está señalada por ciertos tropos o figuras del discurso. (Wetherell y Potter, 1996, p.66).

Para Garay, Iñiguez y Martínez (2005) los repertorios interpretativos dan sentido a todo aquello que nos envuelve, también pueden tomarse como herramientas fundamentales para que los sujetos establezcan versiones de sus acciones. Las metáforas de las que se componga un repertorio interpretativo tendrán efectos en las prácticas sociales de los sujetos, construye su realidad.

De esta manera, a partir de relatorías y producciones realizadas en el taller se identificaron los repertorios interpretativos que constituyen los discursos sobre la educación inclusiva en docente de primaria.

3. Resultados

Cada una de las técnicas aplicadas dentro del taller participativo, así como los resultados del diálogo provocado por ellas apuntaban a diferentes aspectos de la educación inclusiva. Dentro de los elementos arrojados por la discusión, que dan cuenta de 4 elementos sobre los que se construyen los repertorios interpretativos: la noción de inclusión, la escuela y sus funciones, labor docente y condiciones institucionales.

En torno a la noción de inclusión, las y los docentes reconocen que la inclusión educativa es un asunto de derechos humanos, específicamente del acceso universal a la educación; además pueden

Como citar este artículo:

86

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



conceptualizar este mecanismo como una forma de lograr que todas las personas puedan aprender; además de asumir que son mecanismos para que las personas más vulnerables se sientan acogidas por la sociedad.

Al cuestionar expresamente quienes son los sujetos de los procesos de la inclusión, las primeras respuestas apelan a personas con que viven con alguna discapacidad. Sin embargo, conforme el diálogo se extiende pueden elaborar una serie condiciones y características que pueden enfrentar BAP, como son niñeces con altas capacidades intelectuales, con vulnerabilidad económica, no-cisheterosexuales, con formas diversas de socialización o ritmos distintos de aprendizaje. A partir de esta lista se empieza a cuestionar la idea de desarrollo estándar o normativo pues encuentran que la mayoría de sus estudiantes se encuentran alejados de este modelo ideal de niñez, por lo que “todos necesitarían inclusión de alguna u otra manera”.

En otro momento del taller se preguntó sobre los beneficios de las prácticas inclusivas, la respuesta inicial fue la posibilidad de que todas las personas aprendan; posteriormente se fue reflexionando sobre los beneficios que se tiene en términos comunitarios en tanto puede fortalecer a la comunidad a través del sentido de pertenencia que desarrollan quienes son incluidos de manera efectiva en el ámbito escolar. Frente a este argumento es que se genera uno de los primeros obstáculos para la plena participación, que es la poca participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas, sobretodo en casos donde las BAP no están vinculadas a una discapacidad o problema de aprendizaje.

Al cuestionar sobre los beneficios a nivel emocional de las prácticas inclusivas, se reconoce que la exclusión tiene efectos negativos en la salud mental de niños y niñas, asociando la segregación por necesidades de apoyo académico con miedo, inseguridad, ansiedad como efectos emocionales; además de encontrar efectos comportamentales como la agresividad o el aislamiento. Sin embargo, no ubican en los procesos de educación inclusiva la respuesta a estos malestares, pues, para las y los docentes los efectos de la exclusión deben de atenderse de manera individual.

Derivado de lo anterior, la idea que la inclusión es ante todo una intervención individual, dirigida a cada estudiante con alguna BAP (especialmente problemas derivados del aprendizaje) y a sus familias se vuelve una premisa central en el discurso de las y los docentes. Esta premisa se vuelve uno de los principales nudos problemáticos en la percepción de las y los docentes, pues refieren que tanto ellos como las familias pueden observar esfuerzos focalizados que pueden quitar atención a otros niños.

Como citar este artículo:

87

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



De tal suerte que los principales repertorios interpretativos que se generan en torno a la noción de inclusión educativa son: inclusión como derecho, inclusión para el aprendizaje, inclusión sinónimo de discapacidad, inclusión como intervención individual.

Otros de los tópicos que fueron relevantes en el proceso del taller participativo, fue indagar y reflexionar sobre las funciones que tiene la escuela dentro del desarrollo de las niñas, en tanto, se busca que las instituciones educativas aboguen por un desarrollo integral. Las y los participantes pueden identificar como función de la escuela de manera prioritaria el aprendizaje de contenidos académicos, además reconocen que la escuela es un espacio de socialización, convivencia y recreación que permite aprender habilidades socioemocionales. Por otra parte, ubican que la escuela representa para algunos niñas y niños espacios seguros frente a la violencia en casa, o un lugar donde se les escucha de manera distinta.

Frente al abanico de funciones que se enunciaron en el grupo de trabajo resulta contrastante qué, cuando se pregunta por la manera de involucrar estas funciones en los procesos de inclusión las y los participantes centran únicamente su atención en la necesidad de hacer adaptaciones curriculares para que se aprendan los contenidos académicos. Si bien, puede reconocer que en algunas actividades se logra la integración de las y los niños que enfrentan BAP, al asociar inclusión con discapacidades y problemas de aprendizaje, su mayor preocupación es que hacer aprendan los contenidos mínimos necesarios de cada materia de acuerdo a las lógicas estándar de desarrollo. La preocupación por el aprendizaje, se justifica por las y los participantes, en tanto requiere mayor trabajo hacer las adaptaciones curriculares que proponer actividades de integración. Por tanto, el único contenido del repertorio interpretativo sobre la escuela y sus funciones es el aprendizaje académico.

Este énfasis por el aprendizaje académico, da cuenta de una percepción diferenciada sobre las niñas con desarrollo estándar y quienes enfrentan BAP, pues al cuestionarse de manera abierta qué ocurre cuando las primeras “no aprenden todo lo necesario” parece no ser tan preocupante, mientras que en las niñas con discapacidades o problemas de aprendizaje se convierten en un problema a resolver.

En torno a la función docente, durante la presentación de participantes del taller se hace explícito que la mayoría de las y los participantes no eligieron trabajar en el ámbito educativo como primera opción en su proyecto de vida; sin embargo han logrado encontrar satisfacción en la promoción del desarrollo integral de sus estudiantes, esto resulta importante pues mencionan que la vocación docente se va construyendo y que la satisfacción de ver “salir adelante” a los niños y niñas

Como citar este artículo:

88

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



es fuente de satisfacción.

Además, reconocen que la labor docente implica una serie de conocimientos que no fueron otorgados en la formación, particularmente en lo que respecta a las diferentes situaciones que hacen que un estudiante enfrente BAP y que no hay procesos de capacitación o formación continua que les habilite en esos conocimientos. Al hacer referencia a los límites de su formación, reconocen que ante las diversas discapacidades y problemas de aprendizaje se sienten “abrumados” pues cada caso representa un reto a su labor, y les resulta impensable en poder manejar todos los conocimientos para estar preparados para cualquier caso que llegue a sus aulas.

La percepción que tienen de su labor es parte de este tópico, en general las y los docentes tienen una buena percepción de su labor, sin embargo, reconocen la alta carga laboral que se les presenta y la falta de tiempo para llevar a cabo todas sus funciones. En relación a la carga de trabajo, refieren tener solo 2 horas diarias destinadas a carga administrativa incluidas en su jornada laboral, lo que implica que llevan trabajo a casa de manera permanente. Por otra parte, reconocen que en tanto su labor implica estar frente a grupo la mayor parte de su jornada, no existen condiciones para generar tiempos para atender sus otras funciones, generalmente planeación, elaboración de material o reportes institucionales.

De la percepción sobre la jornada laboral, se derivan dos elementos vinculados a la educación inclusiva. Por una parte, las y los docentes refieren que carecen de tiempo para capacitarse en inclusión educativa, o bien en las diferentes situaciones que posibilitan barreras para el aprendizaje y la participación sus estudiantes. Por otra parte, reconocen que al tener grupos de más de 20 estudiantes les es muy complicado el poder atender de manera adecuada a un caso en particular y prefieren centrar su atención en estudiantes con desarrollo estándar (esto en atención a la demanda de las familias). Ambas situaciones provocan que las y los participantes prefieran no aceptar en sus grupos casos que impliquen un esfuerzo mayor al que ya realizan, por tanto, aunque reconocen la importancia de los procesos y prácticas inclusivas, optan por mostrarse en desacuerdo con su integración en su ámbito laboral.

De esta manera la falta de formación integral y la alta carga laboral son los repertorios interpretativos que aparecen sobre la labor docente y, como se ha planteado corresponden a situaciones laborales adversas que impiden que las prácticas de educación inclusiva se lleven a cabo de manera amplia.

El último tópico que se rescata de lo trabajado en el taller participativo son las condiciones

Como citar este artículo:

89

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



institucionales en torno a la inclusión, si bien en el tópico anterior se muestra que la carga laboral y el tiempo destinado a la función docente son factores que obstaculizan los procesos de inclusión educativa, las y los docentes ubican en las lógicas institucionales elementos que juegan en contra para mejorar las posibilidades de aceptar niños y niñas que enfrentan BAP en las aulas y trabajar por su participación en las actividades de la escuela. La primera es la poca capacidad de atención de las instancias que acompañan estos procesos (USAER) en tanto que una unidad atiende un mínimo de 5 escuelas, y existen planteles que no cuentan con visitas de esta instancia. Se encuentra un malestar por parte de las y los docentes al sentirse sin orientación clara de que hacer en cada caso.

Además, se refiere que si bien a nivel de plantel se pueden buscar estrategias de trabajo y reconocer desde la diversidad que habrá niñas que deban ser evaluadas de maneras diferenciadas y creativas, una de las preocupaciones constantes que remite el personal docente es el logro de los aprendizajes esperados que demanda el sistema al estudiantado, las y los docentes localizan una gran presión por cumplir con los estándares, es por ello, que les resulta aún más complicado pensar en un modelo grupal incluyente que tome en cuenta las necesidades de todos, sin descuidar las responsabilidades académicas que se le solicitan, además de referir la demanda de evaluar a estudiantes que pasan por procesos de inclusión con los mismos indicadores e instrumentos que los estudiantes estándar, por tanto, el enfoque de resultados recae de manera considerable en lo logrado con los casos de estudiantes que enfrentan BAP, en especial con los exámenes estandarizados que se aplican a nivel nacional. En este punto, las y los participantes encuentran que hay una contradicción institucional pues en algunos momentos se les pide diferenciar la forma de evaluación y por otra que sus resultados en pruebas estandarizadas formen parte del promedio del grupo y de la escuela. Esto último da sentido a la preocupación por el aprendizaje que se mostraban en los tópicos anteriores.

Es entonces, que frente al tópico de condiciones institucionales se encuentran como repertorios interpretativos poca cobertura de atención y la evaluación estandarizada, que reflejan elementos que ya se han cuestionado del sistema educativo en general. Podemos encontrar en la tabla 1 un concentrado de los repertorios interpretativos identificados en los discursos del personal docente.

Como citar este artículo:

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



Tabla 1

Repertorios Interpretativos sobre la Educación Inclusiva

Tópico	Repertorios interpretativos
Inclusión educativa	Inclusión como derecho, inclusión para el aprendizaje, inclusión como discapacidad, inclusión como intervención individual.
Funciones de la escuela	Aprendizaje académico
Labor docente	Falta de formación integral, alta carga laboral
Condiciones institucionales	Poca cobertura de atención, Evaluación estandarizada

Fuente: elaboración propia

A manera de resumen, se puede identificar que los discursos de las y los docentes sobre los procesos y prácticas educativas es poco favorable para la construcción de una escuela para todas las personas. Si bien, reconocen el impacto favorable que pueda tener reconocer la diversidad, así como garantizar el acceso y permanencia de las diferentes maneras de vivir la niñez, la falta de formación y las condiciones institucionales que impactan directamente en su labor docente se muestran como grandes obstáculos. Con esto no se pretende denostar la labor de quienes han logrado construir estrategias de inclusión que han impactado en la calidad de vida de las personas y las comunidades; sin embargo, en sus discursos en general se encuentran elementos que vuelven complicado concretar procesos y prácticas de educación inclusiva.

Como citar este artículo:

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



4. **Discusión.**

Frente a los modelos de educación inclusiva que buscan que esta sea un gran proyecto para garantizar los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes (NNA), se encuentra que las y los docentes que participaron en la investigación desde su experiencia cotidiana, ubican la inclusión sólo desde casos particulares mayormente relacionados con discapacidades y problemas de aprendizaje. Además, se encuentra que, de acuerdo a lo dicho por las y los docentes la inclusión educativa se apega aun a lo que López-Melero (2004) identifica como un enfoque desde el déficit en tanto se mira aun desde la normalización de quienes se perciben como diferentes, en tanto el centro de muchas prácticas tiene que ver con el aprendizaje, ya sea por preocupación de quien enseña o por las políticas institucionales que estandarizan las evaluaciones.

Por otra parte, los resultados arrojados por la investigación están en concordancia por lo expuesto por Echeita Sarrionandia (2011), pues si bien hay una serie de propuestas desde la política pública, esto no logra aterrizar a prácticas específicas en las comunidades escolares, y poco se construyen estrategias situadas de acuerdo al contexto y el caso en particular, esto por la alta carga laboral y la poca cobertura de atención que se tienen.

De tal suerte que las principales barreras del aprendizaje y la participación que se encuentran son de tipo organizativo, pues son las condiciones laborales y las demandas institucionales que perciben las y los docentes los principales impedimentos para que la educación pública pueda tener mayores posibilidades de construirse para todos y todas. Es importante recalcar que frente a la caracterización de Both y Ainscow (2000) de las BAP organizativas, que se centran en la organización de la comunidad escolar, tras los resultados de esta investigación se plantea la necesidad de ampliar el contenido de esta categoría para incorporar como elementos a tomar en cuenta las lógicas organizativas del sistema de general de educación y cómo esto impacta en la vida cotidiana en contextos concretos; pues la evaluación estandarizada, las condiciones de trabajo, el número de estudiantes por grupo, la alta demanda de los servicios de acompañamiento y su poca cobertura escapan de la organización de la escuela como situación, pero tienen una fuerte influencia en el día a día de los grupos escolares. En relación a la poca cobertura de atención, es necesario aclarar, que forma parte de las políticas institucionales, pues es el Estado quien determina en número de escuelas que le toca a cada centro de atención y el número de profesionales que labora en cada uno de ellos.

Las barreras organizativas identificadas derivan en BAP actitudinales pues a decir de algunos participantes frente a este panorama, prefieren no tener niñeces con características diversas en sus

Como citar este artículo:

92

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



aulas, pues existe una sensación de saturación por el reto y la carga laboral “extra” que significa. Lo anterior implica que, lo que desde el sentido común, puede asumirse como “mala actitud” por parte de docentes es un reflejo de las demandas institucionales que deposita en ellos la responsabilidad de generar proyectos de inclusión que tienen pocas condiciones (en lo macro) de concretarse.

Un elemento que se busca destacar es, como ya se ha advertido en otras investigaciones, que la falta de formación en atención a las diversidades que tienen las y los docentes de educación primaria juega un papel central en cómo se apropian del desafío de la educación inclusiva, pues si como afirma Carbonell (2015) se trata de un macroproyecto, este debe incorporarse en todos los niveles educativos y, en los procesos de formación de quienes estarán a cargo de los procesos educativos; en tanto como reportan Hernández-González & Morales-Osornio (2021) se requiere que la cultura de inclusión este antes de que emerja una niñez con desarrollo no-estandarizada.

Tras los repertorios interpretativos identificados en los discursos docentes, se puede observar un panorama complejo para el acceso a la educación de las diversidades de niñeces; si bien se reconoce el derecho a la educación y el papel que juegan las y los docentes en su acceso, existen una serie de elementos institucionales que impiden una adecuada implementación de prácticas y procesos de inclusión.

A manera de conclusión, se encuentra que la educación inclusiva tiene como reto eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación organizativas y actitudinales (resultado de las primeras) a partir de una reorganización de las políticas educativas en sus diferentes niveles de actuación federal, estatal y local. Además, se requiere fortalecer los procesos de formación sobre atención a diversidades y educación inclusiva, tanto en docentes en servicio como a quienes se encuentran en espacios educativos destinados a formar docentes y agentes educativos.

Por otra parte, es necesario regresar a las nociones comunitarias de educación que permitan hacer una organización situada de las prácticas inclusivas, donde se pase del modelo de déficit al de potencia a partir de la participación de todos los actores educativos.

Por último, se requiere de mayor investigación sobre las condiciones organizativas del sistema educativo; así como su efecto en las actitudes y discursos docentes para generar proyectos situados que generen condiciones menos complejas para el acceso a la educación de todas las niñeces.

5. Referencias bibliográficas.

Como citar este artículo:

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Barrio De La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1),13-31.
- Bermeosolo, J. (2014). Educación e Inclusión: el aporte del profesional de la salud. *Revista Médica Clínica las Condes*; 25 (2), 363-371. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.
- Costa Pereira,N ; Poggi, M.C. & Molina,P. (2015). Los talleres de participación y la observación participante. El muestreo por campus y habitus para la justipreciación de valores ambientales. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.academica.org/000-061/229>
- Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Edwards,D (2006). La psicología discursiva: en enlace de la teoría y el método mediante un ejemplo Iñiguez L.(edit) (2006). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. (102-116). Barcelona: UOC.
- Florez, N., Flórez-Cajamarca, y Jenaro, C. (2021). Factores de riesgo y protectores del Burnout en docentes que atienden a alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 105-120.
- Gallego-Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista*
Como citar este artículo: 94
- Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1), 93-109. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/37873>

Garay, M; Iñiguez,L y Martinez, L. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos subjetivos*, 7, 105-130

Garbus, P.; Negrete M.E.; Fernandez-Saldaña,D; Hernández-González, G & Ochoa-Cervantes,A. (2019). Sobre la fundamentación del trabajo con maestros de escuelas secundarias públicas mexicanas en la prevención y detección de problemáticas de salud mental del alumnado. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

García Leos, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 31-40), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Gobierno de la República (2016). Estrategia Nacional de Inclusión. Documento Rector. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/225459/Documento_Rector_ENI_20170522.pdf

Gobierno de México (2017) ¿Qué es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa?. <https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/que-es-el-programa-para-la-inclusion-y-la-equidad-educativa?idiom=es>

Gómez Morillo, L.; Castillo Díaz, R.; Camacho Cepeda, A.; Sánchez Sánchez, Y., y De la Peña Álvarez, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 181-198.

Hernández-Gonzalez, G. & Morales-Osornio, A. (2021). Discursos docentes sobre la inclusión educativa de infancias con condiciones crónicas de salud. *Revista de la Asociación Médica de Bahía Blanca*. Vol 31 (2). 54-62.

Como citar este artículo:

95

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96



<https://www.ambb.org.ar/ojs/index.php/RCAMBB/article/view/345>

López-Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.

Muñoz-Rey, Y., (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283.

Ochoa-Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

Pano-Fuentes, C; Escobar-Flores, E; & Flores, E. (2018). Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. En Martínez-Silva; M. (2018)(coord.) *Educación Inclusiva en México: avances, estudios, retos y dilemas*. Chiapas: Universidad Intercultural de Chiapas.

Sanchez Vidal, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria*. Madrid: Pirámide.

Secretaría de Educación Pública (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: Autor.

Wetherell, M. y Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology*. Londres: Sage. Traducción y notas Gregorio Iglesias.

Como citar este artículo:

Hernández-González, G (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 78-96

