

Las educadoras y sus ideas en torno al concepto de inclusión: el caso de las profesoras del Jardín de Niños “Francisco Gabilondo Soler”¹

Female educators and their ideas about the concept of inclusion: the case of the teachers of the “Francisco Gabilondo Soler” Kindergarten

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1465>

Liliana Margarita Gaspar Moreno*

Resumen

El artículo analiza el proceso de resignificación de las ideas que tienen cuatro educadoras del Jardín de Niños “Francisco Gabilondo Soler” acerca del concepto de inclusión, a partir de la capacitación recibida como preparación para la instrumentación de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Se aborda desde la premisa de que la dinámica de apropiación de contenidos es un proceso desigual en el que interactúan las estructuras de transmisión de saberes y las culturas de participación instituidas en los espacios escolares, así como los conocimientos, valores y creencias que los profesores han asimilado a lo largo de su trayectoria. Se utilizó una metodología cualitativa basada en entrevistas seriadas, una realizada antes y otra después del taller de capacitación y de las sesiones de Consejo Técnico Escolar efectuadas entre enero y junio de 2023, respectivamente. Después de exponer el sentido que las autoridades han dado al concepto de inclusión a partir de su incorporación en las políticas educativas y hasta la reforma actual, se describe la manera en que se desarrolló el taller en dicho jardín de niños, para finalizar comparando las ideas iniciales de las educadoras con las que expresaron después de todo el proceso.

Palabras clave: Inclusión – apropiación de contenidos – significación – educadoras – formación docente.

Abstract

This article analyzes the process of resignification of the ideas of a group of four educators from the “Francisco Gabilondo Soler” Kindergarten about the concept of inclusion, based on the training received as a preparation for the implementation of the new curricular proposal of the New Mexican School. We

¹ Este escrito se deriva del trabajo colectivo desarrollado por los miembros del proyecto interinstitucional denominado “La capacitación de los profesores ante la reforma educativa”.

* Licenciada en Psicología y en Educación Preescolar, estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: Educación: subjetividad, capacitación, institucionalidad. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). México.
liliana.gaspar@jaliscoedu.mx

addressed it through the premise that the dynamics of content appropriation is an unequal process, in which structures of knowledge transmission and instituted participation in school spaces interact as well as the knowledge, values and beliefs that teachers have assimilated throughout their careers. A qualitative methodology was used, based on series of interviews before and after the training workshop and the Technical School Council sessions held between January and June 2023. After explaining the meaning that the authorities have given to the concept of inclusion since its incorporation in educational policies and up to the current reform, we describe the way in which the workshop was conducted in said kindergarten, and finally compare the educators' initial ideas with those they expressed after the whole process.

Key words: Inclusion – content appropriation – signification – educators – teacher training.

Introducción

En este escrito examinamos las representaciones que tiene un grupo de educadoras en torno al concepto de inclusión, en el contexto de la capacitación que brindó la Secretaría de Educación Pública (SEP) a las y los profesores de educación básica, antes de iniciar la aplicación de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana, en el ciclo escolar 2023-2024. Nuestro interés se centra en el proceso que experimentan estas profesoras, relacionado con el cambio de significaciones que originalmente tenían sobre este concepto. Para este estudio se realizaron dos entrevistas a cuatro profesoras del Jardín de Niños núm. 343 “Francisco Gabilondo Soler”, ubicado en el municipio de San Pedro Tlaquepaque.

Acercamiento analítico

Para abordar el análisis de las significaciones que construyen las educadoras en torno al concepto de inclusión, partimos de las siguientes premisas:

- a) Que entre las educadoras existen significaciones comunes y diferentes en torno a la inclusión, debido a las variadas acepciones que se han dado al término en los programas educativos implementados en México.
- b) Que los conocimientos y experiencias asimilados a partir de los proyectos de inclusión implementados desde principios de los años noventa en la educación básica, inciden en la forma como se apropian de las significaciones que se asocian a este concepto.
- c) Que la apropiación de los contenidos sobre la inclusión se ve influida por la forma como opera la estructura de transmisión de la propuesta de capacitación institucional, por las culturas instituidas de participación y reflexión en los espacios escolares y por la forma como los profesores construyen la dinámica particular de participación en los talleres.²

² Para la elaboración de este supuesto analítico nos apoyamos en varias publicaciones de Elise Rockwell (1983; 2018a; 2018b).

Metodología

El objeto de estudio de este trabajo son las educadoras, es decir, sujetos que crean significados sociales y culturales en su relación con los procesos educativos y su entorno (véase Tarrés, 2001). Este nivel de realidad requiere un abordaje metodológico que permita comprender las significaciones que estas profesoras producen en su interacción con la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. Para afrontar este reto, recurrimos al uso de una metodología que permite aprehender ese tipo de realidad y la secuencia temporal que implica la dinámica de capacitación que éstas experimentan en el ciclo escolar previo a la implementación de la reforma educativa.

Acorde con la delimitación ontológica de esta realidad, estimamos pertinente recurrir al uso de metodologías cualitativas, en particular, a procedimientos que facilitan aprehender el diálogo que se construye entre las educadoras y las sesiones de capacitación, y que permiten darle seguimiento a las experiencias de subjetivación que éstas experimentan en el transcurso de los eventos formativos. En esta lógica, creemos que esta realidad puede ser conocida y examinada a partir de una metodología basada en el uso de entrevistas seriadas.

La metodología de casos seriados es utilizada para evaluar las experiencias de formación de diversos grupos profesionales, porque permite conocer y sopesar el efecto que tiene cada etapa de capacitación en la forma como despliegan su actividad laboral. Para conocer el influjo de cada fase de formación se recurre a la aplicación de entrevistas que buscan aprehender las expresiones y experiencias previas o posteriores a cada uno de esos momentos.

Conforme a esta propuesta, utilizamos entrevistas seriadas que incluyen preguntas relativas a los saberes y prácticas de enseñanza que las profesoras asocian al concepto de inclusión, antes y después de los procesos de capacitación implementados por la SEP. En ese orden, aplicamos una primera ronda de entrevistas en los meses de noviembre y diciembre de 2022, previo a la realización del taller de capacitación para todos los profesores de educación básica realizado en enero de 2023, y una segunda entrevista en los meses de junio y julio del mismo año, después de la asistencia a las sesiones mensuales de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacios donde también se abordaron contenidos vinculados con los conceptos clave de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

No sobra decir, que la información y los resultados derivados de esta investigación buscan ofrecer un conocimiento detallado sobre la forma como este grupo de profesoras resignifica los saberes, valores y creencias en torno al concepto de inclusión, a partir de los procesos de capacitación y de las experiencias que viven a través de la aplicación de la nueva propuesta curricular.

Los usos del concepto de inclusión

La palabra *inclusión* educativa es un término polisémico que ha tenido diversas significaciones a lo largo de la última década del siglo XX y las primeras décadas del actual. Su sentido se cons-

truye en relación con el concepto de *exclusión*, porque su contenido va en consonancia con lo que se excluye socialmente a lo largo del tiempo. Como dice Wigdorovitz (2008), el término ha pasado por un proceso progresivo de redefiniciones; primero se define como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales. Esta acepción implicó incluir a estos individuos en los programas educativos, en algunos casos en escuelas especiales y en otros en escuelas comunes, donde empiezan a convivir con niños regulares.

Esta significación inicial de la inclusión se fue ampliando durante las dos primeras décadas del siglo XXI, el concepto ya no se limita a las personas con necesidades especiales, sino que se abre el abanico e incluye a todos los sujetos “diferentes” que, por su edad, localización geográfica, situación de pobreza, género, pertenencia a grupos minoritarios, por enfermedad o situación laboral, veían limitadas sus posibilidades de acceso a la educación (Wigdorovitz, 2008).

Esta definición ampliada de la inclusión educativa tiene mucho que ver con las políticas promovidas por organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, los cuales han logrado generar propuestas que empiezan a influir en la conformación de las agendas nacionales, y su presencia es notable en el diseño de las políticas educativas,³ y a su vez, han implicado cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias en las modalidades de enseñanza instrumentadas para los grupos sociales diferentes en los sistemas educativos.

Este progresivo cambio de las significaciones de la inclusión educativa se expresa en los programas que ofrece el gobierno mexicano a partir de los años noventa del siglo XX, programas que paulatinamente conformarán el referente principal desde el cual el profesorado irá asimilando visiones y prácticas en torno al trabajo de enseñanza con los alumnos y alumnas diferentes.

La inclusión en la educación básica en México

El concepto de inclusión en la educación en México aparece a principios de los años noventa.⁴ En esta década, el rasgo principal de las políticas educativas inclusivas será la promoción de la integración educativa, entendida como “el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades educativas especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares.” (Solís, Tinajero, 2022: 124).

3 En 1990, la ONU organiza la Conferencia Mundial denominada *Educación para Todos. Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, evento donde comienza a configurarse la noción de inclusión. En 1993, este mismo organismo aprueba la resolución *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, y en 1994 promueve la Conferencia Mundial de Salamanca sobre *Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, donde se recoge por primera vez la idea de educación inclusiva y se contempla a la inclusión como principio y política educativa (Dueñas, 2010).

4 Solís y Tinajero (2022: 124) refieren que desde “hace tres décadas [...] la educación inclusiva ingresó a la agenda educativa a nivel internacional, específicamente a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y las subsecuentes conferencias y foros internacionales realizados por el mismo organismo sobre ese tema”.

Este uso del concepto de inclusión prevaleció durante varios años en la organización de la actividad escolar, generando la sedimentación de las primeras significaciones entre los profesores: con estos programas se buscaba integrar a niños y niñas con discapacidades físicas y psicológicas a la educación regular y los docentes debían intervenir para ofrecer condiciones que permitieran iguales oportunidades de aprendizaje que las que tenían los niños regulares.

Hasta el sexenio del presidente Felipe Calderón aparecen cambios en la acepción inicial de la educación inclusiva: en los primeros años de su gobierno se introduce una orientación centrada en la educación para todos y no específicamente en la integración. Específicamente, con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se buscó convertir a cada escuela del país en "un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad", aunque no se especificaron los mecanismos para lograrlo." (Solís, Tinajero, 2022: 124).

En el siguiente sexenio, con el gobierno de Enrique Peña Nieto, se da un mayor sustento normativo a esta problemática. En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018:

se introdujo un apartado de inclusión y equidad y se desarrollaron diversas líneas de acción (sustento normativo) orientadas a promover una educación inclusiva. [...] A partir de tales preceptos, el gobierno federal impulsó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica, que operó a través de reglas de operación específicas desde 2014 hasta 2019 (Solís, Tinajero, 2022: 124).

En el modelo educativo impulsado por Peña Nieto, la inclusión pasa a ser uno de los principios que orienta el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (SEN): "en el plan y programas de estudios para la educación básica (Aprendizajes clave para la educación integral) se estipuló que las escuelas tendrían que ser espacios para la construcción de entornos inclusivos, donde el profesorado basara su práctica pedagógica en el reconocimiento y la valoración de la diversidad estudiantil." (Solís, Tinajero, 2022: 125) En ese momento, la educación inclusiva es visualizada como "una educación para todos sin distinciones y las acciones [...] se circunscriben a las necesidades de poblaciones específicas: estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación" (Solís, Tinajero, 2022: 125).

En el año 2019, con el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se impulsa una reforma educativa donde la inclusión adquiere mayor importancia. El sentido que se confiere a esta problemática aparece especificado en el artículo 3º constitucional, en la Ley General de Educación (LGE) y en documentos sobre la NEM. En ese orden, en el artículo 3º se establece que la educación impartida por el Estado debe ser "obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica" y en la reforma de la LGE se determina que "la educación inclusiva debería atender las necesidades, capacidades, circunstancias, estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, así como eliminar cualquier forma de exclusión, discriminación y cualquier condición que se erija en una Barrera al Aprendizaje y la Participación (BAP)" (Solís, Tinajero, 2022: 121).

Conforme a esta normatividad, el programa denominado Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) buscó convertir al SEN “en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (Solís, Tinajero, 2022: 121).

En este contenido, que se atribuye a la educación inclusiva, vemos que este término ya no se asocia solamente con la desigualdad derivada de la discapacidad física y neurológica, y con la búsqueda de igualdad de oportunidades para todos, sino también con la diversidad cultural que proviene de los distintos grupos sociales, étnicos y raciales.

Esta diversidad de sentidos se expresa en los programas que se realizan en la educación básica en torno a la educación inclusiva, programas que no sólo sirven de guía para el logro de sus objetivos en el trabajo de enseñanza, sino también fungen como vías de socialización de saberes, valores y creencias que inciden en la práctica de los docentes y en la forma como visualizan la inclusión de sus alumnos.

La capacitación de los profesores de educación básica

Como vimos en el apartado anterior, los profesores arriban a las primeras etapas de implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con ciertos saberes y prácticas en torno a la inclusión, producto de su interacción con los programas vinculados a esa problemática. En ese tenor, sabiendo que no llegan en blanco, nos preguntamos ¿cómo se da la capacitación que se les brinda en enero de 2023 a estos docentes? y ¿cómo incide en las significaciones sobre la inclusión que habían sedimentado en las experiencias laborales previas? Para examinar esta etapa pasamos a describir la manera como se desarrolla el taller de capacitación en el Jardín de Niños “Gabilondo Soler”.

En la primera semana del mes de enero de 2023 se impartió el primer taller de capacitación para todos los profesores de educación básica del país. Esta actividad tenía como objetivo general que, “a partir de sus saberes y prácticas docentes, las maestras y maestros inicien el proceso de codiseño con base en la problematización, reflexión y diálogo acerca de los componentes centrales del *Plan de Estudio* y los *Programas sintéticos*” (Taller intensivo de formación continua para docentes, 2022: 3).

Antes de empezar este taller en los espacios de las escuelas, el lunes 2 de enero se citó a los directores de cada nivel educativo por zona escolar a un taller preparatorio, en donde los supervisores y los asistentes técnico pedagógicos orientaron a estos directivos sobre la forma como debían desarrollar este curso de capacitación con sus profesores. Así, conforme a la dinámica desarrollada en esta sesión, los directores procedieron a replicar la operación de este taller en sus respectivas escuelas.

En el caso del Jardín de Niños núm. 343 “Francisco Gabilondo Soler”, ubicado en la colonia Lomas de la Victoria del municipio de San Pedro Tlaquepaque, el taller tuvo como objetivo

específico acercar a los docentes al conocimiento de los elementos que conforman el plan y los programas de estudio, así como relacionar estos contenidos con aspectos de la comunidad escolar.

Este taller inició el martes 3 de enero, con la presentación del propósito general y una reflexión acerca de qué tan cercanos se sienten los docentes como equipo con el nuevo plan 2022. Una vez precisada la dinámica de trabajo, se abordó el tema de los ejes articuladores, entre los cuales se encuentra el concepto de inclusión. En un principio los maestros mostraron poca participación; sin embargo, se interesaron debido a la colaboración de las profesoras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes dieron su punto de vista sobre este término. Así, apoyadas en el texto *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (SEP, 2019) describieron al concepto de inclusión como la función que tienen las escuelas de acoger a la diversidad, respetar las diferencias, combatir la discriminación y brindar educación para todos. Ayudaron a los maestros a recordar que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son condiciones que dificultan o impiden el derecho a la educación y que no dependen de los alumnos, sino de la inadecuada respuesta del entorno. Explicaron que las BAP se dividen en tres categorías: estructurales, normativas y didácticas. Debido a que las barreras didácticas son las que se relacionan con las prácticas docentes, se abrió un breve espacio para reflexionar acerca de las actitudes hacia los alumnos, estrategias de enseñanza, planeaciones, recursos, rutinas, etc., que los docentes deben reforzar, modificar o eliminar para favorecer la inclusión. Esta intervención propició la reflexión, el interés y la participación de los maestros.

Después, se respondieron preguntas asociadas a los temas que vieron los docentes en videos que recibieron desde el lunes 2 de enero. Las preguntas planteadas fueron: ¿De qué trata el tema? ¿qué retos plantea a nuestra práctica? ¿qué debemos cambiar, modificar o investigar para favorecer una visión de la realidad? ¿cuál es la finalidad del campo? Conforme a estas preguntas, cada equipo de profesores expuso al colectivo la información que logró rescatar de los videos.

Enseguida, las educadoras que habían visto los videos de los campos formativos hicieron el llenado de una tabla respecto a lo que trata cada uno, los retos que plantea, los cambios que deben aplicarse para favorecer una visión de la realidad, así como sus finalidades. Después, se llenó de forma colectiva una tabla acerca de los ejes articuladores, donde se especificó lo que se conoce sobre ese tema, lo que se aprendió a través de los videos y las dudas que se tenían sobre el mismo. Como cierre de la sesión de ese día, los docentes expresaron que sí entendieron de forma general cómo está constituido el programa, pero que aún tenían muchas dudas respecto a la aplicación de los nuevos conceptos en la labor cotidiana.

El miércoles 4 de enero se inició la revisión del apartado de campos formativos, específicamente el campo de lo humano y lo comunitario, con el objeto de analizar los retos que representa para la práctica docente. Para esta revisión se recurrió a una dinámica de participación

colectiva donde se recuperó, mediante un cuadro de doble entrada, la visión de cada uno de los miembros del equipo docente de esta escuela y de la USAER, a partir de las siguientes preguntas: “¿Qué logros tengo? ¿qué sugerencias me doy? ¿qué logros tenemos (en colectivo)? y ¿qué sugerencias nos damos?” A partir de estas preguntas, se evocaron los aspectos más relevantes en torno a la manera como desarrollan su práctica docente. Una vez puestos en común estos aspectos, pasaron a preguntarse “¿cómo reorientamos nuestra práctica en la perspectiva del plan de estudios? y ¿cómo se relacionan el perfil de egreso y los ejes articuladores entre sí y con nuestra práctica docente?”

Con la información recuperada a partir de las preguntas anteriores, la directora propuso establecer una lista de problemas para construir el *Campo problemático*. Los profesores empezaron con la identificación de lo que desconocen del plan y los programas de estudio 2022, después organizaron sus problemas por importancia, y, finalmente, decidieron las acciones que tomarían para atenderlos.

Enseguida se presentaron videos para comprender lo que son los programas sintéticos y la forma en que participan los docentes en el codiseño de los programas analíticos. Después se dividieron en cuatro equipos para leer el documento correspondiente al programa sintético de la fase 2 (preescolar). Cada equipo leyó y empezó a realizar una presentación de cada uno de los campos formativos. Sin embargo, como el tiempo no fue suficiente, se acordó terminar en la sesión del día siguiente.

El jueves 5 de enero se continuó con las actividades que quedaron pendientes el día anterior: lectura por equipos del programa sintético de la fase 2 y la elaboración de las presentaciones de los campos formativos. Estas presentaciones fueron variadas: un equipo compuso una canción para mostrar los elementos fundamentales del campo formativo “Ética, naturaleza y sociedades”; otro presentó el campo de “Lenguajes” mediante láminas elaboradas a mano; el tercero expuso a través de una infografía las características del campo “De lo humano y lo comunitario” y, finalmente, se explicó el campo “Saberes y pensamiento científico” mediante una presentación en Google. Como complemento a esta actividad, la directora mostró un cartel interactivo con los elementos del programa sintético de la fase 2 (preescolar).

Luego se pasó a reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿qué implicaciones tiene alcanzar las finalidades de este nivel educativo? ¿cómo se relacionan con el perfil de egreso? ¿qué implicaciones tiene el hecho de que la comunidad sea el centro de la enseñanza? ¿qué impacto tendrá esto en el desarrollo de los contenidos de cada fase y cada campo? ¿cómo se pueden integrar actividades conjuntas entre fases? ¿qué problemáticas puede analizar la escuela para comprender mejor su contexto? y ¿qué necesidades de formación tienen los docentes respecto a los contenidos y los enfoques didácticos? Como cierre de esta actividad, se elaboró un registro con los comentarios vertidos por todos los participantes.

Enseguida, se organizó nuevamente a los profesores por equipos para revisar el diagnóstico de su comunidad escolar y para relacionarlo con los aprendizajes cuyo abordaje es prioritario

con los alumnos, así como con los contenidos del programa sintético que podrían servir para atenderlos. En esta etapa se notó cierta confusión entre los docentes y en la misma directora también expresó confusión y solicitó el apoyo de la supervisora, quien intervino para despejar las dudas.

Hecha la aclaración, se puso a los profesores a elaborar un codiseño del programa analítico con base en el aprendizaje prioritario, el diagnóstico de su comunidad y los contenidos del programa sintético 2022. En esta temática también recibieron apoyo de la supervisora, quien los orientó en el llenado del formato que se propuso para el codiseño. Se revisó el programa sintético correspondiente al aprendizaje prioritario seleccionado para registrar la progresión del aprendizaje propuesto. En dos tablas se registraron los contenidos correspondientes y se eligió, de forma grupal, una propuesta didáctica para cada uno de los dos contenidos a trabajar. Como no alcanzaron a definir la forma en que se evaluarían dichas propuestas, se acordó continuar con ese tema en la sesión del día siguiente. Como cierre de las actividades de este día, los participantes expresaron que el inicio del codiseño favoreció la comprensión de los conceptos.

El viernes 6 de enero se inició con la revisión de las tablas de codiseño que elaboraron el día anterior. Durante la revisión se hicieron nuevas propuestas didácticas para favorecer los contenidos del programa sintético. La participación fue muy nutrida debido a la diversidad de experiencias que tiene cada una de las educadoras.

Como cierre general del taller, la mayoría de las asistentes coincidieron en que la actitud de los conductores fue tranquilizadora, ya que les explicaron que éste era un primer acercamiento y que más adelante se profundizaría en los contenidos. En relación con la participación en este evento, las educadoras coincidieron en que este taller fue de menos a más, conforme se fue avanzando en los temas, que pudieron expresar sus dudas y que hubo cierto nivel de tensión, pero terminaron con la disposición para integrarse al nuevo programa.

En esta descripción del taller de capacitación podemos ver que a lo largo de las sesiones se abordaron los conceptos clave de la propuesta curricular de la NEM, como la inclusión, el género, los campos formativos, el programa sintético y el programa analítico. Sin embargo, cada uno de estos aspectos se vio sólo de manera general y sin tener como correlato actividades prácticas donde pudieran plasmar los saberes que iban asimilando en cada una de las sesiones. Esta dinámica nos lleva a preguntarnos ¿cómo incidió el contenido que vieron sobre la inclusión en este taller en las significaciones que las educadoras tenían previamente sobre esta problemática? Para responder a esta interrogante, pasamos a exponer las ideas que estas profesoras nos compartieron en las entrevistas que se les realizaron antes y después del taller de capacitación.

Las ideas iniciales de las educadoras en torno a la inclusión

En los meses de noviembre y diciembre de 2022 entrevistamos a cuatro educadoras del Jardín de Niños núm. 343 "Francisco Gabilondo Soler", ubicado en el municipio de Tlaquepaque. El

contenido de esta primera entrevista incluye información sobre los conceptos clave de la nueva propuesta educativa, como comunidad, inclusión, interdisciplinariedad, género, transversalidad, autonomía profesional y curricular, así como el significado que ellas le confieren a la escuela pública; de todo esto sólo retomamos los aspectos vinculados con el concepto de inclusión.

En relación con esta problemática, vemos que las cuatro educadoras coinciden en que la inclusión implica recibir en las escuelas a todos los alumnos que soliciten el espacio y atender las necesidades de cada uno para facilitar su participación en el proceso educativo. Respecto a este concepto, Fernanda⁵ opina:

[...] que la escuela es para todos, que debemos dar a todos los niños lo que necesitan, no a todos lo mismo, sino a cada quien lo que vaya necesitando para avanzar... es como acoplarnos a la necesidad de cada alumno y darle lo que él necesita para salir adelante (Entrevista, diciembre de 2022).

Clara concuerda con Fernanda al opinar que inclusión es:

[...] tomar en cuenta las necesidades de todos los alumnos, no nada más incluirlos, sino que todos tengan las mismas oportunidades de participar...favorecer sus capacidades o habilidades y que mi labor docente esté enfocada a todos y cada uno de ellos (Entrevista, diciembre de 2022).

Valeria asocia el término con atender la diversidad de ritmos y canales de aprendizaje:

Yo lo entiendo como el dar a los alumnos lo que necesitan, ... o sea, todos los niños tienen diferentes canales y ritmos, entonces tenemos que adaptarnos para que a todos les llegue igual la información, pero de acuerdo a sus necesidades (Entrevista, diciembre de 2022)

También, para Adriana este concepto implica “dar espacio a todos los niños y atender las necesidades de todo aquel que lo requiera” (Entrevista, diciembre de 2022).

Las cuatro educadoras consideran las necesidades de sus alumnos como barreras o dificultades y, en varios casos, las asocian directamente con discapacidades. Sólo Fernanda y Valeria manifiestan que, a pesar de su falta de especialización, tienen la disposición de atender alumnos con discapacidad y confían en el apoyo que les brinda el equipo de la USAER que participa en su plantel. Al respecto, Fernanda comenta lo siguiente:

Yo parto de lo que saben los niños y dándoles lo que necesitan para trabajar. También nos pueden llegar alumnos con ciertas discapacidades, entonces también darles lo que ellos van necesitando. Claro que se va a ocupar un apoyo, porque a veces no conocemos exactamente lo que ellos requieren por el trastorno que tengan, pero tenemos que pedir la asesoría y darle al alumno lo que necesite (Entrevista, diciembre de 2022).

⁵ Los nombres de las educadoras son ficticios para garantizar su confidencialidad.

Valeria, por su parte, manifiesta la dificultad que tiene para trabajar con niños con necesidades especiales:

Para ser sincera, me cuesta mucho trabajo la inclusión, porque yo no soy especialista en educación especial, pero con las recomendaciones que me hacen, procuro trabajar... Porque, a fin de cuentas, de eso se trata la inclusión ¿no? De apoyar a esos alumnos, pero a mí en lo personal me cuesta trabajo (Entrevista, diciembre de 2022).

Adriana, quien ya ha tenido experiencia con niñas con discapacidades, explica la forma en que ha practicado la inclusión:

Yo he tenido varios alumnos así. Lo primero que hago es darles el acceso a todos. En segundo lugar, atiando sus necesidades particulares. Por ejemplo, tuve una niña con parálisis cerebral que necesitaba andadera, a ella tuve que darle el espacio, ver la infraestructura de la escuela, que hubiera rampas y que hubiera espacios accesibles para su movilidad, pero integrándola a todas las actividades y permitiéndole hasta donde ella podía, hacer las cosas por sí misma (Entrevista, diciembre de 2022).

¿Con qué significaciones asocian las cuatro entrevistadas el concepto de inclusión? Indudablemente, en sus respuestas encontramos la huella de los saberes y prácticas que han sedimentado a través de su práctica educativa. En ellas observamos el influjo de algunos programas que el gobierno federal ha establecido en torno a la educación inclusiva en los años precedentes: vemos una mayor presencia de las ideas que se asociaban con el programa de integración educativa, donde la problemática de la inclusión básicamente se vinculaba con la promoción de condiciones iguales de aprendizaje para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. El influjo de este programa aparece mezclado con los contenidos que se agregaron en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), promovido durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, donde se estipula que la educación inclusiva debe ser para todos sin distinción alguna, donde las necesidades especiales ya no se circunscriben a los niños y niñas con discapacidades.

Estas profesoras tenían estas ideas en torno a la inclusión en los últimos meses del año 2022, momento en que se aplicó la primera entrevista. ¿Qué pasó con las significaciones que asociaban a este concepto a partir del taller de capacitación que recibieron en la primera semana de enero de 2023 y de las sesiones mensuales del Consejo Técnico Escolar? ¿acaso se modificaron o siguieron sin cambio alguno? A continuación veremos la información que vertieron en la segunda entrevista.

Las ideas de las educadoras sobre la inclusión después del taller de capacitación y de las sesiones del Consejo Técnico Escolar

Entre junio y julio de 2023, se aplicó una segunda entrevista a las cuatro educadoras que participaron en este estudio, con el objeto de ver el efecto que tuvo el taller de capacitación de enero

y las sesiones mensuales del Consejo Técnico Escolar en las significaciones que éstas tenían con respecto a los conceptos clave de la nueva propuesta curricular. En relación con el concepto de inclusión, encontramos cierta continuidad de las significaciones que expresaron en el primer diálogo, como veremos a continuación. En la segunda entrevista con Fernanda, vemos que ella expresa casi las mismas ideas:

En parte creo que sigo pensando igual, [...] o sea, para mí el concepto de inclusión sigue siendo esto: darle a cada persona lo que necesite y como lo necesite para aprender [...] ¿Cómo hacerlo? Aún no me queda muy claro pero sí sé que ese es mi punto [...] Entonces ahora como que ese aspecto para mí se abre más: decir inclusión de... ¿cómo te lo digo? no, no sé cómo expresarme, como que queda más abierto, que ahora incluye... la inclusión es... no, no sé cómo decírtelo (Entrevista, julio de 2023).

Valeria, por su parte, reconoce que los talleres y sesiones de CTE le han ayudado a ampliar su idea en torno a la inclusión, sin embargo, su respuesta denota confusión ya que únicamente dice que este concepto estará presente en el trabajo diario:

[...] la nueva escuela habla mucho de inclusión. Entonces vamos a seguir trabajando con ello y si no nos quedó claro tenemos que... nos tiene que quedar claro porque es lo que se viene. Entonces sí (Entrevista, julio de 2023).

Clara refiere que, en los contenidos de las capacitaciones recibidas a partir de enero de 2023 no se ha tratado el concepto de inclusión de manera explícita y que, por lo tanto, ella sigue pensando lo mismo: “no hemos tenido un concepto diferente o no hemos tenido la información como para ampliarlo” (Entrevista, julio de 2023).

Adriana, en cambio, sí considera haber ampliado la idea que tenía sobre la inclusión antes de los talleres:

Sí amplí un poquito la idea, porque la inclusión ya no es sólo darle espacio a todos los niños, sino también tomar en cuenta la diversidad, no sólo en el sentido de una discapacidad o de una necesidad diferente, sino la diversidad que tienen todas las personas, todos los niños, todos somos diferentes, entonces dar cabida a todas esas diferencias. Esto sí me quedó como... un poquito más claro (Entrevista, julio de 2023).

Sin embargo, explica que esta información no fue parte central de los contenidos del taller, sino que fue una aportación del equipo de la USAER de su escuela.

Ellas reconocen que los escasos cambios que tuvieron en torno al sentido que le dan a la inclusión, se deben principalmente al hecho de que este concepto no fue abordado con detenimiento en la semana de capacitación y en las sesiones mensuales del Consejo Técnico Escolar.

Las fallas de la capacitación institucional en la difusión de los nuevos contenidos educativos

Este escrito permite ver que, entre las acepciones que expresan las educadoras en torno a la inclusión en los meses finales de 2022 y las que refieren a mediados de 2023, hay una evidente continuidad. Las significaciones iniciales que las profesoras asocian con esta problemática, que se vinculan con el programa de educación integral, que centra la mirada en la incorporación de las y los alumnos con discapacidad a los programas de enseñanza regular, y con el programa de inclusión para todos, que incluye a otros grupos sociales, como los estudiantes sobresalientes, escasamente se ven modificadas por los cursos de capacitación institucional que ofrece la SEP a lo largo de los primeros seis meses del año 2023. Sólo una educadora expresa algunos cambios en su significación inicial, que se denotan con la vinculación del concepto de diferencia a su visión de la inclusión educativa.

Esta pequeña mirada de la vinculación de las educadoras a los conceptos clave de la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana permite ver que las formas convencionales de actualización tienen fisuras que limitan la capacitación de los profesores. La formación en cascada no garantiza a priori la recreación de nuevos saberes y conocimientos entre los docentes ya que, en gran medida, depende de la responsabilidad y el compromiso que asumen las autoridades educativas y los maestros en la organización y participación en estos eventos.

Estamos claros que la realidad que documenta este estudio no puede generalizarse al conjunto de las actividades desarrolladas en el sistema educativo nacional, pero sí muestra aspectos que pueden ayudar a mejorar las dinámicas de actualización. En ese orden, que la formación de los docentes en torno a nuevos saberes y nuevas prácticas, no es un proceso que va a surgir con cursos de cuatro días o con sesiones cada mes. El cambio requiere mayor creatividad y recuperación de las experiencias propias de la tradición normalista, como la enseñanza a través de clases modelo, donde a los futuros maestros se les mostraba de manera práctica cómo podían poner en operación las diversas propuestas educativas, asunto que se ha escatimado en esta experiencia reciente de capacitación de los profesores.

Bibliografía

- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80.
- Rockwell, E. (2018). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En Arata, N.; J. Escalante; A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO, 139-172.

- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural de la escuela. En Arata, N.; J. Escalante; A. Padawer (comps.). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Argentina: CLACSO, 305-330.
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP.
- SEP (2022). *Taller intensivo de formación continua para docentes*. México: SEP.
- Solís, Sh.; M. Tinajero (2022). La reforma inclusiva en México. Análisis de sus textos de Política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120-136.
- Tarrés, M. L. (2001). Lo cualitativo como tradición. En Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/El Colegio de México/FLACSO, 35-60.
- Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Campinas*, 2(1), 1-12.