

ESTUDIO DE CASO 2

GUATEMALA

Hacia un Sistema de Educación Inclusiva

La Escuela Inclusiva

Guatemala, Noviembre 2014

Table of Content

1	RESUMEN	3
2	INTRODUCCIÓN	4
3	DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	5
3.1	CONTEXTO ESCOLAR	5
4	CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	8
5	PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN	12
5.1	LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO PARA TODOS, PERO NO IGUAL PARA TODOS	12
5.2	LAS EXPECTATIVAS DE LA EDUCACIÓN	15
5.3	LOS ROLES QUE INVOLUCRAN LA EDUCACIÓN Y SU CUMPLIMIENTO	16
5.4	LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA QUIENES ESTÁN FUERA DEL SISTEMA	16
5.5	EL SALÓN DE CLASES, UN LUGAR CON METODOLOGÍA HOMOGÉNEA PARA ESTUDIANTES DIVERSOS	17
6	DIMENSIÓN DE ACCESO	18
6.1	BARRERAS EXTERNAS PARA EL ACCESO A LA ESCUELA	18
6.2	OPORTUNIDADES EXTERNAS PARA EL ACCESO A LA ESCUELA	20
6.3	BARRERAS INTERNAS PARA EL ACCESO A LA ESCUELA	22
6.4	OPORTUNIDADES INTERNAS PARA EL ACCESO A LA ESCUELA	24
7	DIMENSIÓN DE ACEPTACIÓN	26
7.1	BARRERAS PARA LA ACEPTACIÓN EN EL AULA.....	26
7.2	OPORTUNIDADES PARA LA ACEPTACIÓN EN EL AULA	26
7.3	BARRERAS PARA LA ACEPTACIÓN EN LA ESCUELA.....	27
7.4	OPORTUNIDADES PARA LA ACEPTACIÓN EN LA ESCUELA	27
8	DIMENSIÓN DE PARTICIPACIÓN	28
8.1	BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA	28
8.2	OPORTUNIDADES PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA.....	30
8.3	BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA	31
8.4	OPORTUNIDADES PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA.....	32
9	DISCUSIÓN	33
	TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE ESTABLECIMIENTOS POR NIVEL Y SECTOR	6
	TABLA 2. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES Y/O FAMILIARES QUE SE CONSTITUYEN EN BARRERAS PARA EL ACCESO AL SISTEMA ESCOLAR	19
	TABLA 3: BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA	28

1 Resumen

La Escuela Inclusiva se encuentra ubicada en un municipio al este del departamento de Guatemala. El municipio se caracteriza por tener un índice de desarrollo humano alto [0.742] (PNUD, 2011); la pobreza total es de 24% y la extrema de 2.3%. En términos de población, es el décimo de los diecisiete municipios de este departamento con más población. Los habitantes del municipio son en su mayoría ladinos y tienen el español como idioma materno; un 3.8% son kaqchikeles. El 66.5% de la población vive en el área urbana y la tasa de alfabetización es del 91.7% (Plan de Desarrollo Municipal, 2010). Los indicadores educativos muestran que el nivel de primaria es el que cuenta con mayor cobertura (106.4%), seguido de preprimaria (55%) y ciclo básico (46.4%). El reto se encuentra en el ciclo de diversificado, donde la cobertura es del 4.4% (PNUD, 2011). La población que asiste o ha asistido a la Escuela Inclusiva se caracteriza por ser heterogénea en condiciones económicas, sociales y familiares. Así como hay algunos para quienes el factor económico no es una limitante para estudiar, hay quienes trabajan para poder estudiar y quienes no pueden continuar en la escuela por la limitación económica. Mientras algunos gozan plenamente de su rol como niños, otros: son miembros de pandillas o maras, son padres o madres de familia, contribuyen al sustento del hogar y cuidan a sus hermanos. Algunos cuentan con el apoyo de ambos padres de familia, otros únicamente con el apoyo de la madre de familia y otros sin ningún tipo de apoyo por parte de familiares. De esta cuenta, la Escuela Inclusiva responde al concepto amplio de inclusión, ya que no solo ofrece el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, sino también a estudiantes diversos. Existen barreras y oportunidades en cuanto al acceso, aceptación y participación. Un hallazgo interesante consiste en que dependiendo de cómo las barreras se aborden, éstas pueden convertirse en oportunidades o perpetuarse como barreras. A continuación se presentan los hallazgos para este estudio de caso.

2 Introducción

Este documento integra la información sobre el estudio de caso dos de Guatemala del proyecto de investigación para la educación inclusiva en cooperación internacional *-refie-*, el cual se desarrolló para conocer las perspectivas de inclusión de distintos actores, tanto de quienes conforman la comunidad educativa local (directora, docentes, estudiantes y madres), como de actores externos a la escuela seleccionada (autoridad educativa de la Dirección Departamental de Educación *-DIDEDUC-*, funcionarios de gobierno y líderes locales). Además se identificaron barreras y oportunidades para la educación inclusiva, siendo esta una estrategia clave para llevar educación a todas las personas.

Originalmente se contempló realizar la investigación en cuatro escuelas, pero de acuerdo al asesoramiento y recomendación de un equipo de expertos nacionales y miembros del equipo internacional del proyecto, se incorporó a la muestra una escuela identificada por la Dirección General de Educación Especial *-DIGEESP-* del Ministerio de Educación *-MINEDUC-* como inclusiva. De acuerdo a la DIGEESP (2012), una escuela inclusiva:

es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado, favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Se destaca en este servicio la participación de asesores pedagógicos itinerantes, que brindan acompañamiento a docentes de todos los niveles (p. 7).

A partir de ello, dicha dirección entregó un listado de 32 escuelas registradas como inclusivas y de éstas indicó aquellas que sobresalen por sus mejores prácticas de inclusión. Esta información permitió al equipo nacional de *refie* seleccionar la escuela del presente estudio de caso.

A continuación se presentan los hallazgos más importantes relacionados al contexto donde se encuentra ubicada la escuela, el contexto escolar, características de la población, las distintas perspectivas de inclusión y las barreras y oportunidades identificadas para cada una de las dimensiones, las cuales son: acceso, aceptación y participación.

3 Descripción del contexto

El municipio donde se realizó el presente estudio de caso se encuentra ubicado en el este del departamento de Guatemala. Se encuentra a 1,752 metros sobre el nivel del mar y la temperatura oscila entre una máxima de 30°-31°C y una mínima de 10°-11°C. La pobreza total es del 24%, mientras que la extrema es de 2.3%. Hay migración temporal de otras regiones del país al área rural, del área rural del municipio a la cabecera municipal, pero lo más característico es que del municipio se migre a la ciudad capital (Plan de Desarrollo Municipal, 2010). La autoridad municipal describió al municipio como un “*municipio dormitorio*” ya que la mayoría de las personas trabajan fuera de éste y “*solo están durante la noche*” y los “*fines de semana*”. El 68.62% de las viviendas son de block. Hay un centro de salud en la cabecera municipal y hay puestos de salud en dos aldeas (Plan de Desarrollo Municipal, 2010). La autoridad municipal comentó que la municipalidad apoya el tema de la salud con fondos de la “*mancomunidad*” para “*contratar doctores, enfermeras, comprar medicina*”. El índice de desarrollo humano para el municipio fue de 0.742 (PNUD, 2011). La principal actividad económica del municipio es la agricultura. También destaca la producción de quesos, crema y mantequilla. Además, ha habido un incremento en el desarrollo inmobiliario (Plan de Desarrollo Municipal, 2010). De acuerdo a la autoridad municipal “*gente de la capital se está viniendo a vivir a los condominios*”. Respecto al tema de seguridad, el municipio cuenta con una estación policial, ubicada en la cabecera municipal. La mayoría de los hechos delictivos ocurren en la cabecera municipal y en la colonia donde se encuentra ubicada la escuela del presente estudio de caso y consisten en: robo a mano armada, uso ilegal de armas, extorsiones a tiendas y negocios y consumo de sustancias. Estas áreas son las más afectadas por la “*falta de agentes policíacos*” (Plan de Desarrollo Municipal, 2010).



A continuación se presenta información respecto al contexto escolar.

3.1 Contexto escolar

En el municipio, el nivel de primaria es el que cuenta con mayor cobertura (106.4%), seguido de preprimaria (55%) y ciclo básico (46.4%). El ciclo diversificado es el de menor cobertura (4.4%) (PNUD, 2011). La autoridad municipal comentó que el municipio cuenta con edificios escolares aproximadamente “*en un 75 por ciento*” y que en los últimos dos años y medio se ha invertido para mejorarlos. De acuerdo al Plan de Desarrollo Municipal (2010), el municipio cuenta con 145 establecimientos registrados, de los cuales el 88% (127) se encuentran en el área rural. La distribución de los establecimientos por nivel y sector aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de establecimientos por nivel y sector

Nivel	Total de establecimientos	No. Establecimientos: Sector oficial	%
Preprimaria	41	24	59
Primaria	54	33	61
Básico	33	17	52
Diversificado	8	1	12.5

Fuente: Plan de Desarrollo Municipal, 2010

La directora de la escuela comentó que el área donde se encuentra ubicada el establecimiento es identificada “como zona roja”. Agregó que “por la situación económica que viven los papás”, ambos trabajan y “los niños se quedan solos” teniendo por consecuencia que niños y jóvenes anden en la calle; “andan muchos jóvenes afuera sin estudio”. Comentó que frente a la escuela “han habido enfrentamientos entre ex alumnos” quienes son miembros de maras/pandillas (grupos de personas que se dedican a actividades delictivas y criminales). La escuela pertenece al sector público, es mixta y atiende en la jornada vespertina. De acuerdo a lo reportado por la directora hay 614 estudiantes, de los cuales 534 son de primaria y 80 de preprimaria; además mencionó que hay 16 estudiantes con parálisis cerebral y “autistas, sordos y síndrome de Down”. El terreno donde se encuentra ubicada la escuela es quebrado y la carretera de acceso es de terracería. Hay dos edificios escolares; en uno de estos funciona un instituto por cooperativa y en el otro la Escuela Inclusiva. El edificio de esta última es de un solo nivel pero dada la forma del terreno, éste se encuentra construido en desniveles y se accede por medio de gradas. Tiene servicios sanitarios separados para hombres y mujeres; éstos se encuentran distantes del edificio escolar, lo que dificulta su accesibilidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociada a discapacidad. Además, los niños comentaron que si algo no les gusta de la escuela son “los baños, porque los niños no echan agua y los dejan shucos [sucios], entonces a uno ya no le dan ganas de entrar y se tiene que aguantar hasta llegar a su casa”. En la siguiente cita se presenta lo que una docente mencionó respecto a la infraestructura de la escuela:

... tenemos niños con deficiencias físicas ... que no se desplazan ... siendo yo ya una persona adulta a mí incluso me es [difícil] esta bajada para ingresar a la escuela porque es toda de terracería y llena de piedras y cuando llueve más piedras. Yo me pongo a pensar, si a mí me cuesta ¿cómo [será para los] ... que caminan poco o los que vienen con sus aparatos? Cuesta la subida y la bajada ... Otra también la ida al baño ... nosotros acá tenemos sanitarios muy a fondo, entonces talvez no son cosas de vida o muerte pero si ponen en riesgo su integridad física.

Docente

La directora y los docentes mencionaron su preocupación respecto al área de atrás de la escuela, debido a que ésta está siendo socavada por un río de aguas residuales que pasa por allí.

Los niños y niñas mencionaron que además de aprender y tener docentes comprensivos y quienes “explican bien los temas”, la escuela también les gusta porque es “grande, espaciosa, está pintada y el árbol que está en medio tiene mucho tiempo”. Comentaron que lo que no les gusta de la escuela son las piedras, el polvo y que al no haber basureros “los niños tiran la basura donde sea y ... se mantiene sucia la escuela”. Respecto a la basura, un niño comentó que puede poner en riesgo a las personas ya que si se para en ésta, puede caerse y golpearse. A las niñas no les gusta la cancha ni los juegos, porque “muchos niños se han lastimado”. La cancha es de concreto y está diseñada como un área para jugar

basquetbol. No obstante, los niños y niñas mencionaron que tienen prohibido jugar placa policía [juego en el que unos son policías y otros los ladrones; los policías deben atrapar a los ladrones. Cuando los atrapan los colocan en la cárcel; éstos pueden ser liberados por los ladrones que aún no han sido capturados. El juego finaliza cuando se han atrapado a todos los ladrones] y pelota por los accidentes que ha habido con anterioridad, como un niño quien *“estaba de portero, se resbaló, se cayó y se quebró el brazo”*. Así que durante el recreo, las niñas *“juegan muñecas, platican o caminan”* y los niños *“juegan cartas, tazos [fichas redondas con dibujos de caricaturas] o caminan”*. Como apoyo al comité de disciplina, durante los recreos hay patrullas escolares, las cuales son integradas por niños y niñas de distintos grados. Éstas son encargadas de supervisar, así como de indicar lo que puede o no jugarse. Por último, las niñas mencionaron que les gustaría que en la escuela hubiese más supervisión para que *“los niños no fumaran, ni llevaran marihuana ni alcohol”*, mientras que los niños comentaron que les gustaría *“cambiar las aulas de lámina por block”* y *“poner un muro [en la entrada] para que no se entre el agua a la escuela”*.

4 Características de la población

La población estimada del municipio donde se realizó este estudio de caso para el 2010 fue de 67,700 habitantes (INE, 2011), quienes en su mayoría son ladinos y tienen el español como idioma materno; un 3.8% de los habitantes son kaqchikeles. El 66.5% de la población vive en el área urbana (Plan de Desarrollo Municipal, 2010). Los indicadores de desarrollo humano indican que la tasa de alfabetización del municipio es del 91.7% (INE, 2011).

A continuación se presenta la caracterización de la población realizada, tanto por los actores internos como externos a la escuela. En la mayoría de los casos, la población descrita por los actores se encuentra en la escuela o estuvo en algún momento en ésta. La mayoría de las características de la población pueden constituirse en barreras y/u oportunidades para el acceso, aceptación y participación. Por ende, en este apartado las características se presentan de manera general, ya que aparecen descritas en detalle en los apartados de las dimensiones anteriores.

La autoridad educativa de la DIDEDUC, la autoridad municipal y los docentes hicieron una distinción entre la población del área urbana y el área rural. A continuación se presentan las características por área.

- Población área urbana: ambos padres trabajan, lo que conlleva a que los hijos se queden a cargo de alguien más. La desintegración familiar se da por violencia intrafamiliar. Hay alcoholismo. A los padres de familia se les percibe como ausentes, distantes y no involucrados en los estudios de sus hijos. No supervisan ni dan apoyo a sus hijos con los deberes. Cuando se les convoca algunos llegan y otros no porque *“no tienen el permiso de venir”* por parte del lugar donde trabajan o *“no tienen la posibilidad de venir”* porque *“tienen que cuidar a sus hijos menores”* y realizar los oficios domésticos del hogar. Son percibidos *“como fiscalizadores, más que colaboradores”*, encontrarse a la expectativa de lo que hacen los docentes. La imagen del docente *“como que se ha degenerado”* en el área urbana.
- Población área rural: padres y madres de familia sin estudios o estudiaron hasta 2º o 3º primaria. Pocos cuentan con primaria completa. Existe una diferencia de género respecto a la educación, se da *“prioridad a los hombres y a las mujeres no”*. Algunas personas son de otras regiones del país, quienes migran temporalmente al municipio para el corte de café. Los hijos, tanto hombres como mujeres, van a trabajar con los papás. Estos niños son quienes se encuentran en más propensos a no seguir estudiando. Las mujeres *“desde muy jovencitas se van con el novio ... se dedican a la casa ...”*. La desintegración familiar se da porque la figura masculina migra a Estados Unidos, así que los hijos se quedan solo con la mamá. Casi no hay alcoholismo. Respecto al tema educativo, los padres de familia se involucran y están presentes. Son percibidos como colaboradores, *“muy respetuosos”* y *“guardan cariño”* a los docentes.

La mayoría de hogares está formado únicamente por uno de los progenitores; de acuerdo a la psicóloga municipal, a la autoridad educativa de la DIDEDUC, docentes y niñas esto se debe a la desintegración familiar o a que las madres son madres solteras. Según, la psicóloga municipal y una docente, la desintegración familiar hace que los jóvenes sean susceptibles a ser miembros de pandillas/maras. Sin embargo, la autoridad educativa de la DIDEDUC mencionó que no ha tenido estudiantes involucrados en maras o maras molestando a las escuelas, pero considera que *“todos estamos propensos a que pueda suceder”*. Pero de acuerdo a lo reportado por la directora, frente a la escuela ha habido

enfrentamientos entre ex alumnos, algunos a quienes “*los han matado*” por estar involucrados en maras/pandillas.

La psicóloga municipal, autoridad educativa de la DIEDUC y todos los actores de la escuela refirieron que la población es heterogénea respecto al factor económico; así como hay personas con mayores posibilidades, “*hay gente que no tiene*”. Hay padres que sí pueden enviar a sus hijos a la escuela y hay papás que “*no tienen dinero para [enviar] a sus hijos a la escuela*”. Entre los padres de familia que pueden enviar a sus hijos a la escuela, hay quienes tienen mayores posibilidades que otros, tal y como lo ejemplifica una docente: “*un niño viene estrenando zapatos y tiene por lo menos dos pares para el día de [educación] física...pero hay niños que no y vienen con los zapatos rotos*”. Una docente comentó que “*muchas veces la desesperación de querer ayudar a la casa y no tener el dinero necesario*” empuja a que los jóvenes integren maras/pandillas. Según una docente, las familias quienes tiene 5 o más hijos son quienes enfrentan mayores dificultades económicas y es aún más complejo cuando está únicamente la madre, tal y como aparece en la siguiente cita:

Entonces yo no le voy a decir que le voy a dar una gran carrera a mi hijo ... a mí hoy me van a salir dos de sexto este año, la otra ya va quinto, la otra va tercero ... la otra pasa a primero. Entonces ya serían unos gastos muy grandes ... aunque uno quiera, ya no puede llegar a donde uno quisiera llegar con ellos.

Madre de familia

La mayoría de los padres de familia de los estudiantes del instituto de básico, según la psicóloga municipal, se dedican al “*comercio ... en el mercado o a la agricultura*”, mientras que la actividad económica de las madres de los estudiantes de la escuela, de acuerdo a las docentes, consiste en: “*tortear, lavar y planchar ropa*”. Una madre comentó que ella “*junta chatarra, junta lata para vender*”. De los doce padres de familia que participaron en los grupos focales, 7 (84%) no asistieron a la escuela, de los cuales 1 (14%) era hombre. Los cinco que sí asistieron eran mujeres, de las cuales una cursó 1º primaria, una cursó 2º primaria, dos cursaron 6º primaria y una comentó “*estudié como cinco años, pero no se me quedó nada*”. La mayoría tiene en promedio 3 hijos (rango: 1 a 5) y la mayoría tiene a todos sus hijos estudiando, ya sea en el nivel de primaria y/o básico. Los padres de familia tienen una imagen positiva de los docentes ya que mencionaron que “*aquí hay muy buenos maestros; las maestras han sido buenas; no tengo quejas de los maestros porque ellos son buenos*”.

La mayoría de los niños, niñas y jóvenes trabaja; por lo general, los hombres trabajan fuera del hogar y las mujeres son responsables de las actividades del hogar. No obstante, aunque menos frecuente, también hay quienes trabajan fuera y dentro del hogar. Quienes asisten al nivel de primaria, lo común es que trabajen por las mañanas y estudien por la tarde, mientras que quienes asisten al nivel medio, trabajan durante la semana y estudian los fines de semana. En ocasiones, los niños, niñas y jóvenes quienes trabajan son hijos(as) de “*madres solteras ... tienen varios hijos y como ellos son los mayores tienen que aportar a casa*”. Las actividades para los hombres son: vender en el mercado, trabajar en el campo, ayudante de albañil/mecánico/electricista, lustrador, recolectar botellas, repartir maíz, mientras que las niñas trabajan en tortillerías o en lavar y planchar ropa. Las responsabilidades del hogar son cuidar a los hermanos, preparar la comida, lavar trastos y ropa y ordenar la habitación. Esta característica fue reportada por todos los actores de la escuela, psicóloga municipal y autoridad educativa de la DIEDUC.

Según la psicóloga municipal, en el nivel medio, el número de embarazos en adolescentes es “*muy alto*”. Son estudiantes que tienen entre 13 y 14 años. La directora mencionó que en la escuela los casos

que han tenido son de estudiantes quienes tienen entre 17 y 18 años. Una docente comentó que *“son niñas que al final tampoco tienen el apoyo del papá del niño y se quedan solas, entonces seguimos con la cadenita”*. Otra docente mencionó que hay jóvenes quienes *“no tienen a veces ni trabajo y empiezan hacer su experiencia de matrimonio sin nada que ofrecerles a los hijos”*.

Los docentes describieron a sus estudiantes como: creativos, *“sedientos de aprender y querer conocer todo”*, ocurrentes, imaginativos, cariñosos, participativos, alegres, dinámicos, optimistas, colaboradores y *“cada niño es diferente, cada niño le demuestra a uno diferente su amor”*. Además mencionaron que algunos estudiantes son inquietos y bruscos. Indicaron que en el aula, así como hay estudiantes quienes no tienen interés por los estudios, a pesar de tener las posibilidades económicas, también hay estudiantes con muchas limitaciones quienes *“se esfuerzan y son excelentes”*. La cita siguiente presenta lo indicado por una docente al referirse a uno de sus estudiantes:

... yo tengo un caso muy especial, para la manualidad del día de la madre, la señora vino a platicar conmigo que su niño no iba a poder entregar el trabajo ... que yo le dijera cómo lo iba hacer [para] que después él [lo hiciera] ... porque ella no tenía dinero en esos momentos para comprarle el material ... le dije que no había problema y que me lo [trajera] la siguiente semana ... cuando yo entro a la clase y les pregunto por su material, me llevo la sorpresa que sí lo traía, entonces le pregunté al niño “¿Qué pasó? Si su mamá me vino a pedir favor que usted lo trajera después, él niño me dijo “le presté a una mi vecina y después se lo voy a pagar” ... ellos buscan la manera de como quedar bien ... por el cariño que le tiene a la mamá, él consiguió en otro lado para poder hacer la manualidad ... trata la manera de sobresalir a pesar de sus adversidades.

Docente

Hay estudiantes quienes tienen bajo rendimiento escolar, baja autoestima, problemas emocionales y/o son agresivos por problemas familiares, entre estos: separación de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo, migración de padres de familia hacia E.U.A. Una docente comentó que en su aula hay un estudiante quien es violento y tiene problema con drogas (marihuana, pegamento) y que cuando se citó a la mamá, *“siempre [llegaba] la abuelita y [dijo] que ya estaba aburrida y cansada de él”*. Los problemas familiares también repercuten en los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, manifestándose en la higiene, agresividad y dependencia. Respecto a lo último, una docente comentó de una niña a quien *“le costaba desprenderse [separarse] de mí”*.

De acuerdo a lo reportado por la directora en la escuela hay estudiantes *“autistas, sordos, parálisis cerebral, síndrome de Down”*. Los niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad son descritos como que necesitan tiempo, dedicación, paciencia, cariño y amor; algunos necesitan cuidados especiales, tales como: que se les lleve al sanitario, se les ayude a comer o hay que cargarlos para trasladarlos de un lado a otro. Un estudiante con discapacidad motora fue descrito por la directora y los docentes como un niño con el deseo de ser independiente y de hacer las cosas por sí mismo. Agregaron que han visto su progreso, ya que al principio llegaba *“amarrado a la silla de ruedas”* y ahora *“el andador casi no lo usa”*. Este cambio lo atribuyen, por un lado, a que por estar rodeado de niños regulares, esto ha fomentado su independencia y le motiva a querer hacer las mismas cosas que sus compañeros. Por otro lado, al apoyo de la madre de familia, a quien describen como admirable, luchadora, pone en práctica las sugerencias que le dan y no es sobreprotectora.

Una de las docentes comentó que el grupo de estudiantes regulares de su aula son *“nobles y colaboradores”* con los estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad. En ocasiones, los hermanos de los estudiantes con NEE asociada o no a discapacidad son quienes cuidan de ellos.

En las aulas, la directora y los docentes indican que hay estudiantes: a) repitentes, b) con sobreedad, y c) repitentes con sobreedad. Enfatizaron que las aulas son heterogéneas respecto a la edad de los estudiantes. Una docente comentó que en el aula hay *“siete repitentes que cuesta que se adapten ... porque vienen con malas costumbres del año pasado, del año antepasado o costumbres de la casa”*. Las niñas opinan que hay estudiantes con sobreedad *“porque algunos no ponen atención y repiten el mismo grado, hasta que lo pasen”*.

Las niñas consideran que los hombres tienen más oportunidad de estudiar. Una niña comentó que *“algunos piensan que los hombres merecen más el estudio que las mujeres ... aunque ambos se merecen lo mismo”*. Además tienen la percepción que los niños tienen menos responsabilidades en el hogar ya que *“ven televisión, juegan y hacen sus tareas”*; solo algunos ayudan con la limpieza.

5 Perspectiva de inclusión

Una de las preguntas de la presente investigación es cómo los actores entienden e interpretan la inclusión educativa. La respuesta a esta pregunta se infirió a partir de lo reportado, tanto por los actores de la escuela, como por los actores fuera de ésta y de observaciones realizadas durante la visita al establecimiento. Se identificaron cinco perspectivas, las cuales son: a) La educación como un derecho para todos, pero no igual para todos; b) Las expectativas de la educación; c) Los roles que involucran la educación y su cumplimiento; d) La educación inclusiva para quienes están fuera del sistema; y e) El salón de clases, un lugar con metodología homogénea para estudiantes diversos. A continuación se describe en qué consiste cada una de ellas.

5.1 La educación como un derecho para todos, pero no igual para todos

Los actores reconocen que la educación es un derecho, pero también consideran que hay situaciones que dificultan que este derecho se cumpla de igual manera para todos; éstas son: embarazos y madres adolescentes, necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, estudiantes con sobriedad, ser niña, estudiante repitente y ser miembro de una pandilla/mara.

La psicóloga municipal mencionó que los embarazos en adolescentes son comunes, específicamente en el nivel medio. Comentó que *“las oportunidades se le dan y pues está en ellas el tomarlas o no”*, pero reconoce, al igual que la directora de la Escuela Inclusiva, que *“la mayoría de ellas se quedan sin estudiar”*. Ambas mencionaron que comúnmente las jovencitas dejan de llegar al establecimiento y *“a distancia se le enviaban las tareas”*. Según la psicóloga municipal esto se debe, por un lado, a *“cuestiones familiares ... el qué dirán”* y, por otro lado a la decisión de los directores respecto a *“hasta qué momento las va a permitir”* que continúen llegando a los establecimientos. La directora de la Escuela Inclusiva comentó que las responsabilidades de la maternidad les limitan continuar estudiando, tal y como aparece en la siguiente cita:

... después de que [tuvo] a su bebé, regreso "X". Ella resultó embarazada a mediados de año, le dimos la oportunidad que durante su embarazo viniera, se examinara. Tuvo a su bebé ... regresó a estudiar sexto después. El problema es que ya con bebé es diferente. Entonces ella venía días sí, días no ... estudió medio año y se retiró. Dijo que mejor se retiraba, que nos agradecía pero que el bebé no la dejaba trabajar. El año pasado se nos retiró otro caso igual. Este año quiso regresar, vino los primeros dos meses y ya no vino ... ya es una responsabilidad totalmente difícil, que no tiene con quién dejar a su bebé o sí tienen, no tiene tiempo [en] las tardes o para reforzar algo ... ellas están aquí pero pensando allá, entonces ya el mismo instinto de madres ya no las permite hacerse como estudiantes.

Directora

Así que pareciera existir aún un tabú respecto al embarazo en adolescentes, específicamente entre padres de familia, pero también hay actores locales quienes inician a cuestionar este tabú al reconocer y unir esfuerzos para que estas jovencitas continúen con sus estudios; los obstáculos entonces pasan a transformarse de mitos sociales y culturales a cuestiones ligadas a las responsabilidades que conlleva la maternidad.

La directora, docentes, niñas y autoridades educativas de la DIDEDUC mencionaron que los niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad -NEE- continúan enfrentando retos para ser aceptados en escuelas regulares. La directora comentó que esto sucede a pesar que *“en reuniones de la DIDEDUC, [nos han dado a conocer] que tenemos la obligación y que los niños tienen*

el derecho a ser incluidos con los demás niños". Esta situación no se circunscribe únicamente al municipio donde se realizó este estudio de caso, sino parece ser una práctica común en otros departamentos del país. Una docente mencionó que este año tuvo *"un niño especial"* que *"debido a la discriminación que el niño sufrió, porque en ninguna escuela lo aceptaban, [la mamá con el niño] tuvieron que venirse a vivir acá"*. Parece ser que el que un niño con NEE estudie en una escuela regular, según la directora y las autoridades educativas de la DIEDUC, está sujeto a la decisión y vocación del docente. Tal y como aparece en la siguiente cita:

... nosotros tratamos o se trata en las escuelas de que quien atiende a estos niños sea un maestro con vocación, porque estos niños necesitan ... tiempo, dedicación, paciencia, cariño, amor ... gracias a Dios que hayan maestras con vocación porque algunos dicen "Ay no, mejor pásese con otra maestra ... porque yo mejor no" ... ese interés por los niños ... la verdad es que sí es fundamental ... porque ellos al igual que los demás, tienen derecho a la educación".

Autoridad educativa de la DIEDUC

Durante uno de los grupos focales, una de las niñas comentó que talvez no los aceptan porque representa *"mucha responsabilidad para los maestros ... tienen que andar cuidando al niño y no pueden ver a sus demás alumnos"*.

Adicionalmente, parece existir una tensión entre si estos niños deben o no estar en una escuela regular, de acuerdo a lo referido por una de las autoridades educativas de la DIEDUC. Por un lado, opina que tanto los estudiantes con NEE como los estudiantes regulares se benefician al estar en la misma escuela, ya que si un niño con NEE *"ve que otro niño puede, él se motiva e intenta hacerlo ... van paso a paso avanzando más"* mientras que los niños regulares *"lo protegen, lo ayudan, lo llevan, lo traen, lo cuidan, le ofrecen de todo y están pendientes de él, entonces hay solidaridad"*. Por otro lado, considera que una ventaja que estén en un aula recurso o en un lugar específico donde se les atiende es que *"les van a dar la atención que ellos realmente necesitan"*, *"no todas las escuelas cuentan con una rampa, para el ingreso de los alumnos [ni] tienen las condiciones necesarias para poder brindarles la atención que ellos necesitan y merecen"*. El punto respecto a la formación que los docentes tienen para atender a estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad fue también mencionado por la directora, indicando que en la escuela *"recibimos el alumno que venga sin importar nada, ni religión, ni estatus económico, ni especialidad, ni el físico, ni nada ... recibimos al alumno sin importar ... Y aunque ... no estamos capacitados para ello, los compañeros [docentes] hacen lo que pueden, ellos hacen maravillas con ellos ..."*. Por último, durante las observaciones realizadas se tuvo la impresión que uno de los estudiantes con discapacidad física pareciera estar más integrado que incluido en el aula. Únicamente se observó a la docente y a un estudiante interactuar con él. Por un lado, la interacción entre el estudiante con discapacidad física y la docente consistió en que ella trabajó de forma individual con el estudiante cuando les asignó al resto buscar palabras en el diccionario. La docente fue quien escribió la tarea en el cuaderno del estudiante. Por otro lado, el estudiante regular le dio de comer al estudiante con discapacidad física durante el recreo; esta fue la interacción entre estos dos estudiantes.

Lo anterior sugiere que si bien es cierto que se han realizado esfuerzos para sensibilizar a la comunidad educativa sobre el derecho a la educación que tienen los niños con NEE asociadas o no a discapacidad y de ser aceptados en escuelas regulares, aún parece existir resistencia a ello dentro de la comunidad educativa por no contar con las competencias o formación para atenderlos. Sin embargo, los actores coinciden que tanto los estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad como los estudiantes

regulares se benefician al estar en la misma escuela. Los primeros parecen sentirse motivados por los estudiantes regulares y estos últimos adquieren valores encaminados a la solidaridad.

Los estudiantes con sobreedad se encuentran en el establecimiento, pero de acuerdo a una de las docentes estos estudiantes se verían más beneficiados por programas de estudio diseñados específicamente para su situación. Mencionó que los estudiantes que tiene en el aula “*trabajan muy bien*”, pero recalcó lo importante que es hacerles “*ver el respeto hacia los pequeños*” cuidar “*qué tipo de pláticas tienen o con quiénes se relacionan a la hora de los recreos*”. A continuación se presenta la cita de la docente:

“Aquí nosotros tenemos bastantes niños con sobreedad, no se les niega la oportunidad. Aunque según las sugerencias, ellos sí deberían de estar en establecimientos adecuados para ellos, sin embargo recuérdese que no en todos los lugares hay nocturnas ... al menos acá no hay lugares apropiados para que estos niños puedan seguir estudiando su primaria. Acá si el niño respeta ciertas normas y el papá colabora por la situación de la sobreedad se puede tratar ... la sobreedad afecta a los pequeños porque recibe otro tipo de orientación por parte de los grandes. Pero si el chico sigue los parámetros, sí se puede trabajar con ellos ... Aunque lo ideal sería que estuvieran en lugares adecuados a su edad.”

Docente

Lo anterior sugiere que los estudiantes con sobreedad son aceptados en la escuela regular bajo ciertas condiciones y se considera que se beneficiarían más de programas específicos para ellos, ya que se perciben como estudiantes quienes difieren del resto respecto a intereses, etapa de desarrollo y comportamiento.

Hay tres posturas respecto al derecho de la niña a estudiar. La primera, se refiere a la creencia tradicional que considera que la niña no debe ir a estudiar. Esto fue mencionado por una docente y una niña, quienes conocen o han escuchado de esta situación; la segunda, se reconoce que la niña debe ir a estudiar, pero los estudios terminan una vez complete la primaria. Una madre de familia comentó que sus hijas estudiarán hasta 6º primaria, mientras que su hijo sí continuará con los estudios; y la tercera, consiste en la creencia que la niña tiene el mismo derecho que el niño a la educación. Ésta última, fue mencionada por dos madres de familia y una niña, aunque las explicaciones que dan difieren. Una madre de familia menciona que así como su hijo estudiará diversificado, también su hija lo hará porque ese es su derecho; es decir, su visión es el de equidad de géneros. Ésta visión también es compartida por una niña, quien mencionó que “*algunas personas piensan que los hombres merecen más el estudio que las mujeres*” pero que ella cree que “*ambos se merecen lo mismo*”. La otra madre de familia sostiene que es importante que su hija estudie para que en el futuro sea una persona independiente y así poder afrontar la vida con sus propios medios.

Lo anterior sugiere que existen diferentes percepciones respecto al derecho que tiene la niña a la educación. Por un lado, parece que la niña todavía se encuentra en desventaja, ya que algunos actores mencionaron que algunos padres de familia todavía consideran que la niña es para la casa, o bien, que con 6º primaria es suficiente. Por otro lado, hay actores quienes hacen valer el derecho de la niña a la educación, independientemente si es por razones de equidad o independencia económica.

De acuerdo a lo mencionado por una docente, cuando los estudiantes “*pierden un grado o les está yendo mal o sacan malas calificaciones*”, los padres de familia los retiran y les indican que busquen en que ocuparse. Así que el ser repitente o tener dificultades en el rendimiento académico parece ser suficiente para que no se continúe estudiando.

Por último, la directora mencionó que quienes son miembros de pandillas/maras le han comentado que, por ser quienes son, no los aceptan en los establecimientos educativos. Agregó que ella sí los acepta pero bajo la condición de acatar las reglas y normas de la escuela, tal y como aparece en la siguiente cita:

Investigador: ¿Qué considera usted qué es lo que [ustedes] hacen para que los respeten, para que los valoren?

Participante: Yo pienso que ellos tienen conciencia, porque los jóvenes nos cuentan “...fuimos a otros establecimientos y no nos daban la oportunidad, porque como nosotros somos así, sin embargo usted aquí nos tiene”. Pues les digo “tenemos los mismos derechos, las mismas obligaciones, aquí ustedes van a respetar porque estamos en un centro educativo. De aquí para acá ustedes son alumnos”. Y tratamos de ver cómo enfocamos valores en ellos, algunos se les rescata otros pues definitivamente ya no.

Directora

5.2 Las expectativas de la educación

La educación juega un papel importante para mejorar la calidad de vida de las personas y las condiciones del municipio y desarrollar competencias básicas para la vida. Frente a lo anterior, también existe una tensión entre la oferta académica y la oferta laboral.

La autoridad municipal y las madres de familia consideran que la educación permite mejorar la calidad de vida de las personas en el sentido que “*la educación en cualquier ámbito va ser siempre mejor oportunidad económica y social*”. La autoridad municipal opina que la educación juega un rol esencial para la autonomía de la mujer ya que “*... si una niña no sabe leer y escribir, seguro que va ser madre soltera ... o va tener seis hijos, unos tres matrimonios ... pero una niña educada ya va tener dos hijos, va a saber planificar ...*” Para dos madres de familia, la educación al permitir conseguir un trabajo conlleva a que sus hijos “*sean mejores personas*” y “*ayude a sus papá con su trabajo*”.

Para la autoridad municipal, el rol que la educación juega respecto al desarrollo del municipio es singularmente importante. Éste actor mencionó que promueve entre los jóvenes la educación, ya que la considera como el medio por el cual el municipio alcanzará “*un mejor nivel de cultura*” ya que “*un municipio mejor educado va a tener mejores pueblos de desarrollo en cualquiera de sus ámbitos*”.

La directora y una madre de familia perciben a la educación como el medio por el cual se adquieren las competencias básicas para la vida. La directora enfatizó sobre la importancia que tienen éstas para los niños con NEE asociada o no a discapacidad para que no sean objeto de engaños. Considera que deben aprender a leer y a escribir, “*qué es un billete de a quetzal, qué son 25 centavos, qué son 50 centavos*”. De acuerdo a la directora lo anterior es fundamental para “*que sepan valerse por sí solos ... Que conozcan, que nadie los engañe ... porque hay personas afuera que pueden aprovecharse*”. Para la madre de familia, quien no fue a la escuela, el adquirir competencias para la vida les permitirá a sus hijos no ser objeto de burla ni vergüenza. Las competencias que son importantes para ella son aquellas que les permitirán a sus hijos ir de un lugar a otro de forma independiente; es decir, conocer el sistema de buses, así como el de direcciones. A continuación aparece la cita:

... yo no quiero que ellos queden como nosotros que no sabemos nada ... lamentablemente nosotros no tuvimos oportunidad de que nos [mandaran] a la escuela ... nos mandan a una dirección y no sabemos a dónde ir ... nos dicen “Agarra [tomar] tal camioneta” Y es como que no miráramos, porque no sabemos qué camioneta tomar ... hay veces que mucha gente ... cuando uno pregunta lo que le dicen a uno “Y

¿no te da vergüenza estar pidiendo la dirección?” entonces le digo a mis hijos lo que a uno le ha pasado no quiere uno que a ellos les pase también.

Madre de familia - Caso Escuela Inclusiva

Por último, existe una tensión respecto a la oferta académica y la oferta laboral. Por un lado, las madres de familia consideran que la educación es el vínculo hacia el mercado laboral. Una de las madres de familia comentó que el trabajo que se consigue es “acorde [conforme] al grado que hayan sacado”. Por otro lado, dos docentes mencionaron que la educación no siempre conduce a obtener un empleo. Una de ellas, opina que varios padres de familia consideran que la educación no necesariamente conduce a obtener un empleo, ya sea porque ellos tienen empleo sin tener estudios o porque “hay más trabajo en los oficios que profesionales ... para qué va a ser licenciado, abogado o ingeniero si de todos modos no va a encontrar trabajo, entonces que mejor trabaje de lo que sea ...” Lo anterior, es confirmado por una docente, quien comentó que su pareja no ha conseguido trabajo, concluyendo que “se termina trabajando en cosas para lo que no es necesario estudiar”. A continuación se presenta la cita para ilustrar la experiencia de esta docente:

A los jóvenes nos piden cinco años de experiencia ... mi novio que ya casi está graduado [de] diseñador gráfico ... va a algún lugar y le dicen "es que no queremos a alguien con estudios universitarios, queremos a [un] bachiller", "Bueno pero deme el trabajo con ese sueldo", "No, es que está sobrecalificado", "No importa, necesitamos tener experiencia de cinco años, ¿cómo le hago si nadie me quiere dar trabajo en eso ahorita?". Terminan trabajando en otros oficios que se van aprendiendo y "entonces ¿para qué estudié tanto?"

Docente

En resumen, parece que la expectativa que los actores tienen respecto a la educación es que ésta es el medio por el cual las personas consiguen mejorar, tanto sus condiciones de vida como las de quienes les rodean. Sin embargo, dos actores parecen diferir al respecto. Uno de ellos considera que no es así para todos los padres de familia, dado que sin estudios han salido adelante. El otro actor, porque la experiencia de su pareja le ha mostrado que tener estudios no necesariamente garantiza conseguir un empleo. Así que parece haber una ruptura entre la oferta académica y el mercado laboral.

5.3 Los roles que involucran la educación y su cumplimiento

Según lo indicado por la autoridad municipal, “la educación va muy amarrada a la infraestructura” y por ende, el trabajo de la municipalidad tiene que ver con “obra gris”. Para este actor, la calidad educativa depende no solo de “un magisterio consciente”, sino también de “un Ministerio de Educación ... consciente de las necesidades de los maestros”. Considera que desde la municipalidad se puede apoyar al Ministerio de Educación por ser una “parte complementaria”, pero enfatiza que “el presupuesto de nuestros vecinos no es para educación; el presupuesto de nuestros vecinos es para infraestructura y servicios”. Lo anterior sugiere que cada actor debe cumplir con el rol y dar el apoyo que le corresponde, sin asumir responsabilidades ni apoyos que le competen a otros.

5.4 La educación inclusiva para quienes están fuera del sistema

El principal reto para la autoridad municipal, es lograr un municipio 100% alfabetizado. Además de ello, la municipalidad tiene el convenio con el Ministerio de Educación para los Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana -CEMUCAF-, donde se imparten “cursos [como] panadería, repostería, cocina, bisutería ... repujado, pintura en tela, vidrio y metal...”. La mayoría de los

participantes en estos cursos son mujeres, quienes son “*amas de casa*” o “*personas campesinas*”. La autoridad municipal visualiza a los cursos como “*una base para poder desenvolverse en el medio social*” ya que para las personas adultas “*la educación, no es básicamente para tener ingresos económicos, sino para poder vivir y subsistir*”.

5.5 El salón de clases, un lugar con metodología homogénea para estudiantes diversos

Bajo esta última perspectiva se encuentran los desafíos con los que se encuentran los docentes al tener estudiantes diversos en el aula. Básicamente los desafíos se refieren, por un lado, al cómo atender estudiantes con discapacidad múltiple y a estudiantes con sobreedad y, por otro lado, el tema del diagnóstico.

Una docente comentó que le fue difícil tener en el aula a un estudiante con discapacidad múltiple ya que requería que se trabajase “*a la par de él*” y “*necesitaba bastante atención*” ya que “*se distraía demasiado*”. Además al ser un estudiante de 22 años, “*le gustaban los patojas*” (señoritas) y “*había que estarlo vigilando ... porque se les quedaba viendo a las patojas*”. Otra docente comentó que en el aula hay dos estudiantes repitentes con sobreedad, quienes “*están enamoradas*” y por ello, considera que el reto es “*convencerlas que primero [es] estudiar*” porque “*tiene en su contra el asunto hormonal ... ya que no están pensando como uno de seis [años] de segundo primaria*”. La autoridad educativa de la DEDUC comentó que la capacitación de los docentes, la cual consiste en “*que se tenga una mayor motivación*”, es esencial para que haya escuelas inclusivas; además considera importante que las escuelas tengan “*rampas para el acceso de niños con dificultades*”.

Por último, los diagnósticos parecen ser importantes para la comunidad educativa, sin embargo pareciera existir, entre los docentes una tendencia a realizarlos de forma empírica. Esto puede inferirse a partir de lo relatado por una docente, quien considera que uno de los estudiantes presenta “*un nivel de autismo*” dado que “*a veces lo pasan rozando y él ya va a pegar ... tengo entendido que los niños reaccionan violentamente cuando le dan cariño*”. Además comentó que el estudiante tiene un problema neurológico, “*se vive cayendo y a veces va corriendo pero se va por un lado ... y también es un poco agresivo*”. Durante una de las visitas, uno de los actores nos mostró el diagnóstico que el médico había enviado al establecimiento respecto a un estudiante. El estudiante fue diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista, el cual aparecía escrito en una receta médica.

En síntesis, los actores coinciden que la formación es importante para poder atender estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Uno de los actores considera que para que una escuela sea inclusiva, ésta debe de contar con rampas. Finalmente, el diagnóstico es un tema importante para los docentes, sin embargo existe la inquietud del beneficio que pueda tener si se llega a éste de forma empírica y el abordaje también es empírico.

6 Dimensión de acceso

La palabra acceso es definida como “acción de llegar o acercarse; entrada o paso; entrada al trato o comunicación con alguien; posibilidad de llegar a algo o a alguien” (RAE, 2011). A la definición anterior se suman tres momentos, que para los actores, conforman el acceso al Sistema Educativo. Dichos momentos son: ingreso, permanencia y transición. Partiendo de lo anterior, se identificaron aquellos factores que se constituyen en barreras y oportunidades para el acceso al Sistema Educativo.

Existen factores externos e internos a la escuela que se constituyen en barreras y/u oportunidades. A continuación se presenta lo reportado por los actores respecto a las barreras y luego respecto a las oportunidades.

6.1 Barreras externas para el acceso a la escuela

Las barreras identificadas por los actores pueden ser de contexto, culturales y características individuales y/o familiares. A continuación se describen éstas.

Las barreras de contexto son cinco y consisten en: a) infraestructura peatonal, b) tamaño de terrenos, c) distancia entre el hogar y la escuela, d) inseguridad y e) desvinculación entre oferta académica y mercado laboral.

De acuerdo a los niños y niñas, la ausencia y/o inadecuada infraestructura peatonal es una barrera para su acceso a la escuela, debido a que corren el riesgo de ser atropellados o limita su capacidad para desplazarse. Lo último, parece tener mayor incidencia para estudiantes con discapacidad física, tal y como aparece en la siguiente cita:

Investigador: ¿Conocen algunos que no esté en la escuela, que no vayan a la escuela? Participante: Yo solo uno, que a él le agarró [dio] una enfermedad en los huesos y ahora ya no puede caminar, entonces por eso ya no pudo venir a estudiar y como vive así en una bajada para abajo, es muy difícil subir...ya no pudo seguir viniendo porque le costaba mucho.

Grupo Focal-Niñas

La autoridad educativa municipal comentó que el tamaño de los terrenos limita la construcción de rampas; esto puede convertirse también en una barrera para el acceso de los estudiantes con discapacidad física.

La distancia entre el hogar y la escuela, es una barrera que incide en la permanencia de los estudiantes en la escuela. Ésta fue identificada por las niñas y por la autoridad educativa de la DEDUC, quien refirió ser más común en las áreas rurales ya que “*tienen que caminar mucho, no hay transporte para poder llegar a los establecimientos*”. Comentó conocer el caso de una familia de seis niños, de los cuales “*ninguno había asistido a la escuela ... por la distancia*”. Una de las niñas, quien tiene un hermano con discapacidad física, mencionó que a pesar que su mamá les paga bus a ambos, le “*cuesta [difícil]*” porque vive lejos de la escuela.

Las niñas y los niños comentaron que hay inseguridad en los alrededores y/o en el camino a la escuela. Por un lado, las niñas refieren que hay “*hombres [que] tienen aretes y fuman*”, a lo cual una niña comentó que “*mejor me vengo con mi hermanito corriendo*”. Ambos mencionaron que han escuchado sobre robos de niños y niñas; una niña comentó que a su “*mamá también el otro día la iban a subir a un carro, la iban a robar*”. No obstante, cuando el investigador preguntó en uno de los grupos focales

de niñas si conocían o habían escuchado algún caso de éstos, una niña respondió que *“en la tele, sí sale ... en las noticias ...”*.

Por último, la desvinculación entre oferta académica y el mercado laboral, se convierte en una barrera para la transición de estudios de nivel medio al superior o del nivel superior a la inserción laboral. Esto fue reportado por dos docentes y consiste básicamente en cuestionar la utilidad de continuar con estudios en estos niveles dado que no existe garantía de encontrar un empleo. Una docente comentó que algunos padres y madres de familia, quienes por su experiencia han conseguido trabajo sin contar con estudios, consideran que éstos no son indispensables para encontrar un trabajo, o bien, son de la opinión que es más factible un *“trabajo en los oficios que profesionales”*. La otra docente mencionó que su pareja, quien está próximo a graduarse de la universidad, no ha conseguido trabajo debido a que para las plazas existentes se encuentra *“sobrecalificado”*, lo que le ha llevado a concluir que *“terminan trabajando en otros oficios que se van aprendiendo y entonces, ¿para qué estudié tanto?”*.

Respecto a las barreras culturales, éstas se refieren a las creencias que tienen los padres y madres de familia, o bien, personas de la comunidad (p. ej. Vecinos, familiares) sobre género, necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad y al nivel de preprimaria. Tal y como se mencionó en el apartado de perspectivas, las creencias respecto a género y necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad se constituyen en barreras por desfavorecer el acceso a la educación de estas poblaciones. Con relación al nivel de preprimaria, dos docentes de este nivel comentaron que aún hay cierta resistencia por parte de los padres y madres de familia, debido a que creen que *“allí solo a jugar van”* o *“tiene el miedo de mandarlos porque puede significar algún gasto”*.

El mayor número de barreras identificadas por los actores son las que se refieren a las características individuales y/o familiares. Éstas son ocho y consisten en: a) embarazo y maternidad, b) sobriedad, c) repitencia y/o dificultades de aprendizaje, d) trabajo infantil, e) desinterés, f) migración, g) factor económico y ausencia de uno de los padres de familia, y h) familias numerosas en las que los mayores deben cuidar hermanos. De acuerdo a lo reportado por los actores, la mayoría de estas barreras parecen incidir en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. La excepción es para la familia numerosa, la cual de acuerdo a los docentes incide en el ingreso al sistema educativo. No obstante, cuando se es de una familia numerosa y se debe de cuidar a los hermanos, entonces afecta la permanencia en la escuela. En la siguiente tabla se presentan las barreras anteriores, el actor o actores quienes las mencionaron y una cita.

Tabla 2. Características individuales y/o familiares que se constituyen en barreras para el acceso al sistema escolar

Características individuales y/o familiares	Actor	Cita
Embarazo y maternidad (tanto a nivel de primaria como a nivel medio)	Docentes; Psicóloga Municipal; Directora	<i>Otro problema son los embarazos a temprana edad. Aquí tuvimos el caso, hace como tres años, de una niña que estaba en quinto [primaria], creo yo, y ya no pudo seguir estudiando por ese problema. Tiene su bebé y ya no pudo seguir porque ahora tiene que dedicarse a él; tiene que cuidarlo, no tiene a su esposo; ella tiene que trabajar.</i> Docente
Sobriedad	Docentes; Autoridad educativa de la DIEDUC	<i>... a veces los niños que ya tienen una edad ... ya bastante grandecitos, ya no quieren asistir a la escuela. Les da pena, les da vergüenza ... y</i>

Características individuales y/o familiares	Actor	Cita
		<i>pues hay una nocturna, pero no todos [van] ... los papás a veces los sacan por lo mismo ... y ya los ponen a trabajar.</i> Autoridad educativa de la DIEDU
Repitencia y/o dificultades de aprendizaje	Docentes	<i>... a veces por ejemplo pierden un grado, o les está yendo mal, sacan malas calificaciones y los padres [les dicen] "Ya no vas a ir a estudiar ... y buscas en que te ocupas".</i> Docente
Trabajo infantil	Docentes; Psicóloga Municipal; Autoridad educativa de la DIEDUC; Niñas	<i>... un patojo ya no está estudiando, hace lustre [trabaja de lustrador] allí en el mercado y la hermana trabaja en una tortillería.</i> Grupo Focal-Niñas
Desinterés	Docentes	<i>Yo tengo un niño acá que ... le he dicho que realmente la oportunidad que le están dando de estar estudiando es buena, que él debe aprovechar, pero ... él me dice "ah es que no tengo ganas, por eso no vengo"... A él realmente no le da aquella motivación de querer venir ... dice: "es que yo ya no quiero, realmente yo a mí no me gusta, por eso no vengo".</i> Docente
Migración (tanto externa como interna al municipio)	Docentes; Autoridad educativa de la DIEDUC	<i>El año pasado tuve el caso de dos alumnas que vinieron a inscribirse; estuvieron hasta marzo ... y en septiembre vuelven a aparecer; una apareció y la otra ya no apareció. Este año sucede lo mismo ... entonces me imagino que es por trabajo que emigran a otro lado.</i> Docente
		<i>... en el área rural ... vienen de otros lugares a trabajar, a cortar café ... entonces ellos solo están un tiempo y luego se van a otro lugar. Los que viven en el sector, a veces tienen inasistencias por lo mismo, porque se van a trabajar con los papás.</i> Autoridad educativa de la DIEDUC
Factor económico y ausencia de uno de los padres de familia	Psicóloga municipal	<i>... pienso que sería lo económico ... si falta alguno de los padres, tal vez, los niños tienen que venir y trabajar, apoyar a la mamá o a la abuelita, a quien estén a su cargo. También eso puede venir a presentarles el cierre escolar ...</i>
Familias numerosas	Docentes	<i>Investigador: ¿Quiénes son los que no aparecen aquí, los que no están en la escuela? Docente: Los que tiene muchos niños.</i> Grupo focal-Docentes
Familias numerosas + Cuidar hermanos		<i>El año pasado ... una de las niñas que tenía de repente se desapareció. Yo anduve indagando y me dice la señora "es que la tuve que dejar en la casa cuidando a las niñas, a las más pequeñas porque yo estaba saliendo muy tarde de trabajar". Entonces por causas de que tiene que cuidar a los hermanitos ya no los mandan.</i> Docente

6.2 Oportunidades externas para el acceso a la escuela

Las oportunidades externas identificadas son de tipo institucional y características individuales y/o familiares.

Las oportunidades de tipo institucional son: a) inversión educativa de parte de la municipalidad, b) inversión en infraestructura por parte del Consejo de Desarrollo, c) coordinación interinstitucional en favor de programas de educación extraescolar para adultos, d) visión de alternativas educativas al diversificado, e) oferta de programas de estudio, y f) programas de apoyo. La mayoría de oportunidades, con excepción de los programas de apoyo, fueron identificadas por la autoridad municipal y, como es de esperarse, se refieren al rol que juega la Municipalidad en el acceso a la escuela y/o educación. A continuación se describen cada una de estas oportunidades.

La inversión educativa de parte de la municipalidad consiste en contratación de docentes, infraestructura y transporte. La autoridad municipal comentó que contratan docentes del nivel medio de áreas específicas y del nivel de preprimaria. Esto a raíz de un convenio con el Ministerio de Educación mediante el cual ya no pueden contratar docentes de primaria. Mencionó que antes del convenio, tenían contratados a 85 docentes de primaria. Respecto a la infraestructura, comentó que además de *“obra gris”*, también se encargan de *“la reparación para todas las escuelas, pintura, mantenimiento”*. Además cuando organizan actividades les apoyan alquilándoles *“sonido ... mandarles sillas o contratar un toldo”*. Por último, la municipalidad brinda *“transporte gratuito por la mañana ... por el medio día y por la tarde [para] los de jornada vespertina”* a los niños de un sector específico del municipio, por ser quienes viven lejos de la escuela. Mencionó que esta medida la tomaron *“de parte de la municipalidad para que no tengan [esa] barrera [de] la distancia...”*.

La inversión en infraestructura por parte del Consejo de Desarrollo consta básicamente en infraestructura. Comentó que se tiene contemplado construir una escuela preprimaria.

Existe una coordinación interinstitucional en favor de programas de educación extraescolar para adultos con un enfoque de emprendimiento. La municipalidad tiene un convenio con el Ministerio de Educación para los cursos de CEMUCAF. Comentó que el primer año se graduaron *“un total de 400 personas, el año pasado 375 y este año 227”*. La mayoría de personas que asisten a estos cursos *“amas de casa”* o *“personas campesinas”*. Mencionó que también tienen un programa con el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación -MAGA-, en el cual se imparten cursos como *“costura, bisutería, [cómo hacer] champú, desinfectante, jabón, velas”*. Este programa se imparte *“también en las aldeas”* y *“la mayoría son mujeres”*. Agregó la autoridad educativa que la municipalidad apoya a la facilitadora de los cursos con combustible, oficina, centros para impartir los cursos y la organización *“para que se le facilite poderlos convocar”*. Mencionó que al parecer hay un grupo de personas, quienes tomaron los cursos, que están por formar una cooperativa y *“ya están recibiendo ingresos de eso”*.

Además de lo anterior, la municipalidad apoya a las universidades, tanto a la pública como a las privadas, con la gestión del uso de instalaciones para las sedes universitarias. De acuerdo a la autoridad municipal, las escuelas son las que se utilizan como sedes universitarias.

La autoridad educativa considera importante que se dé *“una inducción a los estudiantes para que ... conozcan las diferentes carreras y potenciales del municipio”* y que las carreras técnicas son una alternativa al *“bachillerato, perito contador, secretariado”*. Por ende, se denominó a esta oportunidad como visión de alternativas educativas al diversificado.

Según lo indicado, la oferta programas de estudios del nivel de preprimaria y primaria es casi completa en el municipio, así que una prioridad es ampliar la cobertura en el ciclo básico. Comentó que por el momento en aquellas aldeas *“donde no hay instituto, hay telesecundaria”* [La telesecundaria es un

modelo pedagógico para brindar educación secundaria a jóvenes quienes viven en comunidades donde no hay o donde la cobertura educativo no es suficiente. Un solo docente es el responsable de todas las asignaturas de un grado y el material es audiovisual e impreso. Tomado de: http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/programas/Telesecundaria/].

Respecto a los programas de apoyo, una docente y la autoridad educativa de la DIDEDUC refirieron que el programa de gratuidad (útiles, refacción y no cobrar inscripción) ha contribuido a la permanencia de los estudiantes en la escuela. La docente comentó que los útiles escolares y la refacción escolar *“a veces llegan tarde, pero vienen”*. Una madre de familia de un estudiante con discapacidad física mencionó que su hijo *“es becado”* y esto le ha permitido continuar con los estudios.

Por último, la actitud favorable hacia la educación se constituye en una oportunidad de tipo de características individuales y/o familiares. Ésta fue identificada por las mamás y las niñas. Según lo relatado por estos actores, conocen jóvenes o tienen hermanos(as) para quienes los estudios son muy importante y por ende, combinan los estudios con el trabajo. Por lo general, los estudios los cursan en plan fin de semana. Además, también refirieron los esfuerzos que realizan los padres y madres de familia para que sus hijos tengan acceso a la educación. Una niña comentó que un niño a raíz de *“una enfermedad en los huesos ... no puede caminar ...”* imposibilitándole así su asistencia a la escuela. Sin embargo, el papá *“le paga a una maestra para que vaya a darle clases”*. Una mamá, comentó que aboga por el derecho a la educación de su hija y por ello le indica a su esposo que si a su hijo le dará la oportunidad de estudiar diversificado, también deberá dársela a su hija.

En síntesis, las oportunidades externas para el acceso a la escuela son en su mayoría institucionales. Éstas fueron únicamente mencionadas por la autoridad municipal y se refieren a las acciones que la municipalidad pone en marcha para que los habitantes del municipio tengan acceso a la escuela y/o educación. Se identificó únicamente una oportunidad de tipo de características individuales y/o familiares, la cual se refiere a una actitud favorable hacia la educación. Ésta fue mencionada por las niñas y las mamás y se refiere a los esfuerzos que realizan las personas para permanecer o continuar estudiando.

6.3 Barreras internas para el acceso a la escuela

Las barreras internas a la escuela pueden ser de tipo institucional o social. A continuación se describen éstas.

Las barreras de tipo institucional se refieren a la infraestructura de las aulas y a medidas institucionales. Una docente de preprimaria comentó que la infraestructura cercana al aula en la que se encuentra repercute en la permanencia de los estudiantes, debido a que cuando es temporada de lluvia los niños deben saltar una poza de agua y generalmente se mojan. Indicó que lo anterior combinado con ser una jornada vespertina incide en que los padres de familia prefieran no enviarlos para evitar que se enfermen.

Las medidas institucionales son barreras cuando, por un lado, se refieren a los documentos solicitados por la escuela a los padres y madres de familia para la inscripción de los estudiantes y, por otro lado, cuando éstas son de tipo *ad hoc*. De acuerdo a la autoridad educativa de la DIDEDUC, los requisitos para inscribir a los niños en la escuela son: *“partida de nacimiento, copia del DPI de ambos papás, en caso que los papás trabajen copia del DPI de algún encargado ...”* Este actor considera que los padres

y madres de familia pueden cubrir estos gastos “*porque no es mayor gasto que tengan que realizar*”. Sin embargo, para una docente, los documentos que se solicitan son una barrera para que los estudiantes ingresen a la escuela, dado que “*hay quienes que ni registrados están todavía y que no tiene papelería para venir. Hay papás que no tienen ni DPI, ni cédula siempre por lo mismo que no tiene fe de edad ni nada*”.

Una medida institucional *ad hoc*, es aquella que se toma en la escuela para abordar situaciones particulares, haciendo caso omiso del marco jurídico, reglamentos o normas establecidas a nivel macro. De acuerdo a lo reportado por una madre de familia, una niña y un niño, pareciera existir una medida *ad hoc* respecto al uniforme escolar. La madre de familia mencionó que “*si no viene uniformada no entra*” y si los padres de familia no cuentan con los recursos económicos, retiran a los hijos. Una niña, confirmó lo anterior ya que mencionó que las autoridades escolares “*se mantienen en el portón y andan revisando que traigan uniformes, si no, ella lo regresa a sus casas*”. Sin embargo, en el mismo grupo focal, otra niña comentó que ella ha llegado a la escuela sin uniforme y no la han regresado a su casa. Durante el grupo focal con los niños, uno de ellos mencionó que antes que se exigiera el uniforme en la escuela, había niñas con traje maya. Lo anterior es una medida *ad hoc*, dado que según el “*Acuerdo Gubernativo No. 226-2008 de Gratuidad, el uso del uniforme escolar es voluntario en los establecimientos oficiales*” (<https://www.mineduc.gob.gt/GRATUIDAD/>).

La otra medida institucional *ad hoc*, se refiere a lo relatado por la directora, una docente y una niña respecto a que en varias escuelas regulares del municipio o del país, se les niega el acceso a la educación a niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. A continuación se presenta lo relatado por la directora:

... todos tiene los mismos derechos sin importar ningún impedimento físico, socioeconómico, pero no todos lo aplicamos ... en el municipio ... somos cuatro escuelas urbanas ... tenemos la obligación, los niños [con NEE] tienen el derecho a ser incluidos con los demás niños, pero la verdad es que no lo hacen ... en mi escuela hay demasiados niños [con NEE] ... porque no los han recibido en otros establecimientos ... ¿Por qué se viene el niño hasta para acá? ¿Por qué la señora viene con gran esfuerzo hasta acá? De aquí de la colonia tenemos seis y los 10 restantes vienen de otros lugares. Entonces entendemos que no los quisieron recibir. Asumimos que está escrito pero no se cumple ...

Directora

Una de las autoridades educativas de la DIEDUC, parece tener dos opiniones contrarias respecto a lo anterior. Por un lado, parece apoyar lo mencionado por la directora y la docente al comentar que el ingreso de un niño/a con NEE en una escuela regular depende de la decisión y vocación del docente, pero por otro lado, también menciona que el acceso de estos niños en las escuelas regulares no parece ser un problema en el municipio, tal y como aparece en la siguiente cita:

Pues fíjese que generalmente en [el municipio] ... no existe discriminación, por decirlo así que no se aceptan a los niños ... incluso en varias escuelas, hay niños con educación especial con necesidades especiales, entonces no es un limitante ... se cuenta con el apoyo de los docentes, de la disponibilidad también de ellos de poder apoyar a estos niños, porque requiere de paciencia, tiempo ... ahí sí que es por vocación, pero generalmente no hay ningún limitante para la aceptación a los niños.

Autoridad educativa de la DIEDUC

Por último, las barreras de tipo social son el acoso escolar y la aceptación de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad por parte de docentes y compañeros de clase. El acoso escolar fue referido por una niña, quien mencionó que hay niños quienes dejan de

asistir a la escuela “porque unos niños como los molestan”. De acuerdo a una mamá y una docente, la aceptación juega un papel importante en la permanencia de los estudiantes con NEE en la escuela. A continuación se presentan ambas citas:

... el maestro le decía “si no oís, entonces sentate allí” ... Entonces no le ponía atención y él llegaba triste; ya no quería venir a estudiar.

Mamá

... he tenido la oportunidad de [tené en el aula] niños especiales, pero el problema a veces es que ellos están en adaptación y uno no sabe si los padres lo van a seguir mandando a la escuela porque depende mucho de la aceptación que ellos tengan en el grupo.

Docente

En síntesis, las barreras internas a la escuela pueden ser de tipo institucional o social. Las de tipo institucional se refieren a la infraestructura del aula y a medidas institucionales. Éstas últimas son los documentos solicitados para la inscripción de los estudiantes según una docente, o bien, a decisiones *ad hoc*, las cuales fueron reportadas por una mamá, niñas y niños. Las de tipo social son el acoso escolar y la aceptación que tienen los niños con NEE por parte de docentes o compañeros de clase. El acoso escolar fue mencionado por una niña, mientras que una mamá y una docente se refirieron a la aceptación. Tanto las barreras institucionales como las sociales parecen tener más peso en la permanencia de los estudiantes en la escuela. Las dos excepciones son barreras de tipo institucional que se refieren a los documentos para la inscripción y ser un niño/a con NEE. Ambas afectan el ingreso a la escuela.

6.4 Oportunidades internas para el acceso a la escuela

Las oportunidades internas para el acceso a la escuela son de tipo institucional y consisten en una perspectiva de educación inclusiva amplia y los docentes como agentes institucionales. A continuación se describe cada una de éstas.

De acuerdo a la directora, todos los niños tienen derecho a la educación independientemente de factores socioeconómicos, físicos, religiosos, culturales, etc. Por ende, el establecimiento que ella dirige se considera ser inclusivo desde una perspectiva amplia del concepto. Por lo general, cuando se hace referencia a inclusión, la imagen que viene a la mente de varios actores es de niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en escuelas regulares. La siguiente cita es de una docente al referirse a la escuela del presente estudio de caso:

... siento que la escuela tiene esa cualidad que es un aporte muy grande que da a la comunidad porque no le niega la oportunidad a los niños.

Docente

Por último, a partir de lo relatado por los docentes, se infirió que estos se caracterizan por ser agentes institucionales. Este concepto se refiere a “*personas quienes a través de sus actitudes y acciones tienen el poder para generar cambios. La combinación del deseo para actuar y el saber cómo actuar eficazmente hace que estas personas sean agentes institucionales*” (Staton-Salazar, 2010). Las docentes mencionaron que cuando algunos estudiantes, tanto regulares como con NEE, han dejado de asistir a la escuela, ellas han ido a buscarlos a sus casas y han hablado con los padres y madres de familia y/o encargados para averiguar a qué se deben las ausencias, enfatizarles que es importante

que los niños/as asistan y permanezcan en la escuela. A continuación se coloca lo mencionado por una de las docentes al respecto:

... este niño empezamos bien era contento ... Llegó un momento en que ya no vino, se retiró casi 15 días, la señora venía y me decía "es que está enfermo", pero yo lo miraba en la calle, entonces le decía [a la señora] "Mire ¿Qué tiene X? Realmente tráigame una constancia médica porque ya son muchos días", "Hay le voy [decir] la verdad ... la mamá iba a venir en estos meses y como le cancelaron el derecho de venir, ya no quiere ir a estudiar y ahora ... sale con unos patojos [jóvenes] ... que consumen droga ... mire si quiere mejor lo saco", "No" le dije "Esa no es la solución". [El niño] es muy inteligente y no sé qué día empezamos hablar y ... se comprometió a bajar [ir a la escuela], yo espero que así sigamos ... como maestros tenemos que dar la milla extra para retener a estos niños y lograr que terminen. Podría ser que se logre, podría ser que al final de año me resulten en deserción, pero el asunto es tratar de hacerlo y comprometerlos [como una] manera de irlos motivando ... Estoy trabajando [con él] la parte afectiva, porque obviamente está deprimido por lo de la mamá ... El día que no viene ando viendo cómo hago para localizar por qué no vino y ahí está "no ahorita se lo mando" ... aunque sea media tarde pero ahí vamos.

Docente

En resumen, las oportunidades internas para el acceso a la escuela son de tipo institucional. Una se refiere a la perspectiva amplia de inclusión que hay en la escuela y la otra a que los docentes se caracterizan por ser agentes institucionales.

7 Dimensión de aceptación

La construcción y comprensión de esta dimensión se hizo a partir de la información brindada por los actores entrevistados. Dicha información hace posible conocer cómo se encuentra esta dimensión conformada, así como las barreras y oportunidades que le acompañan.

La aceptación es entendida como *“acción y efecto de aceptar”* lo cual se define como *“aprobar, dar por bueno, acceder a algo”*. En el marco de las relaciones interpersonales, entonces la aceptación puede entenderse como lo contrario a rechazar, referido como *“mostrar oposición o desprecio a una persona, grupo o comunidad”* (RAE, 2011).

Los actores internos a la escuela identifican el aula y la escuela como los dos espacios en los cuales se da la aceptación, siendo el aula el espacio mayormente reportado por los actores. A continuación se presenta lo reportado por los actores respecto a las barreras y luego respecto a las oportunidades.

7.1 Barreras para la aceptación en el aula

La aceptación en el aula tiene que ver entre compañeros del mismo salón. De acuerdo a lo reportado por los docentes y estudiantes, las características individuales son interpretadas como barreras para la aceptación entre compañeros del aula. Tanto los docentes como las niñas y niños, identifican la agresividad como la característica individual que se interpone para la aceptación en el aula entre compañeros. Los niños mencionaron que a un compañero de clase *“no lo llevan”* [no lo aceptan] por incumplir normas, tales como *“contestar”* [responder; alzar la voz; contradecir] o no hacer caso a la docente, llevar marihuana y fumar *“detrás de los baños”*. Por último, la sobreedad y el no llevar uniforme son otras características individuales por las cuales no se es aceptado en el aula. Ambas características fueron reportadas por niñas quienes son objeto de burla por parte de sus compañeros. Se coloca a continuación la experiencia compartida por la estudiante con sobreedad:

... a mí ... los compañeros me dicen que yo estoy vieja para estar en tercero. Que yo debería estar en tercero básico o en primero [básico] porque estoy muy grande para estar en tercero ... yo perdí dos veces primero ...

Grupo Focal-Niñas

Una docente mencionó que un estudiante recurre a la mentira como estrategia para ser aceptado por el grupo de compañeros. De acuerdo a la docente, *“hay unos [estudiantes] que si pueden comprar ciertas cosas”*, así que él al mentir *“lo que logra es quedar bien con los demás ... quedar bien al nivel de los demás”*. Por lo anterior, puede sugerirse que el pertenecer a un estatus socioeconómico diferente al del resto de compañeros es una barrera para ser aceptado.

7.2 Oportunidades para la aceptación en el aula

... no exigirle igual que a los demás, pero tratarlo como a los demás. No tratarlo como que era una persona diferente que no podía hacer las cosas ... a veces cuando me decía “no puedo”, [yo le decía] “esa palabra no existe, uno puede, uno intenta” ... a veces estaba en su silla de ruedas ... lo desataba, “X bájese vamos a jugar aquí abajo contigo todos, pero te tienes que bajar”, entonces se bajaba como él podía...lo miraban como “¿por qué él no habla?”, entonces [les decía] “miren él es igual a ustedes en muchos sentidos, pero no tiene la capacidad porque lamentablemente no puede hablar y moverse como ustedes, pero él es exactamente igual que ustedes” entonces lo que hay que hacer es ayudarlo”... me

miraban a mí que lo cargaba de la manita y todos andaban “y ¿ahora lo puedo cargar yo?”. Y él tenía muchos amigos en ese tiempo que jugaban con él, que lo cuidaban, que me ayudaban a cuidarlo.

Docente

En resumen, las oportunidades para la aceptación en el aula tienen que ver con las acciones que realizan los docentes o entre los estudiantes. No obstante, el caracterizarse por ser un agente institucional es sin lugar a dudas el que juega un rol significativo por su capacidad de generar cambios dirigidos hacia la inclusión.

7.3 Barreras para la aceptación en la escuela

La única barrera identificada para la aceptación en la escuela tiene que ver con expresiones de discriminación hacia niñas mayas por parte de los niños. Esta fue inferida a partir de lo mencionado por los niños durante el grupo focal cuando uno de los investigadores mostró una fotografía en la que aparece un grupo de estudiantes haciendo una actividad en grupo; dos son niñas mayas. A continuación se presenta la cita:

Investigador: A ver vean la imagen...

Participante 1: Ahí son inditas estudiando...

Participante 2: Son shumitas [expresión despectiva; persona que tiene mal gusto, de baja categoría, persona sin modales, (<http://www.tubabel.com/definicion/34062-shumo>)] estudiando.

Investigador: Y ¿por qué crees que son shumitas? Cuéntame.

Participante 2: Porque por el corte [traje maya] y hablan así en lengua

Participante 3: Así en q'eqchi'.

Investigador: Y ¿conocen ustedes niñas así aquí en la escuela?

Participante 4: Sí, tantas hay aquí, hay como unas cinco ...

Grupo Focal-Niños

7.4 Oportunidades para la aceptación en la escuela

El reconocimiento del derecho a la educación de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad por parte de una de las niñas se constituye en la oportunidad para la aceptación en la escuela, tal y como aparece a continuación:

Investigador: ¿Cómo ven eso de que a esta escuela pueden venir niños o niñas con diferentes retos o necesidades diferentes?

Participante: ... esa persona se merece el estudio como uno, que también merece recibir esa atención como los demás ... todos tenemos los mismos derechos y creo que todos deberíamos de apoyar y aceptarlo.

Grupo Focal-Niñas

8 Dimensión de participación

La participación es tomar o ser parte en algo (RAE, 2001) y “supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando” (Booth, 2002, p. 2). Los actores distinguen dos tipos de participación; una es la que se da en el aula y la otra en la escuela. Además, los actores refieren que existen condiciones externas y/o internas al aula o la escuela que pueden constituirse en barreras y/u oportunidades para la participación en cualesquiera de estos dos espacios. A continuación se presenta lo reportado por los actores.

8.1 Barreras para la participación en el aula

La participación en el aula, se entiende como tomar o ser parte del proceso de aprendizaje que se da, como bien lo refiere su nombre, en el aula. De acuerdo a todos los actores, existen condiciones externas o internas que dificultan o desfavorecen la participación de los estudiantes en el aula constituyéndose así en barreras.

Las condiciones externas identificadas por los actores como barreras para la participación de los estudiantes en el aula fueron agrupadas en dos categorías. Ésta son: características individuales y/o familiares y medida institucional. En la siguiente tabla se presentan las barreras anteriores, el actor o actores quienes las mencionaron y una cita para aquella que se considera de requerir aclaración.

Tabla 3: Barreras para la participación en el aula

Barrera	Actor	Cita
1. Características individuales y/o familiares		
<ul style="list-style-type: none"> Trabajar 	Docentes, niños	<i>Un niño que tiene 14 [años] pero va a cumplir 15 [años] está en sexto ... entonces la edad no es la edad, para estar en sexto, para estar en primaria pero aún está en ese grado porque no ha podido avanzar por lo mismo que ha tenido que trabajar.</i> Docente
<ul style="list-style-type: none"> Sobreedad 	Docentes	
<ul style="list-style-type: none"> Factor económico 	Docentes	<i>... el factor económico si es bastante importante, por ejemplo: a veces cuando se les pide material para hacer un trabajo hay niños que no vienen y es porque tienen vergüenza de que no traen su material. Al otro día, [dicen] “es que estaba enfermo o trabajé”.</i> Docente
<ul style="list-style-type: none"> Abuso físico 	Docentes	
<ul style="list-style-type: none"> Abuso sexual 	Docentes	
<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidades hogareñas 	Docentes	<i>... a veces hay unos niños que no hacen su tarea, por hacer oficios en su casa ... recogen sus cuartos. [A] veces su mamá no tiene tiempo de lavarle la ropa ... hay unas mamás que dejan solos a sus hijos y se van a trabajar y el niño se queda haciendo el oficio.</i> Docente
<ul style="list-style-type: none"> Desintegración familiar 	Autoridad educativa de la DIEDUC, docentes	

Barrera	Actor	Cita
• Violencia intrafamiliar	Psicóloga Municipal	
• Alcoholismo	Psicóloga Municipal	
• Madres solteras	Docentes	
• Ausencia de ambos padres por trabajo	Docentes	
• Sobreprotección hacia hijos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad	Docentes	<i>Igual con la niña que no habla, la señora se pone furiosa [enojada] porque a veces la niña le va a decir que la están molestando. Un día [la mamá] vino gritando "Mire le quitaron su estuche de lapiceros y porque ella como no puede hablar le hacen lo que quieren", "No señora no se lo quitaron, ella lo olvidó y yo lo tengo", "Hay perdone" me dijo. A veces yo pienso que como sabe que su mamá le pone demasiada protección ella le inventa ciertas situaciones. Entonces ha costado un poquito con ella ...</i> Docente
2. Medida institucional: Gratuidad	Psicóloga Municipal y Docentes	<i>Lo de gratuidad ... no permite tener los recursos necesarios para trabajar con los alumnos. Dicen: "No se puede pedir dinero para fotocopias o para libros", entonces ¿cómo poder trabajar?</i> Psicóloga Municipal

Por otro lado, las condiciones internas del aula identificadas como barreras fueron cuatro: a) libros de texto y materiales didácticos ausentes o escasos; b) aulas sobrepobladas; c) infraestructura; y d) estrategias para el abordaje de la participación en el aula. Esta última se refiere a las acciones que el docente hace para manejar una situación en el aula, las cuales desfavorecen o pueden desfavorecer la participación de los estudiantes en el aula.

Durante los grupos focales de docentes y estudiantes, se hizo mención a la ausencia de los libros de texto y materiales didácticos en el aula. Esto pudo corroborarse durante una de las observaciones realizadas en una de las aulas. Uno de los estudiantes mencionó que la docente les solicita que "se unan en grupos porque no [todos] llevan" o "no tienen libros".

La directora comentó que las aulas sobrepobladas (aproximadamente 40 estudiantes) son una barrera debido a que limita el tiempo y atención que el docente puede dedicar a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

Respecto a la infraestructura, una docente mencionó que el aula donde ella imparte clases se caracteriza por no tener luz, "en los tiempos que llueve se hace la gran poza [charco; agua acumulada en un agujero del suelo] y los niños de cinco años tienen que salir brincando de la clase" y es "calientísima" pero si abre la puerta "hay demasiado polvo" y les "arden los ojos" a los estudiantes.

Por último, de acuerdo a lo reportado por las niñas y docentes puede inferirse que la falta de estrategias para el abordaje de la participación tiene como consecuencia el dificultar o desfavorecer la participación de los estudiantes en el aula. Las niñas refieren que algunos estudiantes no ponen atención, "se pasan platicando" y cuando las docente les pregunta "no saben qué responder". Estos estudiantes son "los que más molestan ... varones" y "la mayoría de veces están [sentados] hasta atrás

... *porque son muy grandes talvez*". Una niña mencionó que a la docente no le gusta que trabajen en grupo, dado que algunos estudiantes "*mucho molestan*". Los docentes mencionaron que se les dificulta dar atención diferenciada cuando hay más de un estudiante con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad y estudiantes "*inquietos*" o cuando se trata de un estudiante con discapacidad múltiple y sobreedad. A continuación aparece la cita del primer ejemplo:

... tengo cuatro [niños] especiales en clase, entonces uno tiene que tener, no es que sea recargo, pero se tiene que tener diferente atención para estos niños ... entonces esta situación dentro del aula se va complicando y además los niños inquietos que tiene que tenerlos usted trabajando necesariamente.

Docente

Las barreras para la participación en el aula pueden ser externas o internas a ésta. Las externas se refieren a características individuales, aspectos relacionados al hogar y padres de familia y medidas institucionales, siendo en este caso en específico la gratuidad. Las barreras internas se refieren a libros de texto y materiales de textos ausentes o escasos, sobrepoblación en las aulas, infraestructura del aula y las estrategias para el abordaje de la participación en el aula. Éstas últimas refiriéndose a sentar hasta atrás a los estudiantes quienes más molestan y la dificultad de manejar la atención diferenciada a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad cuando hay más de uno en el aula y hay estudiantes inquietos o cuando el estudiante presenta una discapacidad múltiple y sobreedad.

8.2 Oportunidades para la participación en el aula

Como se mencionó anteriormente, la participación en el aula se refiere a tomar o ser parte del proceso de aprendizaje dentro el aula. Según lo indicado por los actores, existen condiciones externas y/o internas que promueven y/o favorecen la participación de los estudiantes en el aula, constituyéndose así en oportunidades.

Las condiciones externas identificadas como oportunidades son las medidas institucionales (programas de apoyo) y el apoyo interinstitucional. Respecto a las medidas institucionales, la autoridad educativa mencionó que el programa de gratuidad, que incluye la refacción y entrega de útiles escolares "*ha venido a ayudar bastante a las personas de escasos recursos*". El apoyo interinstitucional se refiere a la provisión de insumos, asistencia técnica y materiales didácticos por parte de instituciones a estudiantes en específico con alguna necesidad educativa especial asociada o no a discapacidad. Dos docentes fueron quienes mencionaron el anterior tipo de apoyo; una de las docentes comentó que la Dirección Departamental de Educación brindó un andador al estudiante con discapacidad física. Se presenta a continuación la experiencia de la otra docente respecto a este tipo de apoyo:

Tengo a un niño con Síndrome de Down que lo tengo desde el año pasado ... Yo he avanzado un poco con él con la ayuda de una señora que es especial en psicología, entonces le ha cambiado bastante la conducta que él traía al inicio porque era un poco agresivo ... [ha] bajado bastante la agresividad ... al principio él era muy dependiente. Él quería que todo se lo hiciera uno, que la basura quería que se la fuera a tirar uno y ahí con ayuda de unos libros que nos ha dado el Ministerio de Educación pues he ido trabajando con él. Ahora ya trabaja más independiente, él ya hace sus propias cosas. Le he enseñado a colocarse su cincho; sus zapatos todavía no se los logra amarrar, pero son detalles que él antes no hacía, entonces hay mucha esperanza de que él se siga superando.

Docente

El apoyo entre compañeros, contar con libros de texto y que el docente se caracterice por ser un agente institucional, son las condiciones internas al aula que se constituyen en oportunidades para la participación de los estudiantes en ésta. El apoyo entre compañeros se refiere de acuerdo a dos docentes al apoyo que reciben estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad por parte de compañeros regulares. Una de las docentes comentó que “*los niños que terminan más rápido son lo que le ayudan*”. La otra docente comentó que “*los han aprendido a ayudar ... no los ven diferentes sino que los aprenden a respetar, querer y los cuidan mucho*” y considera que en ocasiones “*se pasan porque le dicen “mira así no se hace y te lo voy hacer”, [cuando] la idea es que solo lo orienten y lo acompañen*”.

Respecto a los libros de texto, en una de las observaciones realizadas en uno de los grados iniciales, se encontró que todos los estudiantes contaban con libros de Comunicación y Lenguaje.

Por último, el que los docentes se caractericen por ser agentes institucionales influye en la participación de los estudiantes, tanto de los regulares como de los que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Al igual que en las secciones anteriores sobre oportunidades de la dimensión de acceso y aceptación, está característica se infirió a partir de lo comentado por las docentes y una de las mamás de un estudiante con discapacidad auditiva. A continuación se presenta una cita de una de las docentes:

Bueno yo creo que el reto más grande es uno. Uno como maestro mantener el ambiente, porque en las clases uno como maestro debe de tener un ambiente positivo porque si uno mantiene ambiente negativo, negativo va a ser para ellos todo. Entonces más que todo depende del ambiente que nosotros pongamos en el aula verdad, que tiene que ser positivo para que ellos piensen. Si ellos son negativos nosotros ser positivos para que ellos ya salgan con un pensamiento diferente del aula. Que cada día los motive o se ilusionen por entrar al aula y estar con uno.

Docente

En síntesis, las oportunidades de participación en el aula identificadas por los actores son: medidas institucionales (programas de apoyo), apoyo interinstitucional a estudiantes específicos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, apoyo entre compañeros, libros de texto y docentes quienes se caracterizan por ser agentes institucionales.

8.3 Barreras para la participación en la escuela

La participación de los estudiantes en la escuela puede verse afectada por condiciones externas y/o internas a ésta. A continuación se presentan las condiciones externas y luego las condiciones internas.

Las condiciones externas a la escuela, que fueron identificadas como barreras se refieren a características individuales y/o familiares. Respecto a las características individuales, las niñas refirieron que uno de los estudiantes con discapacidad física no es incluido por un estudiante regular a jugar “*atrapaditas ... porque no puede caminar*”. También mencionaron que los estudiantes regulares no juegan con estudiantes que “*no saben caminar, no saben leer*”, así como con “*una niña que se golpeó la pierna y se corta el pelo como Güereja (personaje cómico de programa de televisión mexicano) [y a quien] le dicen [así]*”. De acuerdo a lo referido por algunos de los niños, no todos participan en actividades escolares, porque a pesar de querer hacerlo no tienen “*dinero para comprar el traje*”.

La sobreprotección de los padres hacia sus hijos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad desfavorecen o limitan la participación de los niños en actividades escolares, tal y como lo mencionó una mamá de un niño con discapacidad física:

... y le gusta bailar ... pero eso sí no lo puede hacer, le digo yo “esto sí no lo puedes hacer”. Pero hay otras actividades que él sí las hace.

Madre de estudiante con NEE asociada a discapacidad física

La infraestructura y las estrategias para el abordaje de la participación son las dos condiciones internas de la escuela que afectan la participación de los estudiantes en la escuela. El tema de la infraestructura de la escuela, afecta de forma importante la participación de un estudiante con discapacidad física, tal y como lo mencionó una de las docentes durante el grupo focal:

... camina [con] andador ... él es totalmente independiente ... todavía uno ... anda a la par de él porque nos da miedo que se nos pueda caer, porque en nuestra escuela hay mucha terracería o sea mucha piedra, y si se nos lastima pues nos da pena ...

Docente

Los niños comentaron que no todos participan en las actividades escolares; la participación en éstas depende de la decisión que haga la docente.

Resumiendo, las barreras para la participación en la escuela pueden ser externas o internas a ésta. Las externas están asociadas con características individuales y aspectos del hogar y padres de familia, mientras que las internas se refieren a la infraestructura y las estrategias que pone en práctica el docente para el abordaje de la participación de los estudiantes en la escuela.

8.4 Oportunidades para la participación en la escuela

Durante el grupo focal con niñas, una de ellas mencionó que una vez cuando era víctima de acoso escolar, uno de los estudiantes de la escuela intervino al defenderla de la agresora y “llamar a los maestros”. La conducta del estudiante es considerada como una oportunidad para la participación de los estudiantes en la escuela, ya que contribuye a crear un ambiente de seguridad y redes de protección. El relato de la niña aparece en la siguiente cita:

Una vez yo estaba en la escuela y una patoja me dijo que le diera mi dinero y que si no me iba a pegar y que si llegó un patoja y dijo este, me defendió y fue a llamar a los maestros para que me defendieran de la patoja porque me quería quitar mi dinero ...

Grupo Focal-Niñas

El apoyo recibido por la niña cuando fue víctima de acoso escolar fue la única oportunidad identificada para la participación en la escuela.

9 Discusión

El presente estudio de caso se llevó a cabo en una escuela ubicada en uno de los diecisiete municipios que conforman el departamento de Guatemala. Esta escuela se encuentra registrada en la Dirección de Educación Especial -DIGEESP- del Ministerio de Educación, como inclusiva. De acuerdo a la DIGEESP (2012), una escuela inclusiva es aquella que sigue una propuesta pedagógica para abordar la diversidad del alumnado. Además, los docentes cuentan con el apoyo de asesores pedagógicos itinerantes. Con base a lo reportado por los actores, tanto internos como externos a la escuela, se respondieron las dos preguntas planteadas por esta investigación: 1. ¿Cómo entienden e interpretan los actores la inclusión educativa? y 2. ¿Qué barreras y oportunidades identifican los actores para un sistema de educación inclusivo? Las respuestas a estas preguntas se infirieron a partir de lo reportado por los actores, así como de observaciones realizadas durante la visita a la escuela.

A partir de los datos, se identificaron cinco perspectivas, las cuales pueden resumirse de la siguiente forma. Los actores opinan que la educación es un derecho para toda la población y la consideran esencial para reducir la desigualdad económica y social, sin embargo hay situaciones que dificultan que este derecho se cumpla de igual manera para todos. Además, para que la educación sea de calidad debe haber actores comprometidos, trabajar de forma conjunta y asumir las responsabilidades que le competen a cada uno. Se debe de continuar con acciones para la población que ha quedado fuera del sistema educativo y fortalecer la formación de la comunidad educativa para la atención de estudiantes con características diversas.

Partiendo de lo anterior, puede inferirse que a nivel conceptual los actores interpretan como educación inclusiva el que haya en la escuela regular niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, pero a nivel de práctica, los actores generalmente responden para que se cumpla el derecho a la educación no solo de estos niños sino también de niños con características diversas. La mayoría de los actores refieren que las características o condiciones de vida de la población son por lo general lo que dificulta que este derecho se cumpla. Es interesante observar que esto mismo sucede cuando se refirieron a las barreras para el acceso, aceptación y participación de la población en la educación. Pareciera que cuando de dificultades se trata, la responsabilidad es atribuida a la persona, pero raramente se observa el papel que también juegan las instituciones en ello. Las acciones que se ponen en marcha y/o las decisiones que se toman, comúnmente de forma arbitraria, contribuyen a que la educación esté más distante para las poblaciones con características diversas. Lo cual puede repercutir en estas poblaciones haciéndoles creer que fracasaron por no alcanzarla o que ésta se encuentra tan lejos que les es inalcanzable y no merecedora de ella.

Otro tema que cabe destacar y se considera muy importante es el tema del diagnóstico. De acuerdo a lo referido por los actores y lo observado, éstos en lugar de estar basados en evidencia, responden más a procesos empíricos. Lo anterior más que dar respuestas genera preguntas para reflexionar, las cuales son: ¿cuál es el punto de partida de los diagnósticos?, ¿quiénes son los autorizados para hacerlos?, ¿se encuentran disponibles para toda la población?, de no ser así ¿qué se hará para ponerlos disponibles?, ¿qué ruta debe seguirse una vez se cuenta con el diagnóstico?, ¿qué es necesario para seguir esta ruta? y ¿qué impacto tiene el diagnóstico si la ruta indicada por estos no puede seguirse o si se responde a estos de forma empírica? Y aún más importante, ¿qué ruta se tomará cuando no es un tema de diagnóstico (p. ej. embarazo y maternidad en menores de edad)? o ¿cuándo hay una

intersección de situaciones (p. ej. un niño con padre alcohólico, negligencia en el hogar y discapacidad intelectual)?

Lo anterior también se relaciona con el manejo de la diversidad, con especial énfasis para los actores cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples y estudiantes con sobreedad. Los actores internos de la escuela, comentaron que hacen todo lo que está entre sus posibilidades y que el apoyo que han recibido de los asesores pedagógicos ha sido muy importante, pero aun así perciben que las competencias con las que cuentan deben ser fortalecidas o que hay situaciones para las cuales no conocen cómo responder. Parece entonces que hay situaciones donde la vocación, la paciencia y la disposición no son suficientes para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes con características diversas. Sugiriendo así que deben unirse esfuerzos para dar respuesta al cómo para proveer de herramientas a la comunidad educativa. Esto es importante porque presenta el desafío de trabajar en conjunto y dar respuesta como equipo, pero también implica convertirse en un agente institucional. Es decir, ser un motor de cambio para que desde el espacio que se ocupa se realicen acciones encaminadas para que la educación se convierta en el medio por el cual se garanticen las oportunidades para que las personas puedan autorrealizarse, ser autónomos y se busque el bien común; tal y como nos enseñan los actores de este estudio de caso.