



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco

Licenciatura en Psicología Educativa

**“ALGUNAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO MITO EN ESCUELAS
PRIMARIAS PÚBLICAS DE MÉXICO”**

Tesis (reseña de reflexión crítica)
para obtener el título de Licenciado
en Psicología Educativa

presenta:

Guillermo Sánchez López

Dr. Jorge García Villanueva, **asesor**

Jurado de examen Profesional

Dr. Álvaro Marín Marín, coasesor
Mtra. Celia Ma. del Pilar Aramburu Ceñal
Mtro. Gustavo Matínez Tejeda
Dra. Ana Lidia M. Domínguez Ruiz

Ciudad de México, 18/11/2015.

© **D.R. 2015.** *Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.*

Guillermo Sánchez López: *Guillermo_sa16@hotmail.com*

Dr. Jorge García Villanueva: *jvillanueva@upn.mx*

Agradecimientos

El concluir un trabajo lleno de obstáculos como el desarrollo de la presente tesis, no es un mérito único del tesista, es por esto que expreso que me hubiese sido imposible sin el apoyo de personas e instituciones que han facilitado recursos, tiempos y espacios, para la conclusión del presente trabajo.

Por este motivo, para mí es un gran goce utilizar este espacio y agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Guadalajara, que me han dado una formación como psicólogo educativo. También agradezco a mi amigo y docente Dr. Jorge García Villanueva por aceptar la realización de esta tesis bajo su mando, dado que su orientación ha sido una aportación de mucho valor para la realización de esta tesis y de mi formación profesional. Asimismo quiero agradecer a mi amigo y docente D.r. Álvaro Marín Marín ya que fue uno de los docentes con mayor aporte a mi formación académica. También agradezco a mi amigo y docente Dr. José Carlos Cervantes Ríos quien me socorrió y oriento educativamente de forma brillante, durante mi estadía en la Universidad de Guadalajara

De igual forma expreso el agradecimiento a mi familia en especial a mis padres Cuauhtémoc Sánchez Machado, Lourdes López Arreola, mi hermana Leslie Paula Sánchez López y Mis abuelos, Jovito Sánchez y Gertrudis Machado, Guillermo López y Dolores Arreola, ya que sin sus enseñanzas, compañía, orientación, cariño y fidelidad en todo tiempo, no se hubiese construido la presente tesis. Finalmente quiero agradecer a mis lectores de tesis, Mtra. Celia Ma. del Pilar Aramburu Ceñal, Mtro. Gustavo Matínez Tejeda y Dra. Ana Lidia M. Domínguez Ruiz, los cuales son excelentes docentes e investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional.

Itaca

Cuando emprendas tu viaje a Itaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al colérico Poseidón,
seres tales jamás hallarás en tu camino,
si tu pensar es elevado, si selecta
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes
ni al salvaje Poseidón encontrarás,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no los yergue tu alma ante ti.

Pide que el camino sea largo.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que llegues -¡con qué placer y alegría!
a puertos nunca vistos antes.
Detente en los emporios de Fenicia
y hazte con hermosas mercancías,
nácar y coral, ámbar y ébano
y toda suerte de perfumes sensuales,
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.
Ve a muchas ciudades egipcias
a aprender, a aprender de sus sabios.

Ten siempre a Itaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Itaca te enriquezca.

Itaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Itaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Itacas.

C. P. Cavafis

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. La construcción del mito	20
1.1.- Relato de las políticas de educación inclusiva como mito	25
Conclusión del apartado.....	37
Capítulo 2. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad.....	39
2.1.- Primarias públicas de México sin infraestructura adecuada	40
2.2.- Insuficientes materiales tecnológicos	44
2.3.- Carencia y déficit de docentes	48
Conclusión del apartado.....	52
Capítulo 3. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México a causa del abuso de poder	55
3.1.- Los castigos excesivos como obstáculo	56
3.2.- La expulsión como complicación.....	58
Conclusión del apartado.....	61
Capítulo 4. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México para los grupos vulnerables.....	64
4.1.- La pobreza como dificultad	64
4.2.- La explotación infantil como un obstáculo.....	69
Conclusión del apartado.....	73
Capítulo 5. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México, debido a la carencia de una escuela para todos.....	77
5.1.- Bullying como inconveniente	78
4.2.- La homofobia como una complicación.....	81
Conclusión del apartado.....	85
Conclusión de la reseña.....	88
Referencias.....	98
<i>Índice de figuras</i>	112

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo argumentar que las políticas de educación inclusiva pueden ser caracterizadas como un mito en la educación primaria pública de México. Para realizar esto, dichas políticas son descritas como iguales a las características de un mito, las características a considerar mencionan que el mito es algo que no está en su contenido, si no en el hecho de ser creencia social aceptada, que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001).

La primera característica se interpreta presentando un relato histórico, la segunda característica es argumentada mediante datos estadísticos y la tercera se expone por medio de imposturas teóricas.

En estas características se expone el incumplimiento de estas políticas para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, sustentando las carencias de accesibilidad arquitectónica, la falta de material educativo y la carencia, como la mala preparación de docentes.

También se presenta el abuso de poder escolar como un impedimento, debido a los castigos excesivos y la expulsión escolar. Asimismo se verifica que algunos grupos vulnerables (pobreza y la explotación infantil) no reciben dichas políticas. Finalmente se presenta que no hay una escuela para todos, a causa del Bullying y la homofobia.

Como resultado las políticas de educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas, dado que cumplen con las características de un mito.

PALABRAS CLAVE:

Mito, educación inclusiva, políticas educativas, escuelas, justicia social

Introducción

Considerando las políticas que gobiernan la vida cotidiana como aspectos que siempre serán dudosos (Fitzpatrick, 1998), se realiza este trabajo como una reflexión crítica sobre la función de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México, describiendo que debido a su ineficiencia, estas cumplen con las características de un mito, evidenciando que dichas políticas no son funcionales y por consiguiente la educación primaria pública no ofrece una educación inclusiva en México. En otras palabras se realiza una reflexión crítica, viendo que en la práctica escolar de las primarias públicas dichas políticas no se cumplen con normalidad.

Se contextualizan este trabajo en la educación primaria pública, considerando que este sector mayormente se ve afectado por las problemáticas que limitan el desarrollo de una educación inclusiva a causa de una política pública que se distingue por su mala función, causando problemáticas para una inclusión educativa, dado que en las primarias públicas no se ha logrado cumplir una educación para todos, ejemplo de esto es que en el año 2012, solo el 3.4 millones de personas mayores de 15 años cursaron hasta el segundo año de primaria, el 5.4 millones de personas mayores 15 años que viven socialmente relegados, no saben leer, ni escribir, también casi 8.8 millones de mexicanos y mexicanas son analfabetas, 32 millones de mexicanos y de mexicanas se encuentran en condición de rezago escolar (Narro Robles & Moctezuma Navarro, 2012) y en el 2010 se sabe que 6 de cada 100 hombres y 8 de cada 100 mujeres de 15 años y más, no saben leer, ni escribir, todo esto como consecuencia de no recibir una educación inclusiva (INEGI, s.f.).

Por consiguiente se realiza este trabajo considerando que muchos estudiantes se encuentran sin gozar el derecho a una educación inclusiva (Latapí Sarre, 2009), situación por la que el derecho a la inclusión educativa, es una esperanza, que busca transformar las vidas de las y los estudiantes en el ámbito escolar y social, donde la educación ofrezca una aceptación y acceso a todos sin importar sus condiciones. Esta disfuncionalidad se presenta en consecuencia de la falla de algunas políticas de educación inclusiva, dado que no ofrecen garantías estables para la inclusión de todos, ya que las personas con discapacidad, tiene poco acceso a las primarias públicas, viendo que en el año 2007, de la población de niños y niñas con discapacidad, por lo menos uno de cada cuatro se encuentra fuera de la escuela,

sobre todo porque la educación pública a nivel primaria no está preparada para atender adecuadamente las necesidades de este sector en términos de programas, métodos, instalaciones y personal docente (González Alvarado, 2007).

También las personas en situación de pobreza no reciben el beneficio de las políticas de educación inclusiva, por el motivo de que muchos y muchas estudiantes en esta situación se encuentran sin acceso a la escuela primaria pública (Acedo, 2008), en el año 2010, se calcula 46.2 por ciento de la población total son sujetos pobres (INEGI, 2013), los y las cuales se encuentran vulnerables a no ser incluidos en las primarias públicas. Otro problema es que en las primarias públicas no hay una convivencia cabal, con aceptación de todos los y las estudiantes, dado que hay actos de violencia y rechazo en las escuelas, por ejemplo, en el año 2007 el 10.9 por ciento de los y las estudiantes de primaria han robado o amenazado a algún compañero (INEE, 2007).

Otra problemática que surge son los abusos disciplinares, situaciones que en ocasiones dejan fuera de la primaria a las alumnas y los alumnos, de este suceso no se conocen cifras exactas, pero si sabe que se práctica, donde las alumnas y los alumnos suelen ser expulsados, violentados o juzgados, con la justificante de que son un problema y los directivos explican su actuar con el discurso de “buscar dar solución a los problemas” descartando al alumnado de la educación inclusiva (Jordán Sierra, 2009).

En efecto considerando las principales problemáticas expuestas sobre la mala función de las políticas públicas a favor de la educación inclusiva, nos podemos preguntar, ¿En qué medida las políticas públicas a favor de la educación inclusiva cumplen con las características de un mito en la educación primaria pública de México?, ¿En el desarrollo de la educación inclusiva las políticas públicas a su favor han sido cumplidas con veracidad? ¿Los y las estudiantes en la educación primaria públicas de México con discapacidad y necesidades educativas especiales reciben el cumplimiento de las políticas públicas a favor de la educación inclusiva? ¿Los grupos vulnerables han sido beneficiados con una educación inclusiva gracias a las políticas públicas? ¿La situación permisiva de abusos a los y las estudiantes en la educación primaria pública convierte la política pública a favor de la inclusión como disfuncional? ¿El rechazo escolar pone en tela juicio la función de las políticas públicas a favor de la inclusión educativa?

Considerando las pasadas preguntas, el presente trabajo se plantea como objetivos:

Objetivo general: Describir que las políticas a favor de la inclusión educativa cumplen con las características de un mito en la educación primaria pública de México

Objetivos particulares:

- Contrastar a través de la historia la construcción de las políticas a favor de la inclusión educativa como un mito en la educación primaria pública de México
- Demostrar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad en la educación primaria pública de México
- Explicar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los y las estudiantes que reciben abusos disciplinares en la educación primaria pública de México
- Mostrar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los y las estudiantes que pertenecen a los grupos vulnerables en la educación primaria pública de México
- Destacar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los y las estudiantes que enfrentan rechazado en la educación primaria pública de México

Se aclara que el objetivo general como los objetivos particulares, eligen el contexto de las primarias públicas, considerando que en el origen de las políticas de educación inclusiva, narran una educación para todos, abierta a la diversidad en las primarias de manera universal, a partir de los términos establecidos en el año 2000 narrados los Objetivos del Milenio (Sánchez Salgado, 2010). También se aclara que para cumplir con los objetivos planteados en esta reseña, los argumentos se consideran del año 2005 al 2015, debido a que se buscan argumentos vigentes en el contexto de las primarias públicas.

Para cumplir con el objetivo de este trabajo, las políticas de educación inclusiva serán descritas como un mito, en otras palabras las políticas de educación inclusiva son como un mito debido a que cumplen con las características de un mito, tal como cuando uno describe una silla, certifica que cumple con ciertas características que las distinguen y estas características hacen

que sea posible describir y saber que es una silla, de modo que se distingue una silla por tener cuatro patas, con una base que sirve de asiento y un respaldo donde recargarse. Del mismo modo al describir las políticas de educación inclusiva con las características de un mito, podemos saber que dichas políticas son un mito.

Las características de los mitos mencionan como algo que no está en su contenido, si no en el hecho de ser creencia social aceptada, que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001). Por lo tanto en este texto se describe como las políticas públicas a favor educación inclusiva cumplen con las características del mito y como consecuencia podemos saber que dichas políticas son como un mito.

La primera característica menciona que los mitos son el hecho de ser creencia social aceptada (Florescano, 2001), esto significa que los mitos son irrefutables y aceptables por las colectividades, se aclara que en los mitos es difícil saber de manera individual la subjetividad de todos los creyentes, pero sí podemos saber que existe la creencia, dado que se sabe de la existencia de las creencias a través de su historia por medio de prácticas sociales y lingüísticas (Wittgenstein, 1988). Por consiguiente esta característica se explica por medio de un pequeño marco histórico, dado que todo mito tiene un relato que se acepta a lo largo de su historia, a pesar de que sus deseos son exagerados (Bauzá, 2012). De modo que la primer característica del mito se presenta dentro de la historia que consiste en elementos significativos que nos aporta información sobre la realidad del mito de las políticas de educación inclusiva en la educación primaria pública.

La segunda característica empleada en este trabajo dice que los mitos no son una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), esto significa que los mitos se encuentran en el sentido común, no se sabe si son falsos o verdaderos, aunque en su práctica los hechos muestran que sus objetivos son una exageración de lo que sucede en la cotidianidad (Donoso Torres, 1999). Por lo que esta característica será descrita presentando datos estadísticos como prueba, de modo que se busca asimilar la realidad de las políticas de inclusión educativa con sustentos que reflejan los hechos en las primarias públicas. En otras palabras sabremos que las políticas de educación inclusiva no son factibles, presentando como argumentos datos estadísticos.

La tercera característica de mito es que su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), esto significa que los mitos, serán tan verdaderos como se confié en ellos, tal como sucede con las políticas de educación inclusiva, cuando estos se analizan con referentes universales válidos, estos lucen como una imaginación humana. Por esta situación se presenta con aportaciones teóricas que presentan contradicción a los ideales y objetivos de dichas políticas.

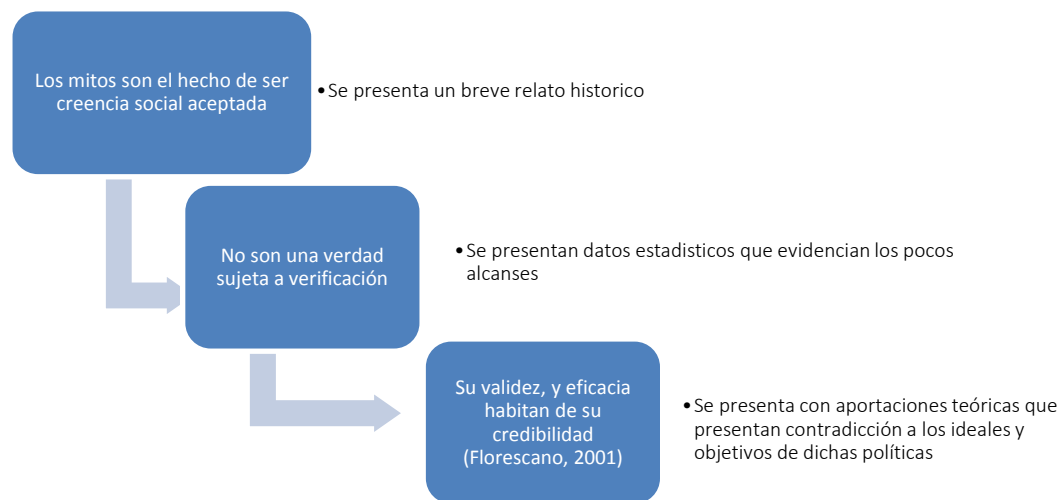


Figura 1. Se presenta como se realiza la reseña contrastando las características del mito con las políticas de educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia

Es importante aclarar que este trabajo no es un estudio del mito, ya que el estudio de un mito es diverso dependiendo la disciplina que lo estudia cómo; el folklore, la lingüística, la etnolingüística, la filología, la psicología, la filosofía, la epistemología, la sociología, la etnología, la historia de las religiones comparadas, la semiótica de la cultura, la semántica estructural y el análisis del discurso, entre otros (Taípe, 2004). A diferencia aclaramos que este trabajo es una reflexión crítica sobre el cumplimiento de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas, donde se argumenta que son como un mito, a causa que las políticas de educación inclusiva tiene los mismos caracteres que un mito.

Por otra parte este trabajo aporta la perspectiva de las políticas de educación inclusiva como un mito debido a los hechos vitales que no propician un beneficio inclusivo a las alumnas y los alumnos en las primarias públicas. Asimismo el trabajo beneficia en acelerar el avance del conocimiento científico a favor de una escuela más justa, demostrando nuestro compromiso como sociedad con las personas que no reciben una educación inclusiva en las primarias públicas, captando en todo momento las situaciones que dan comprobación y perspectiva de la carencia de una educación inclusiva por medio de una validación conceptual, dado que el presente apartado beneficia en un conjunto de apartados teóricos que argumentan una política educativa en la educación primaria públicas ineficiente.

Aún más, este trabajo desarrolla un horizonte de un tema crítico reflexivo, dado que da una interpretación de la poca funcionalidad de las políticas en favor de la educación inclusiva en las primarias públicas y propone un escenario de innovación e interés para plantear, analizar, verificar y concluir, si las políticas de educación inclusiva en México son funcionales en la educación primaria pública, asimismo se cuestiona que tan posible es el crecimiento del país en lo que respecta a una inclusión de todos sus habitantes en los diferentes contextos en que estos se desarrollan.

También este trabajo tiene como trascendencia social de dar una visión sobre las carencias que hay en las primarias públicas de México, así como las condiciones sociales, económicas y culturales que no permiten el despliegue de las políticas de educación inclusiva. En otras palabras, el presente trabajo aporta una reflexión para entender que la labor de las políticas de educación inclusiva es un imaginario que responde a las preocupaciones socioculturales y a una ideología moralista, es decir un sistema de creencias que dictan cómo tratar y buscar configurar la sociedad (Hernández Gonzáles, 1999), pero desafortunadamente los hechos muestran no se cuentan con los recursos para su realización. Partiendo de esto se espera ser más consciente de lo que ocurre en las primarias públicas, con respecto a la educación inclusiva, la sociedad, la económica y la cultural en México.

Los beneficiados con este trabajo son todas las personas que se encuentren en busca de la inclusión educativa por ejemplo psicólogos educativos y discípulos de otras ciencias de la educación, que trabajan adjuntos a las normas de las políticas de la educación inclusiva. El beneficio que recibe este sector es una visión sobre la situación actual en cuanto respecta a

las problemáticas que no permiten una inclusión educativa, considerando la política de educación inclusiva como principal problema, dado que no logra dar sustentabilidad en circunstancias sociales, culturales y económicas, situaciones que determina las pocas posibilidades de la inclusión educativa en el país. En efecto se espera que este trabajo sirva de parámetro para el trabajo y exigencias académicas, dado que las exigencias escolares para el desarrollo de la inclusión son necesarias, pero también es necesario contar con políticas que faciliten los procesos inclusivos.

Así mismo se habla de las política de educación inclusiva contrastadas con teorías que se infieren como limitantes para dichas políticas, de modo que se puede asegurar una mayor información en torno al tema de la inclusión en las primarias públicas, que espera provocar una asimilación en cuanto al desarrollo de la realidad educativa. En otras palabras este trabajo aporta una visión de la ineficiencia de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas, situación que se espera sea considerada y funcione como herramienta de influencia, referencia y parámetro para psicólogos educativos y discípulos de otras ciencias de la educación.

Por consiguiente este trabajo revela como las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas no son eficientes, aporte que beneficia en la resolución y atención a problemas reales, en el plano social, escolar y político, ya que confía en crear una visión diferente sobre las políticas de educación inclusiva, tomando en cuenta las situación presentes en las primarias públicas, como el espacio, los ambientes, los momentos de la vida, la economía, la cultura y la educación.

En el aspecto práctico se busca que este texto aporte un sentido de alarma para la mejora de la educación inclusiva en las escuelas primarias públicas, reflejado en diferentes formas de actuar, pensar y comportarnos, con una conducta cooperativa por convicción más que por demanda, reflexionando sobre la injusticia social, no solo en la escuela sino también en la cultura, dado que lo que sucede en la cultura mexicana se refleja en las primarias públicas mexicanas, por el motivo de que la educación cultural se refleja en todo momento y espacio dentro de la escuela (Bruner, 1997).

La relevancia de este trabajo en el aspecto teórico aporta una mayor información para el tema de las políticas de educación inclusiva, provocando que se escriba más sobre la necesidad de cumplir las políticas educativas, para que estas formen escuelas mejores y se obtengan mejores resultados en el ámbito de la educación, donde se refleje una mejora de la vida cotidiana, buscando en las instituciones educativas un progreso en proceso de la enseñanza, planificando, desarrollando y llevando a la práctica programas educativos, con resultados reflejados en hechos.

En el aspecto teórico este trabajo ayuda a reflexionar en el modelo de la educación inclusiva considerando que la epistemología de la educación inclusiva se percibe como una corriente basada en políticas, donde los gobiernos buscan el actuar de todo el alumnado (Ocampo González, 2014). Por consiguiente, la epistemología de la educación inclusiva hoy en día no es un tema que solo trata del desarrollo de un impacto pedagógico significativo para los y las estudiantes, también cuestiona aquellos elementos que limitan el desarrollo de una inclusión y que perturban a los científicos (Ocampo González, 2014). En efecto, considerando esto, este trabajo concuerda con entender a la educación inclusiva no solo como un acto pedagógico y si se busca la unidad elemental que trasciende más haya de prácticas escolares, por este motivo se cuestionan las políticas públicas en la educación primaria pública en México como una limitante para el beneficio del derecho una educación inclusiva de las alumnas, los alumnos y personas que no tiene acceso a la educación.

De este modo el presente texto se fundamenta en una epistemología de la educación inclusiva que da lugar a la promoción de nuevos espacios por la vía de la argumentación, por consiguiente la epistemología de la inclusión educativa admite modificar el conocimiento científico de lo que analizamos por sobre sus condiciones posibilitadoras, cuyo precedente más importante es responder un dispositivos de transdisciplinariedad epistémica en la materia (Ocampo González, 2014). En efecto considerando la epistemología de la educación inclusiva este trabajo consideran la educación inclusiva no solo como un acto pedagógico escolar, si no también cultural, que habrá el pensar y actuar, para el desarrollo de la educación inclusiva, en la educación primaria pública de México.

Aún más, los temas a estudiar son muy relevantes y los más considerados en la educación inclusiva, los cuales son la inclusión para personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, la inclusión ante la disciplina escolar, la inclusión educativa para grupos vulnerables y una escuela para todos (Ainscow & Miles, 2008), considerando estas temáticas se contextualizan en la educación primaria públicas, haciendo un análisis sobre la función de las políticas públicas. De este modo la información en este trabajo ayuda a mejorar el modelo de la educación inclusiva, con una aportación innovadora, dado que beneficia con un conocimiento nuevo sobre el incumplimiento de las políticas de educación inclusiva en la educación primaria pública de México.

A continuación se hace hincapié en la vinculación del tema elegido con la psicología educativa, así como aportaciones del presente trabajo a la psicología educativa, por lo tanto se revisaran las políticas públicas a favor de educación inclusiva como un mito en las primarias públicas de México, desde una fundamentación de la psicología educativa, hay que considerar que la psicología educativa no es solamente en el contexto escolar, la psicología que se dedica al contexto solamente escolar, se le designa el nombre de psicología escolar y esta hace uso de la psicología educativa, dado que al psicología educativa es la encargada de estudiar los aprendizajes de los sujetos y las conductas que reproducen mediante conocimientos adquiridos, además se menciona que la psicología educativa tiene diferentes paradigmas (Bravo, 2009).

El paradigma de este texto es de la psicología educativa cultural, considerando que el enfoque de la psicología cultural, implica identificar el origen, las causas y consecuencias de aquellos estados intencionales del hombre que han sido omitidos por los enfoques clásicos, esta disciplina imprime su característica en la producción (Moreno Rangel & Eliécer, 2007). En otras palabras, la cultura sería el marco que da comprensión de los sujetos, de modo que la cultura explica el desarrollo educativo y las problemáticas que se ponen frente a el progreso de conocimientos, pues se encuentran mediados por los sistemas simbólicos de la cultura, de modo que si se entienden los procesos culturales, se puede entender aprendizajes y conocimiento humanos, como consecuencia de actos culturales (Moreno Rangel & Eliécer, 2007).

Situación presente en este trabajo, ya que se revisan algunas barreras que no permiten el desarrollo de una educación inclusiva y con ello el desenvolvimiento de aprendizajes escolares, provocando que no se logre una inclusión educativa, debido a determinadas situaciones culturales y sociales que no son aptos para brindar una inclusión educativa, por consiguiente no se está logrando una trasmisión cultural de un derecho a la educación inclusiva, además se trabaja sobre la problemática de la carencia de la educación inclusiva y como consecuencia la perdida de desarrollo educativo en los y las estudiantes, los cuales en este trabajo son apreciados como un ser social y, como tal, son producto y protagonista de las infinitas interacciones sociales al interior de la educación.

En otras palabras desde la psicología cultural el presente texto se enfoca en las y los estudiantes como las y los principalmente afectados de no recibir por parte de las políticas un desarrollo educativo para la inclusión educativa y por consiguiente no se está logrando un desarrollo educativo en la educación inclusiva, ya que al carecer de políticas públicas funcionales los sujetos no desarrollan saberes y conocimientos debido a la falla de la inclusión educativa. En efecto la psicología cultural estudia al sujeto y sus aprendizajes en la cultura, asimismo considera las problemáticas contextuales para su desarrollo educativo (Moreno Rangel & Eliécer, 2007), en este texto se revisa que debido a una fallida del derecho a la inclusión hay estudiantes con barreras para su aprendizaje y desarrollo educativo.

Aún más, considerando que la psicología educativa estudia a la educación inclusiva en cuanto a la inserción y aceptación del alumnado en la escuela (García, 2010). El presente trabajo se realiza desde la psicología educativa considerando el estudio de las políticas de la educación inclusiva como deficientes teniendo como consecuente dificultades para la inserción y aceptación de los alumnos en las escuelas primarias públicas. Además la psicología educativa es una ciencia de la educación interesada en el estudio científico de culturas y sociedades determinadas, atendiendo exigencias y necesidades educativas de diferentes contextos educativos (Hernández Rojas, 2002), que estudia en el más amplio sentido los procesos psicológicos (cognoscitivos, sociales y afectivos), que ocurren como consecuencias de la participación de los individuos y los grupos que pertenecen, en contextos y prácticas educativas de esta índole (Díaz Barriga, Hernández Rojas, Rigo, Saad, & Delgado, 2006). Situación presentada en este trabajo, dado que al revisar como algunas políticas de educación inclusiva no son factibles en las primaria públicas de México, se describe y evidencia procesos

que están perjudicando aquellos elementos cognoscitivos, sociales y afectivos que pueden favorecer a las condiciones psico-pedagógicas, para que los grupos e individuos que pertenecen al contexto educativo de las primarias públicas reciban una escuela para todos.

Aún más, una de las principales preocupaciones de la psicología educativa en la actualidad son los problemas psicológicos planteados por las desigualdades sociales en la escuela (Gilly, 2008, pág. 601), por consiguiente la investigación y la intervención en psicología educativa requieren mirar una comprensión y mejora de agentes educativos, hacia un enfoque integrador, propio de la perspectiva de los sistemas sociales que convergen en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano en entornos escolares y sociales (Díaz Barriga, Hernández Rojas, Rigo, Saad, & Delgado, 2006), situación por la que en este trabajo se identifican elementos que imposibilitan la oportunidad de escuelas para todos. Así este texto trabaja sobre las políticas públicas de educación inclusiva como una fábrica de desigualdades sociales que imposibilitan el cumplimiento de la educación inclusiva en las primarias públicas.

También hay que considerar que la psicología educativa reconoce y pretende desarrollar un trabajo interdisciplinar para un mejor acercamiento a las realidades y fenómenos educativos; en este sentido nos pronunciamos por la pluralidad en la formación del psicólogo educativo con el fin de evitar que se repita la historia frecuente de los trabajos sesgados y reduccionistas, a diferencia el psicólogo educativo debe de enfocarse en su capacidad de promover tanto el desarrollo humano (en su acepción amplia de bienestar y calidad de vida) (Díaz Barriga, Hernández Rojas, Rigo, Saad, & Delgado, 2006), situación por la que el presente realizado desde la psicología educativa se apoya de forma interdisciplinar de la política educativa, con el fin de promover un mejor trabajo para el desarrollo humano en referencia del trabajo político que se lleva en las primaria públicas de México.

Desde la política educativa, considerando que esta busca bien común en la educación, observaremos que no se satisface a los intereses del Estado en respuesta a su expresión de lo que se desea de forma política, ideológica y social (Machado Ramírez, 2003), en la educación inclusiva de las primarias públicas. Asimismo se aclara que este texto tiene mayor relación con las políticas públicas, dado que estas son acciones con interés público, que surgen en un diagnóstico de factibilidad, para la atención de problemas públicos específicos (Franco Corzo, 2012).

En efecto lo que concierne a la política educativa revisaremos como las políticas públicas con relaciona a la educación inclusiva no brindan justicia y equidad educativa en las primarias públicas y como consecuencia no hay un bien común, de modo que las políticas de la educación inclusiva no son funcionales en la educación primaria pública y muchos civiles no gozan del derecho a una inclusión educativa.

En resumen el presente trabajo, busca describir que las políticas de educación inclusiva pueden ser caracterizadas como un mito en algunas primarias públicas de México, para esto se hace uso de la psicología educativa y la política educativa, dado que la psicología educativa busca la inclusión de alumnos y analiza las problemáticas sociales y culturas que no permiten en buen desarrollo de esta así como de los aprendizajes de los sujetos (García, 2010) situación que se ve en este texto. Desde la política educativa, busca brindar un bien común para sus participantes, (Machado Ramírez, 2003) situación que no se observa en las políticas de educación inclusiva, por lo cual es una problemática que no permite el desarrollo de la inclusión. Situación por la que el presente trabajo evidencia los elementos que perjudican las condiciones psicoeducativas para una inclusión educativa, por ejemplo las desigualdades sociales en la escuela.

Por otra parte a continuación se presentan variadas concepciones del mito, con la intención de brindar un marco teórico, el cual es de gran utilidad, dado que para realizar este trabajo se necesita tener en despejado el concepto de mito, para describir que las políticas de educación inclusiva son como un mito, en otras palabras gracias a este concepto teórico se puede realizar este trabajo. De este modo el concepto de mito dentro del ámbito político de la educación inclusiva en las primarias públicas, ayuda a rechazar las nociones positivas de racionalidad, objetividad y verdad, y a diferencia hace visible la consideración de dicha políticas como ineficientes.

Al paso del tiempo se ha configurado la concepción de mito, en este momento cuando uno habla de mito pareciera que es sinónimo de una historia llena de fantasía, con personajes completamente irreales, tal como es el caso del mito de Eros y Psique, pero en realidad un mito implica mucho más que una historia fantasiosas y mágica, viendo que los mitos son estudiados desde diferentes disciplinas, por lo tanto, es lógico y fácil saber que hay muchas definiciones sobre el concepto de mito, pero en esencia el significado siempre predomina el

mismo conocimiento, en efecto el mito es un discurso convincentes pero poco alcanzable, es una exageración de la realidad (Taípe, 2004).

Mircea Eliade (1962) para quien “el mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los “comienzos”: el mito cuenta cómo gracias a las hazañas de los seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea esta la realidad total, el cosmos o solamente un fragmento”, por lo cual esta concepción quiere decir que el mito es una narración, que explica hazañas u orígenes que permiten la existencia del mundo y el ser humano, donde está el origen como fundamento.

En la actualidad el concepto de mito en la *Real Academia Española (2011)* aparece como narración maravillosa situada fuera de tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico, donde con frecuencia se interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad. Si revisamos en un diccionario de filosofía encontramos la definición de mito, como una historia o concepción que se sabe que no es posible, aunque en principio se creó de buena fe para explicar algo (Bunge, 2005). Estas definiciones coinciden en que el mito es una historia que parte del simbolismo del imaginario y que se crea de buena fe, refiriéndose a que tiene una intención de beneficio social, por consiguiente estas definiciones ya no contempla al mito solo como una narración, se menciona que son de buena fe y tratan de explicar alguna situación, tal es el caso del origen del mundo.

Bauzá (2012), aporta un concepto de mito muy completo, menciona que el mito es algo no real, dado que sus contenidos no son posibles y son ficciones, tampoco es racional, ya que narra historias que a veces resultan absurdas, desde un punto de vista lógico, muchos de sus planteos son indefinibles; con todo esto tiene una esencia que interesa y en ocasiones hasta cautiva a sus oyentes, viendo que su narrativa convence partiendo de un lenguaje basado en creencias, situación por la que se siguen viviendo los mitos, también menciona que el mito no afirma de manera categórica, si no que sugiere y partiendo de la sugerencia se dirige al dilatado campo de la imaginación, como consecuencia el mito nace como fantasía y de la fantasía proyecta sus anhelos y ambiciones, que no puede alcanzar.

Fernández Christlieb (2004), menciona que el mito es un orden del mundo, es un manual de sentido común, una creencia colectiva con fines sociales. Esto quiere decir que es un discurso que va ampliándose en el carácter colectivo, que este se comunica, se aprueba y tiene un fin social, en otras palabras el mito es una creencia social compartida, que se esparce por medio del sentido común, donde no hay racionalidad con criterios de veracidad y si tiene fines sociales que dan orden al mundo.

Por otra parte *Gadamer (1991)* define al mito como una noticia que se esparce sin que sea necesario determinar su origen o confirmarla, donde la razón no es identificada, es decir se caracteriza por una explicación fantasiosa, la cual para quienes es aceptada la consideran como evidente. Por otra parte *Max Müller (s.f.)* define al mito como sentidos figurados de la realidad (*Escobar Moncada , 2009*), lo cual quiere decir que lo narrado por los mitos tiene semejanza con lo material, pero su discurso no lo es, más que en acto simbólico. Para *Paul (1966)*, quien menciona al mito como un drama humano condensado que sirve para conmover y ser creíble, quiere decir que los mitos parten de la imaginación ofreciendo un relato aceptable, dominando el pensamiento y crean algo verídico y con sentido sin estar sujeto a su validez.

Para *Donoso Torres (1999)*, el mito es lo opuesto a lo racional, su explicación es fantaciosa, pero sus convicciones e interpretaciones lo hacen aceptable y defendible por quienes aceptan su discurso, ya que para ellos no debe de ponerse en duda dicho discurso, pues es obvio. De modo que el mito tiene la capacidad de ser aprobado por sus participantes, aún más no solo es aprobado si no defendido.

Para *Fitzpatrick (1998)*, el mito es ejemplar y por consiguiente respetable, sirve como modelo y se vuelven una justificaciones para acciones humanas, es una historia fantasiosa que ofrece el modelo para el comportamiento humano. Esto es que los mitos son historias de lo que debe ser bueno para la humanidad y de modo que al practicarse “acciones buenas”, se justifica el realto y la practica de este mito.

Otro autor importante es *Cohen (1969)* quien identificó siete explicaciones teóricas para el desarrollo del mito, estas son: 1) los mitos sirven para explicar fenómenos inexplicables; 2) los mitos son una forma simbólica del mundo; 3) los mitos tienen una interpretación por el psicoanálisis 4) los mitos otorgan solidaridad y cohesión social; 6) mito y ritual, el mito otorgan

una forma de comunicar diferente al ritual; 6) el mito y ritual como equivalente semiótico, 7) los mitos tienen regularidades estructurales.

Lévi Strauss (1955) define que el mito es el conjunto de todas sus variantes, por consiguiente los mitos tienen un análisis estructural, asimismo los mitos van más allá de la percepción consiente del oyente y estos dan orden natural y cultural (*Gómez García, 1976*).

Florescano (2001) quien define el mito como “algo que no está en su contenido, si no en el hecho de ser creencia social aceptada, que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad”. Se toma esta concepción para la elaboración del presente texto, ya que contempla lo expuesto anteriormente, más aún, la definición otorgada por este autor fue expuesta en un texto con la intención de describir mitos mexicanos, y en este texto se busca por medio de esta concepción describir que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para la educación primaria pública en México.

En lo que concierne a trabajos con relación al presente tema mencionan la mala funcionalidad de las políticas de educación inclusiva, así como el poco desarrollo que se puede llegar a la practicar en las escuelas, por ejemplo un trabajo titulado: educación inclusiva: ¿Mito o realidad?, ponen las políticas de educación inclusiva como sustento de esta, posteriormente corresponden a realizar un estudio con la intención de diseñar una propuestas pedagógica hacia una escuela para todos en las localidades de Tecomuco, Chile, donde hay alta vulnerabilidad. En el trabajo se concluye que los participantes (familias, directivos, docentes y estudiantes) tienen un discurso a favor de la inclusión escolar, tal como sucede con las políticas de educación inclusiva, pero en las practicas escolares la educación inclusiva se encuentra en etapa de mito o ideario (Damm, Barría, Morales, & Riquelme, 2011).

Otro claro ejemplo es claro ejemplo el trabajo de *Vega Fuente, López Torrijo, & Garín Casares (2013)* para quien es poco lógico pensar en las políticas de educación inclusiva como un derecho de educación para todos es funcional, cuando en la realidad las personas tiene dificultades para acudir a una escuela y por lo tanto no se hace cumplir su derecho y como consecuencia estas se encuentran en crisis e indignación (*Vega Fuente, López Torrijo, & Garín Casares, 2013*).

Asimismo *Ryan (2006)*, menciona que la educación inclusiva y las políticas que la sustentan son una problemática que gira en torno a la poca justicia social en la escuela y no tiene un imperativo ético que garantice el aprendizaje y bienestar del alumnado (Murillo, Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010). Esto quiere decir que en las escuelas se reflejan las segregaciones que hay en la sociedad y que se viven cotidianamente, por lo que no es prudente hablar de las políticas de educación inclusiva en las escuelas, viendo que en la sociedad estas no se reproducen.

De igual forma *Devalle de Rendo & Vega (2006)* mencionan que las políticas de educación inclusiva son un espacio vacío en la prácticas escolares, argumentando que las escuelas seleccionan, clasifican, expulsan y excluyen, por lo que la escuela es selectiva y excluyente, no incluyente y por consiguiente las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas no brindan una educación para todos, que sea justa, buscando el desarrollo de los y las estudiantes, de este modo las políticas de educación inclusiva quedan como un enredo, un discurso que no se puede probar en los espacios institucionales y a diferencia los y las estudiantes quedan relegados.

En efecto considerando las posturas de los pasados autores, las políticas de educación inclusiva sustentan que se necesita cambiar aspectos sociales que se reflejan en la escuela, desafortunadamente dichas políticas no han logrado sustentar una inclusión educativa. A diferencia en este trabajo se retoma lo menciona por dichos autores y se menciona que la educación inclusiva es una buena propuesta pero faltan las condiciones políticas para cumplirla.

En lo que corresponde a las políticas de educación inclusiva entendemos que buscan dar un derecho para todos los humanos, donde el centro educativo y la comunidad escolar se ven forzados a atender a la diversidad (Barrio de la Puente, 2009), por consiguiente es obligación de las políticas de educación inclusiva fundamentar que todo el alumnado sea aceptados y el aprendizaje se logre en todos (Escarbajal Frutos, y otros, 2012). Según la *UNICEF (2006)*, las políticas de educación inclusiva llevan la responsabilidad del cumplimiento en todo nivel educativo, abarcando aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, pues describen que todos tienen derecho a la educación libre, gratuita, de calidad y un buen trato.

Por consiguiente las políticas deben de brindar una escuela que constituya una equidad, sin importar las diferencias sociales de cada individuo, reflejando un compromiso real con la democratización educativa, dando beneficios a todo el alumnado por medio de innovaciones como referencias para un cambio institucional y global (Escarbajal Frutos, y otros, 2012). *Acedo (2008)* concuerda con esta concepción, dado que menciona a las políticas de educación inclusiva como las encargadas de mantener una educación de calidad a todos los pobladores y pobladoras estudiantiles, sin considerar sus condiciones personales o sociales.

En esta lógica es asegurar que todos los alumnos participen en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar, de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo (Murillo, Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010), esto quiere decir que en las primarias públicas se debe favorecer un sentido de convivencia agradable donde por medio de la interacción se desarrollen aprendizajes buscando el éxito escolar en una educación inclusiva.

La *UNESCO (2000)* considera que por medio del sustento de las políticas, la educación inclusiva en su concepto más amplio es un camino para el desarrollo del aprendizaje en condiciones de desigualdad en toda la sociedad, desarrollando la educación accesible, de calidad y con permanencia de niños y niña. *Barrio de la Puente (2008)* coincide en que las políticas de la inclusión educativa se manejan como un modelo democrático de alcance, que define la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que estas terminen siendo para todos, rechaza la exclusión social y reclama la educación equitativa, dando respuesta a la diversidad. Por consiguiente las primarias públicas deben de ser instituciones que disminuyan la desigualdad social y brinden una educación abierta a la diversidad. Después de leer las concepciones de diferentes autores sobre las políticas de educación inclusiva se puede decir que las políticas de educación inclusiva son una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos y alumnas, ofreciendo la educación para todos (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011).

En efecto el presente trabajo busca describir que las políticas a favor de la inclusión educativa pueden cumplir con las características de un mito en la educación primaria pública de México. Para esto el presente trabajo se estructura en cinco capítulos:

En el primero capítulo con el título la construcción del mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México, da cuenta del relato del mito de las políticas de educación inclusiva, ya que a través de la historia se evidencia, cómo las políticas de inclusión educativa en México han fallado con sus objetivos.

La parte segunda, bajo el título el mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, se demuestran las carencias de infraestructura, el material de trabajo insuficiente y la carencia junto con la mala preparación de los y las docentes, dando como resultado que muchos alumnos y alumnas no gocen de un derecho a la inclusión educativa.

La tercer parte de la reseña, con el título el mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México a causa de la disciplina escolar, muestra que la disciplina escolar es una limitante, debido a los castigos excesivos y la expulsión escolar, situación que se presenta de forma ilegal en las primarias pública y no permiten un desarrollo político y educativo para una mejora a la educación en las primarias públicas, por el contrario son un abuso y las víctimas se encuentran relegadas de gozar una educación inclusiva.

La cuarta parte de la reseña que se titula el mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México para los grupos vulnerables, muestra que los grupos vulnerables de pobreza y explotación infantil, no reciben el cumplimiento de la políticas de educación inclusiva, partiendo de la realidad social educativa, como un reflejo en la primaria públicas, explicando que este es un problema difícil de erradicar y por ende siempre hay grupos vulnerables con poca aceptación en las primarias públicas.

El quinto capítulo, bajo el nombre de el mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México, muestra la carencia de una escuela para todos, certificando como limitantes el Bullying y la homofobia, situaciones que transforman a las escuelas en discriminadoras y a las alumnas como a los alumnos en excluidos, provocando afecciones psicológicas dejando de lado el respeto y la aceptación a la diversidad.

Capítulo 1. La construcción del mito

Este apartado se realiza con el propósito de contrastar a través de la historia la construcción de las políticas a favor de la inclusión educativa como un mito en la educación primaria pública de México. Para lo cual primero se explica cómo es la construcción de los mitos, dado que las culturas los practican y también los construyen a través de la historia por medio de la aprobación de sus creyentes, donde los mitos son educados y educan en la historia a pesar de que sus propósitos son poco factibles (Taípe, 2004).

Cisneros (2007) menciona que el mito es una realidad construida socialmente, educada a la colectividad por medio de historias ficticias, las cuales implican reproducción del conocimiento, de las creencias, actitudes, ideologías, normas de un grupo o la sociedad. Esta construcción de la realidad conecta por medio de símbolos el mundo y la mente, es decir lo que vivimos cotidianamente representados por nuestras conductas con lo que pensamos. En otras palabras el mito es una representación imaginaria de una parte de la realidad que se desconoce o no se acepta, el cual surge de la colectividad por medio de una narrativa que organiza las esperanzas y miedos humanos, de este modo un mito se construye como la realidad simbólica, por medio de un lenguaje basado en creencias, de la cual el pueblo no se percata, pues satisface por medio de un discurso, una necesidad colectiva.

Retomando la concepción anterior, uno se puede preguntar ¿Cómo es que los mitos son percibidos como una realidad, cuando su discurso es una parte imaginaria?, uno puede generar cierta confusión entre los conceptos de realidad, veracidad e imaginación. Por lo que consideramos que el mito es real, una realidad construida socialmente, viendo que este existe como mito, dado que construimos nuestras realidades mediante interacciones simbólicas, usando el lenguaje, por medio del cual interpretamos el mundo de forma cotidiana, donde los individuos son un producto social y la sociedad es un producto de los individuos (Álvaro Estramiana, Garrido Luque, Scheweiger Gallo, & Torregrosa Peris, 2007), en tanto que lo real es lo que fabrica la colectividad y los individuos en la vida cotidiana, por consiguiente el mito es una realidad, más no implica que lo narrado por dichos mitos sea factible, es en su narración donde se encuentra lo imaginario y la falta de cuestionamiento que se tienen si este es veraz o no.

En otras palabras el mito existe como realidad viendo que es una creación de la colectividad, una creación que se sustenta de la ficción y por consiguiente no es una verdad, pero si una realidad, viendo que este existe como pensamiento de la colectividad con un lenguaje basado en una creencia que no está sujeta a verificación (Florescano, 2001). De este modo el mito es una construcción colectiva, por consiguiente las personas educan y son educados por los mitos, dado que las personas dentro de una colectividad en la vida cotidiana viven, sienten y recrean mitos, para que estos mitos se lleven a la práctica y sean educados se necesita creer en ellos y compartir el mito como algo dentro de lo aceptable, por consiguiente uno no se percatan que se encuentran aceptando un mito, dado que asumen a un mito, como una verdad y no como mito. En otras palabras para que un mito exista se necesita creer en él, porque lo que plantea un mito no se sabe con certeza si sea factible, no obstante, las personas actúan como si dicho relato del mito fuese posible. En resumen, el mito es una construcción de la realidad basada en una creencia aceptada por personas en el sentido común, el mito es una construcción social, porque existe como mito y para el pueblo que lo educa, lo acepta como una posibilidad (Cohen, 1969).

Considerando lo anterior para un grupo que educa un mito tendrá idealidades y credibilidades compartidas, pues su construcción de la realidad los ha llevado a creerlo como posible, a pesar de que esto no sea coherente. Pero si otro grupo no acepta las propuestas fantasiosas de un mito teniendo parámetros ideológicos y creencias diferentes, se dará cuenta que es un mito, por lo tanto para vivir un mito necesita ser educado por medio de una colectividad, dado que esta la construye como una realidad (Fernández Christlieb, 2004).

De este modo el mito siendo una realidad que se educa por medio de la cultura, viendo que este proceso educativo del mito en la mente individual y de la colectividad que vive el ser humano, se construye por medio de la educación en la vida cotidiana, es un proceso que se da con las interacciones de las personas a través del lenguaje, basado en las creencias y los conocimientos, donde se construye conciencia, creando sentimientos, pensamientos y conductas, este proceso educativo se encuentra inmerso en la cultura (Bruner, 1997), es decir el proceso educativo del mito o la forma en que se educa un mito, es el que los participantes construyen en dicha cultura y enseñan a nuevas generaciones dentro de esta cultura.

Clide Kluckhohn (1949) en (Bohannan & Glazer, 1992) define el concepto de cultura como: la forma total de un pueblo, el legado social que el individuo adquiere de su grupo, una manera de pensar, sentir y creer, una abstracción del comportamiento, una teoría por parte de los antropólogos acerca de cómo actúa un grupo de personas, un almacén de todo lo aprendido, un grupo de orientaciones estandarizadas para problemas recurrentes, el comportamiento aprendido, un mecanismo para la regularización normativa de la vida, un grupo de técnicas para adaptarse tanto al ambiente externo como para otros hombres, una causa de la historia.

Entonces considerando que la educación del mito es gracias a una enseñanza cultural, porque pertenecemos a un pueblo que transmite maneras de pensar, sentir, creer y comportarnos, adaptándonos a la cultura y la cultura a nosotros, encontrando sentido de pertenencia. En efecto, el mito al ser un reproductor de cultura, reproduce nuestras ideas, nuestros valores, nuestras actos y hasta nuestras emociones, en un proceso elaborado partiendo ciertamente de nuestros hechos y disposiciones como productos elaborados (Kenneth, 1996). De este modo la cultura educa y con ello educa mitos, a través de la educación como un acto de transmisión cultural con la finalidad de dar instrumentos culturales y sociales en la integración a las personas (Martínez Tejeda, 2012, pág. 20).

Por consiguiente el mito se transmite por medio de la cultura, mediado por la comunicación e interacción entre personas, viendo que este proceso no está definido por los procesos de enseñanza y aprendizaje planeados, pero si por los contextos culturales que no se planean, donde nos comunicamos y aprendemos unos de otros (Martínez Tejeda, 2012, pág. 21). De tal modo en que nos tratamos unos a los otros en la acciones comunicativas de la vida cotidiana, situación que lleva a interesarnos en el hacer y los procesos de construcción social (Shotter, 2001, pág. 45), tal como pasa con los mitos.

Por lo tanto el mito es un proceso que se da en la sociedad por medio de la interrelación entre personas, que se lleva a práctica mediante la construcción compartida del conocimiento (Sales, 2010), en un proceso cotidiano donde llevamos muchas interacciones casuales, no consientes de sí, pero cuestionadas, donde damos forma y construimos nuestras identidades y mundos sociales (Shotter, 2001), de modo que el mito se construye interactuando, aprendiendo lo que dicta dicho mito (Cisneros, 2007).

El mito es un pensamiento de creencia colectiva que depende de cada pueblo, de esta forma vivimos a diario y convivimos en comunidad, con pertenencia a grupos, influencias reciprocas, satisfacción de necesidades individuales y compartidas que crean vínculos en el aprendizaje de mitos, no solo como la mera adquisición del conocimiento y habilidades, si no que transforma lo que somos y lo que hacemos, acumulamos destrezas e información. Esta construcción de los mitos es el producto de aprendizajes a largo de tradiciones dependiente de la forma de pensar de cada cultura (Bruner, 1997, pág. 38) por consiguiente esta realidad no es homogénea, no es el mismo constructo de la realidad en todas partes y para todos, dado que personas en momentos diferentes y en posiciones diferentes, vivirán en realidades diferentes (Shotter, 2001, pág. 35) entre estas realidades están los diferentes mitos, por consecuencia hay mitos diferentes.

Los mitos son una realidad con un lenguaje basado en expectativas y creencias, las cuales se asumen como verdaderas y se reflejan en las conductas cotidianas (Bauzá, 2012), por lo que para la reproducción y educación de un mito en la cultura se necesita del lenguaje, pues este tiene una importancia muy relevante, viendo que es la herramienta cultural por la cual se comparte y comprende la realidad de manera conjunta dando significado a la vida y los mitos. Las funciones del significado no solo reflejan creencias, ideas y expectativas de los individuos, sino también la forma de construir su realidad de una cultura (Bruner, 1997), en este caso los mitos.

Por lo consiguiente un mito depende de creencias y expectativas que surgen del pensamiento colectivo, dado que la creencia es “firme asentamiento y conformidad con algo” (RAE, 2001), de tal manera que creencia es una idea que se considera verdadera y cierta, mientras la expectativa vienen del latín *expectatum* que significa mirado o visto lo cual tiene que ver con esperanza o sueño de realizar a cumplir un propósito (Nunez Jung, 2012, pág. 29), conceptos que encontramos en la construcción de un mito, por lo que el lenguaje de los mitos, está basado en ideas que se consideran como ciertas, que dan esperanza a una mejora.

De tal modo que los mitos dependen de un lenguaje basado en creencias y expectativas, entendiendo que los mitos como todo acto comunicativo son parte del lenguaje y el lenguaje es nuestro pensamiento (Vygotski, 2012), de modo que los mitos existen gracias a ser una construcción social, basada en un lenguaje de creencias y expectativas. Por lo tanto el mito depende del lenguaje, dado que nuestras formas de hablar pueden modificar las percepciones

de los demás y llevarnos a la acción de creer en los mitos (Shotter, 2001, pág. 18). Por consiguiente el mito para su existencia debe ser aceptado y reproducido, siendo dependiente de su narración, la cual debe de ser creíble y satisfacer necesidades colectivas, por ejemplo el orden o el simple hecho de tener algo en que creer (Bauzá, 2012).

Por lo tanto el mito es un proceso de construcción social, en el que las personas que creen en dicho mito no se percatan que es un mito, debido a que ha surgido a partir de creencias culturales consideradas como ciertas, otorgando un conocimiento crédulo de su realidad cultural, esta es una actividad que genera parte de nuestra conciencia del mundo, las que nos indican parte de nuestras identidades sociales, de clase, raza, nacionalidad, género entre otras (Cervantes Ríos, 2011). Es por esto que las personas que creen en el mito lo perciben como verdadero, tienen consciencia de la narración del mito como algo verídico y su contenido como algo posible, pero no del mito en mismo como algo fantasioso, pues llevan a cabo su realidad mediante conductas basadas según sus creencias.

En efecto, el mito es educado con una narración basada en creencias compartidas, que no se sabe si sean ciertas o falsas, dado que no se verifican, pero se consideran como verdaderas a pesar de que no se sabe si lo que narra y promete sea factible. De este modo los mitos se educan por medio de la cultura, a través de la historia con una enseñanza que se transmite por medio de la comunicación e interacción entre personas, creando un lenguaje basado en expectativas y creencias las cuales se asumen como reales y se reflejan en las conductas cotidianas, por lo que la narración de los mitos debe de ser creíble y satisfacer necesidades colectivas, para que se pueda considerar como algo real y verídico, sin necesidad de cuestionarlo, asimismo este mito que ha sido educado, educa a sus participantes.

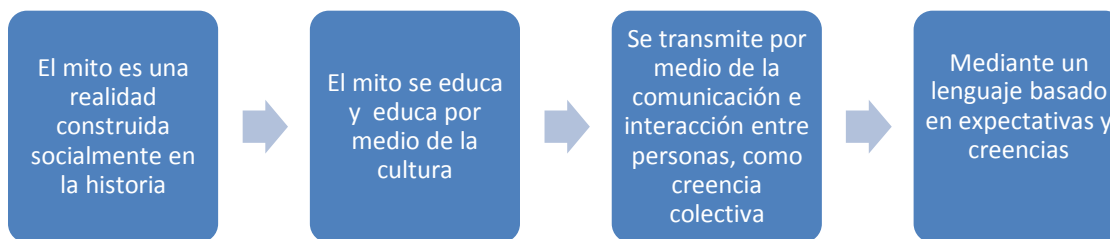


Figura 2. Construcción del mito

Fuente: Elaboración propia

1.1.- Relato de las políticas de educación inclusiva como mito

Considerando lo anterior en este apartado se busca contrastar a través de la historia la construcción de las políticas a favor de la inclusión educativa como un mito en la educación primaria pública de México. Para lo cual reflexionaremos considerando que las políticas de inclusión educativa, así como sus antecedentes son creencias compartidas, que no se sabe si sean ciertas o falsas, pero se consideran como factibles, a pesar de no saber si estas pueden ser funcionales, en efecto se revisa que lo narrado por las políticas de educación inclusiva debe de ser creíbles y satisfacer necesidades colectivas, para que se pueda considerar como algo real y verídico, sin necesidad de cuestionarlo, sin embargo hay datos que muestran la poca factibilidad de las políticas. En otras palabras en este apartado se busca evidenciar como se ha construido el mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas, reflexionando sobre la ideología de creencias que aporta dicho mito, para lo cual entenderemos como ideologías a las opiniones o ideas socialmente compartidas por los grupos, (Van Dijk, 2005).

Siempre las personas han tenido exclusión y rechazo a las personas con alguna supuesta diferencia, un ejemplo son las personas con alguna alteración mental, dado que a causa del desconocimiento de algunas ciencias como la psicología, la anatomía y la fisiología, esta situación orillo al ser humano a la búsqueda de una explicación basada en el sentido común, lo cual dio como resultado un pensamiento fantasioso, done los humanos con alteraciones mentales eran poseídos por seres malignos (Arnaiz Sánchez, 2003).

Posteriormente en la edad media se empieza a tener una comprensión limitada del retraso mental, a pesar de esto las personas con un déficit mental se consideraban poseídas por el demonio y en algunos casos se convertían en esclavos, esta idea surgió debido a una gran influencia de la iglesia católica (Gafo, 1996). Esta concepción que se tenía se debe a una educación surgida de la iglesia, la cual transmitía a los pueblos una creencia que satisface al pueblo y de este modo la discriminación social parecía pertinente, dado que las supuestas personas diferentes no eran consideradas, para aprender.

Más adelante en el siglo XVI y XVIII debido al naturalismo psíquico, ocurrió una transformación importante en las concepciones médicas, viendo que inician las primeras experiencias y respuestas de los problemas de educación por una deficiencia mental, pero desgraciadamente

este grupo de personas seguía siendo considerados como intratables, sufrían de abandono en orfanatos o manicomios y seguían sin ser consideradas para recibir educación (Baena Jiménez, 2008). En este periodo se argumenta que las personas con diferencias siguen siendo intratables, por consiguiente el rechazo continúa. Los seguidores del naturalismo psíquico educaban este mito, con el argumento de que las personas con supuestas diferencias eran intratables, pensamiento que se asumió como correcto en este tiempo y como consecuencia era pertinente aparatar a dichas personas.

Más adelante en los años 1700 e inicios del año1800 de forma internacional como consecuencia de la revolución francesa, se abordó la reforma de las instituciones, donde se considera a las personas con supuestas anomalías dándoles un trato más humanitario, pero esta situación no era abundante, dado que las personas con alguna alteración mental o necesidades educativas especiales seguían siendo rechazados por amplios sectores. Como consecuencia de esta reforma a finales del siglo de la ilustración se empiezan a crear instituciones dirigidas para la atención y enseñanza de personas ciegas, sordomudas y con retraso mental, un personaje de suma relevancia es Valentín Hüay, quien institucionalizo la primera escuela para ciegos en París (Vergara, 2002).

Después a nivel internacional en la revolución industrial 1845, mediados del siglo XIX, continuaba una práctica social de rechazo a las personas con supuestas diferencias, ya que se consideraban a estas personas como poca aptas para el trabajo, no funcionales para la producción y por consecuencias eran excluidas del trabajo y de la educación escolar, situación por la que se creaba una brecha de desigualdad social (Arnaiz Sánchez, 2003). En esta época debido a la ideología de producción, las personas etiquetadas como diferentes eran percibidas como ineficientes para el trabajo productivo, situación que se admitió sin estar sujeta a verificación, debido a que este pensamiento solo buscaba satisfacer las necesidades colectivas, que en este caso era la producción.

Asimismo se considera un gran avance desde un punto de vista científico para este sector, el principal ejemplo es Jean -Marc-Gaspard Itard considerado el padre de la educación especial, con sus aportaciones que quedaron establecidas en tres planos; 1) la herencia biológica; 3) la motivación necesaria para que se instaure el proceso mental y 3) la naturaleza del lenguaje que conlleva al aprendizaje del significado y la elaboración de un condicionante, también su

discípulo Éduard Séguin demostró con claridad que los deficientes mentales podían mejorar y evolucionar con una educación adecuada, asimismo Ponce de León demuestra que los sordos pueden hablar y escribir, sin embargo las escuelas solo se encontraban al alcance de una población muy mínima y la población relegada seguía sufriendo de exclusión en el plano educativo (Vergara, 2002).

Esta época fue de alta relevancia en el plano internacional, dado que se crea conciencia a las supuestas personas diferentes en una reforma que los acoge en el ámbito educativo y hay grandes avances científicos, desgraciadamente esta reforma no es para todos, viendo que solo se cumple para una mínima población, de modo que la educación de personas supuestamente diferentes solo eran una expectativa.

En México en el siglo XIX las políticas tenían como búsqueda de un país libre encaminaba el principio de una educación para todos, es por ello que las leyes y políticas de esta época buscaban llevar educación a todo el pueblo de forma gratuita, a partir de un nuevo pensamiento elaborado por la constitución de 1824 (Barba, 2014) y posteriormente al surgimiento de la educación pública, considerando que la constitución de 1857 en el artículo tercero hace la educación laica (Aboites, 2012). Desgraciadamente lo laico no consideraba a todas las personas, fue hasta 1866 cuando se inaugura la primera escuela para sordomudos, llamada Escuela Municipal de Sordomudos, posteriormente en 1867 cuando Juárez cumple con su segundo mandato, hay un aumento de centros educativos, así como nuevas escuelas para atender a personas ciegas y sordomudas (Sánchez Salgado, 2010).

Más adelante con el objetivo de reafirmar la búsqueda de un país libre, Juárez en 1867, trabaja con una política basada en la educación laica, para todos, pública y gratuita, establece la unidad de la enseñanza en todo el país, el país en este momento se encontraba en una estabilidad política, lo que propicio aumento de planteles escolares, se creó la preparatoria y se semientan las escuelas para personas ciegas y sordomudas.

Tiempo después en 1877 con la llegada de Porfirio Díaz la educación mejoró, se consideró el positivismo así como opiniones de intelectuales, además se estableció el reconocimiento de la educación especial, se buscó dar espacios de la educación especial con un mejor servicio

en lo que respecta a la educación primaria pública, de modo que las políticas se preocupaban por espacios higiénicos, inmuebles en buen estado, la obtención de alumnos y alumnas con útiles escolares necesarios, métodos de enseñanza que no comprometía la salud de los estudiantes (Sánchez Salgado, 2010).

Desgraciadamente todos los beneficios políticos del siglo XIX en México no eran referentes de justicia, por el motivo de que se planteaban estas políticas como soluciones a pesar de que no se sabía si lo que narraban y prometían era factible. Asimismo presentaban un lenguaje basado en imaginario, dado que en las condiciones cotidianas la mayoría de la población seguía sin acceso a la educación, evidencia de esta situación es que solo eran viables las políticas para una mínima parte de la población, dado que los recursos no alcanzaban para atender a toda la población que exigían una educación en los planteles de las primarias públicas, viendo que a finales del siglo aproximadamente el 85 por ciento de mexicanos y mexicanas eran analfabetas (Granja Castro, 2010), tampoco se contaba con los planteles para atender a toda la población, la falta de recurso ocasionaba la no asistencia a la escuela y la ineficiencia escolar (OEI, s.f.). De modo que estas políticas no eran viables, aun así, se promulgan, por lo que su discurso es ficticio, por lo que los que aceptan y creen en esta política, en efecto cumplir con objetivos de políticas a pesar de no contar con los medios para su reproducción, no es viable.

Luego a principios del siglo XX (1901-2000) de forma internacional la política busca realizar centros especializados para atender la educación especial, la selección sobre los alumnos que acudirían a dichos centros dependía del coeficiente intelectual o C. I. formulado por Stern en 1912, con el cual se pretendía evaluar la inteligencia, desafortunadamente esto también provocó diferentes etiquetas. En cuanto se comenzó a institucionalizar la educación especial acudieron también parálisis cerebrales, alumnos y alumnas con problemas de conducta, los que tenían trastornos de lenguaje, de modo que ya no solo acudían sordos, ciegos y deficientes mentales. Desgraciadamente Charles Darwin proporciona una visión de los retrasados mentales como personas que destruían la fuerza notable de la especie humana, al considerarlos como miembros inferiores (Arnaiz Sánchez, 2003), por lo que el C. I. y la opinión de Darwin dio lugar a grados etiquetados.

Mientras tanto en México en 1908, se definió que la enseñanza para niños anormales se establecería entre el médico y el docente, más adelante se lleva a cabo el congreso del niño, donde se establece el inicio de escuelas de educación especial, la cual sería determinada por medio de test, cuestionarios y exámenes, desgraciadamente surgen etiquetas para los diagnosticados a la educación especial y son llamados anormales (Sánchez Salgado, 2010).

Estas políticas tienen un discurso prometedor, ya que parece haber un desarrollo hacia la aceptación de todas las personas sin importar su condición mental o física, desafortunadamente son poco factibles en los centros. Como evidencia de que estas políticas educativas eran poco factibles en 1923 se práctica una segunda parte del congreso del niño donde se clarifica que estas políticas no han sido funcionales debido a la carencia de planteles educativos para supuestos niños y niñas anormales (Sánchez Salgado, 2010), por lo que estas políticas no eran realizables, viendo que no se podían cumplir, si no se contaba con los planteles suficientes para brindar una educación, a pesar de esto las políticas fueron promulgadas y publicadas.

Más adelante de forma internacional en 1948, surge la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26 declara que todos las personas tienen derecho a la educación (Moreno Garcés, 2011), por consiguiente cualquier persona sin importar su condición tiene el derecho al acceso educativo. Posteriormente en 1971 las Naciones Unidas declaran los derechos fundamentales del deficiente, describiendo que merecen atención médica y tratamientos físicos adecuados, derecho a una instrucción, formación y readaptación, como orientaciones que ayuden a capacidades y actitudes, lo cual implica una atención educativa. Más adelante la ONU declaró el 20 de diciembre de 1971 la protección de las personas físicamente y mentalmente desfavorecidos, situación que impulsó la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental los cuales incluyen desarrollos educativo, como consecuencia en 1975 se emitió la Declaración de los Derechos de los Impedidos bajo un criterio de igualdad, en los cuales se busca equidad y como consecuencia se presenta un impulso a la equidad educativa y centros escolares (Sánchez Salgado, 2010).

Estas políticas internacionales se reflejaron principalmente en el Gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), al cual se le podría llamar sexenio de proceso modernizador, ya que la política educativa buscaba, universalización de la enseñanza primaria, educación para todos.

Asimismo se reconoce la educación especial por medio de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), esto significó una evolución importante dado que el reconocimiento de la educación especial para México al grupo de la UNESCO y el 11 de Septiembre de 1978 se publica el Reglamento Interior de Educación Pública, en el cual se menciona que la Dirección General de Educación Especial (DGEE) atiende a niños, niñas y jóvenes atípicos (Sánchez Salgado, 2010).

De manera internacional en 1978 ocurre un evento muy importante y de suma influencia para las políticas de educación inclusiva universales y nacionales viendo que se publica el Informe Warnock, elaborado por Mary Warnock para Inglaterra, Escocia y Gales en 1978, en este se da a conocer el concepto de necesidades educativas especiales y considera que todo ser humano tiene derecho a la educación (Moreno Garcés, 2011), a partir de esto las políticas se preocupaban por la democratización de la educación, la modernización de la educación y el establecimiento de un vínculo entre educación y trabajo productivo (Sánchez Salgado, 2010), ejemplos de estas situaciones son la conferencia llamada Participación e Igualdades Plenas celebrada en 1981, asimismo el 3 de diciembre de 1982 fue aprobado el programa de Acción Mundial para los Impedidos, en el cual se busca prevención, rehabilitación y accesibilidad a las mismas oportunidades (Sánchez Salgado, 2010).

Las políticas revisadas en la década de los años 70s en el contexto mexicano buscaban la democratización de la educación pública, que asegura el acceso a todas las formas de educación sin distinción de nacionalidad, raza o sexo, también elevar el nivel en la enseñanza primaria, la práctica de disciplinas como la psicología educativa y mejorar la formación de los y las docentes (Sánchez Salgado, 2010). Pero estas políticas, como las mencionadas anteriormente, fueron consideradas como capaces a pesar de que no fueron factibles, donde se educó la aceptación promulgación y publicación de políticas poco viables.

Considerando que en el país, estas era una ficción para las primarias públicas, viendo que en esta década se registró un 25.8 por ciento de la población como analfabeta (INEGI, 2010) y las regiones rurales se encontraban en suma marginación para el acceso a la primaria pública (OEI, s.f.), por lo cual estas políticas seguían sin cumplir lo narrado, a pesar de esto las políticas eran aceptadas, promulgadas y publicadas, pero en la cotidianidad los pueblos

rurales e indígenas y la población pobre seguía sin recibir el cumplimiento de dichas políticas, por consiguiente los que aceptan dichas política, recrean políticas poco funcionales en las primarias públicas, haciendo referencia a que buscan cumplir con el perfil de dichas políticas y desgraciadamente los resultados no son los esperados (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010).

Posteriormente en México en los años ochenta las políticas buscaban el crecimiento del país, con la ideología de dar instrumentos a los ciudadanos para el desarrollo del país, en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se definieron las políticas educativas como las encargadas de mejorar la educación, se establece en las posibilidades de los y las estudiantes no es sus limitaciones, la atención a problemas educativos de manera individual, las personas con necesidades educativas especiales deben vivir en condiciones normales y se busca la integración y ampliar la educación a todos los mexicanos y mexicanas, con prioridad a los grupos desfavorecidos (Sánchez Salgado, 2010).

Desgraciadamente en esta época no se cumplieron en forma dichas políticas para las primarias públicas, viendo que el 27 por ciento de la población no tenía la primaria y se calculaba que existían seis millones de analfabetas, la eficiencia terminal de la primaria era de 50 por ciento, existían 29 mil escuelas incompletas y la primaria fue el nivel educativo más afectado, con una reducción de 566,559 estudiantes (OEI, s.f.). Por consiguiente la búsqueda de las políticas no era factible, aun así fueron aceptadas proclamadas y publicadas, dando expectativas de una mejora educativa, construyendo el discurso de unas políticas para mejorar la educación, por lo que estas políticas se vivían, lo recreaban en las primarias públicas y construían una aceptación a políticas poco funcionales (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010).

De manera internacional y nacional a finales del siglo XX y principios del XXI surge la integración educativa, la cual considera integrar a los alumnos dentro de las escuelas ordinales, esta surge como consecuencia de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en 1990, celebrada en Jomtien, Tailandia, donde se proyecta al adaptación del nuevo modelo de integración educativa que se adoptaría en el contexto mexicano, posteriormente se celebró la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en 1992, la cual habla de la integración

a las personas con discapacidad en la escuela y la sociedad (Moreno Garcés, 2011) y finalmente la conferencia Educación para Todos en 1994, entre el 7 y el 10 de junio, en Salamanca, España, la cual se promueve la integración educativa y se reafirmó el derecho a la educación para todos estipulado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 (Sánchez Salgado, 2010).

Estas conferencias y cambios políticos dieron como resultado en México durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) el decreto la educación para todos y primaria pública para todos los niños y niñas, esto significaba el inicio de la integración educativa, mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, con el cual se buscaba impulsar nuevas políticas, como resultado posteriormente surgen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo (USAER), asimismo el 13 de julio de 1993 se publica y autoriza en el Diario Oficial la Ley General de la Educación, la consideración de las personas discapacitadas en el ámbito educativo dentro del gasto público, asimismo impulsaba una educación de justicia social para las personas con discapacidad y sin discapacidad (Sánchez Salgado, 2010).

Desgraciadamente en este proceso hubo mucha resistencia por parte de padres, madres y trabajadores y trabajadoras de la educación a los principios de la normalización e integración, por lo cual el rechazo a supuestas personas diferentes persistencia, asimismo las políticas no lograron un buen desarrollo en la educación pública, viendo que la desigualdad económica al final del sexenio era exagerada, dado que había 25 personas muy ricas en el país, algunas de ellas entre los más ricos del mundo, frente a 25 millones de mexicanos pobres (Camacho Sandoval, 2001), de los cuales en su gran mayoría no recibían apoyo económico, por lo cual no se garantizaba el acceso a la educación para la gran mayoría de la población, incluyendo personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, como resultado no se logró cobertura, equidad y calidad de la educación primaria pública en el país (Mota Díaz, 2002).

Por lo tanto las políticas que buscaban la integración educativa fue para la gran mayoría de personas en el periodo de Carlos Salinas, un lenguaje de mejora educativa, que buscaba la educación para todos, una aceptación escolar en las primarias públicas, dando expectativas hacia un avance en la educación del país. Estas políticas fueron aceptadas a pesar de que

fuesen poco factibles, por lo cual se educa una aceptación y reproducción de políticas con un discurso de mejora educativa convincente, pero poco objetivo en la cotidianidad.

En seguida en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), el poder Ejecutivo Federal diseñó la política federal por medio del Programa de Desarrollo Educativo, este programa se centraba en la equidad, calidad y pertenecía de la educación, pero lamentablemente la integración educativa era incipiente para el estado Mexicano, viendo que la integración escolar representaba el acceso de todos los y las menores al currículo básico, lo cual se significaba la asistencia a educación especial o la asistencia a la escuela regular por medio de un apoyo psicopedagógico, situación para la cual México no estaba en condiciones económicas (Sánchez Salgado, 2010).

Desgraciadamente no se logró una integración educativa, por el contrario sólo era una expresión de tendencia modernizadora y por consecuencia las políticas no se cumplían (Camacho Sandoval, 2001), dado que fue escasa la atención a pueblos rurales e indígenas, por lo que las personas con necesidades educativas especiales o discapacidad de este sector se encontraban en condiciones nulas de ser incluidos en las primarias públicas, asimismo los recursos para toda la población del país no fueron los suficientes y como resultado no se logró cobertura, equidad y calidad de la educación primaria en el país (Lechuga Martínez, 2009).

En esta década de la integración educativa, las políticas buscaban mantener a los alumnos dentro de la escuela, pero estos seguían siendo etiquetados y discriminados, por lo que integrarlos, fue solo una opción mal planeada, viendo que no había escuelas suficientes que acogieran el elevado número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales o discapacidad, asimismo los recursos educativos fueron los insuficientes y como resultado no se logró cobertura, equidad y calidad de la educación primaria en el país (Lechuga Martínez, 2009), a diferencia se establecieron distintos grados etiquetadores para este sector, por ejemplo, idiotas, imbéciles, bobos o tontos (González Pérez, 2011).

En efecto en la década de los noventa las políticas solo eran una narración de una mejora educativa, dado que su discurso ofrecía una integración educativa, desafortunadamente en las prácticas sociales no había integración en las primarias públicas para todos, por lo que se

seguían educando políticas poco factibles en su práctica, las cuales prometían mejora educativa y esta solo quedaba en un simple anhelo, por lo que la narrativa de las políticas solo era una realidad forzada, de la cual el pueblo no se percató, pues satisface por medio de un discurso y como consecuencia se aceptaban como posibles, a pesar de las circunstancias, situación por la que dichas políticas al ser aceptadas, sus participantes las recrean en un estado de perdición salvaje, haciendo alusión a querer cumplir las políticas a pesar de no contar con los recursos para su reproducción (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010).

Como desenlace la política internacional en los años 2000 da lugar a la educación inclusiva, mediante la búsqueda de convivencia y aceptación a las personas supuestamente diferentes. Esta políticas parten de influencia de las asambleas del milenio, en los Objetivos del Milenio donde se busca lograr la enseñanza primaria universal, buscando cambiar una educación que radica de en una ética de la diferencia, a una ética de la inclusión, también en abril del 2000 en Dakar se lleva a cabo el Foro Mundial sobre Educación con la intención de buscar una educación para todos, incluyendo a la población excluida del sistema escolar por diversas razones como las de género, lingüísticas, culturales e individuales (Sánchez Salgado, 2010).

En efecto se busca la aceptación a la diferencia y la mejora educativa para todos, se busca una equidad mediante políticas que sustentan una inclusión educativa, donde ya no solo se busca integrar a los alumnos y alumnas a las escuelas ordinales, también deben de ser aceptados en plena participación escolar (Rubio Jurado, 2009), considerando una política de educación para todos, incluyendo a las personas con necesidades educativas especiales, con discapacidad y los grupos vulnerables (Sánchez Salgado, 2010).

En México en los años del 2000 al 2006 en el sexenio de Vicente Fox Quesada, se crearon políticas educativas en busca de la inclusión educativa, contenidas en el *Programa Nacional para la Educación 2001-2006 Acciones Hoy*, para el México del futuro, donde se buscó afrontar tres grandes desafíos: educación para todos, educación de calidad y educación en vanguardia. Para el 2004, se configuró la política educativa en seis ejes, el aula y la escuela situadas dentro de las políticas, democratización del sistema educativo, federalismo educativo, participación social, educación de calidad, equidad, transparencia y rendición de cuentas, también como medida para buscar la inclusión en la escuela, se especifica que se realizarán actividades

específicas para apoyar a la población con necesidades educativas especiales, así como programas para atender a los grupos vulnerables, un claro ejemplo es la atención que se ofreció a niños migrantes (Sánchez Salgado, 2010).

Desgraciadamente en este sexenio la educación inclusiva no era viable en la educación pública, viendo que la formación de los y las docentes no era funcional para atender una educación diversa, asimismo no se brindan los recursos suficientes para una escuela primaria inclusiva que atienda las características y necesidades de diferentes grupos (Monroy Jiménez, 2008). Por lo que las políticas que reformaron en este periodo para el sustento de una educación inclusiva eran una falacia, viendo que solo creaban una expectativa de mejora educativa para todos aquellos y aquellas que no gozaban de su derecho a la educación inclusiva, que se tomaba como cierta a pesar de no dar resultados (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010). Situación por la que al recrear y construir estas políticas, tienen un poco de ficción, dado que buscan el cambio en las primarias públicas, aún sin tener los medios para su desarrollo.

Más adelante en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2010) se da seguimiento a los programas de administración foxista por medio del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 del Gobierno Federal, donde se asume como política pública la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano y el bienestar de las personas, asimismo el 15 de mayo del 2008, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación, entre el Gobierno Federal y los maestros como maestras de México representada por el SNTE, se propone mejorar el acceso, permanencia y egreso a todos los alumnos y alumnas, en agosto del 2009 se implanta el Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial en el Distrito Federal, donde se acuerda buscar estrategias pedagógicas para dar respuestas a las diferentes necesidades de la población educativa basada en la educación de calidad para todos, asimismo impulsaba al desafío en el cambio educativo, poniendo al docente como principal actor y el 31 de diciembre del 2008, a través del acuerdo 475 en Relación al Acuerdo de Escuelas de tiempo Completo, se establece un horario escolar de 1200 horas anuales (Sánchez Salgado, 2010).

Desafortunadamente la cobertura de estudiantes a nivel primaria pública en este sexenio fue de 98.6 mientras en el 2010 fue de 94.8 por ciento, lo que ubica a la primaria como el nivel educativo que menos creció en el periodo y por lo cual las políticas de educación inclusiva no tuvieron un gran avance (Ricárdez Galindo, 2007). Asimismo no se brindaron los recursos suficientes a las primarias públicas, por lo que la tendencia escolar es baja, la educación no mejoro en cuanto a calidad y cobertura, por lo cual había un gran rezago educativo (García Jiménez, 2011), asimismo la guerra contra el narcotráfico deja a muchos niños sin padres y madres (De la O & Mendoza, 2012), situación que dificulta su acceso a la escuela. Por lo que estas políticas mexicanas que buscaban la inclusión, no fueron productivas y como consecuencia, a pesar de esto fueron promulgadas, publicadas y aceptadas, a pesar de que no fueron funcionales, situación por la que tiene un grado de fantasía, dado que mejorar la educación por medio de políticas, sin considerar los elementos necesarios para que estas sean cumplidas en forma tiene poco sentido.

En el presente sexenio de Enrique Peña Nieto, no se ha trabajado sobre las políticas de educación inclusiva, sólo ha hecho una reforma educativa buscando la redacción del artículo 3º y 73 de la Constitución, pero estos hablan sobre aspectos laborales y acciones que deben aplicarse para elevar la calidad de la educación (Leonardo Saavedra, 2013), asimismo en este periodo como en los pasados no se cumple una inclusión y aceptación a todos dentro de un sistema escolar, un claro ejemplo es la pobreza, la cual no permite a los y las estudiantes de primaria terminar sus estudios y en otros casos ni si quiera el acceso (Carrasco Pleite, Colino Sueiras, & Gómez Cruz, 2014). Asimismo las personas con necesidades educativa especiales y con discapacidad siguen sin ser incluidas en las primarias públicas mexicanas (Romero López, Kitaoka Lizárraga, & Rodríguez, 2014).

En resumen, retomando este apartado, se detectó que las políticas de educación inclusiva desde sus antecedentes, se tenía rechazo a las personas con supuestas diferencias, fue hasta finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX donde se daba un trato más justo (Vergara, 2002). Mientras tanto en México fue hasta el siglo XIX que se busca una educación para el pueblo (Aboites, 2012). Posteriormente en 1900, se buscaba una mejora en la convivencia humana y se definió que la enseñanza para niños y niñas anormales (Sánchez Salgado, 2010). Más adelante en 1978 se publica el Informe Warnock, el cual tiene influencia en la política, donde se considera que todo humano tiene derecho a la educación, a pesar de esto en México se

registró un 25.8 por ciento de la población como analfabeta (INEGI, 2010). Posteriormente surge la integración educativa, desafortunadamente en México hubo mucha resistencia a la integración, además la integración se complicó debido a la desigualdad económica (Camacho Sandoval, 2001), asimismo se miraban las políticas de integración educativa solo como tendencia modernizadora y no se le daba la importancia necesaria (Camacho Sandoval, 2001).

Finalmente en los años 2000 hasta la actualidad, lamentablemente la formación de docentes no ha sido la adecuada (Monroy Jiménez, 2008), no se brindan los recursos suficientes a las primarias públicas (García Jiménez, 2011), asimismo la guerra contra el narcotráfico deja a muchos niños y niñas sin padres ni madres (De la O & Mendoza, 2012). Además la pobreza, no permite terminar o acudir a una primaria pública (Carrasco Pleite, Colino Sueiras, & Gómez Cruz, 2014) y como consecuencia las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad siguen sin ser incluidas en las primarias públicas mexicanas (Romero López, Kitaoka Lizárraga, & Rodríguez, 2014).

En efecto, podemos decir que la educación inclusiva desde sus antecedentes políticos hasta los actuales, se encuentra en una etapa de ideario, situación que se presenta también con los mitos (Bauzá, 2012), ya que estos desde sus orígenes hasta tiempo presente las políticas públicas a favor de disminuir las desigualdades ante la educación primaria públicas se encuentran como deseo, donde sus propuestas son convincentes, pero no factibles en la práctica. De modo que las políticas de educación inclusiva a lo largo de su historia no son factibles, no están en su práctica y si en el hecho de ser un discurso convincente y prometedor, que no se refleja en hechos a lo largo de su historia.

Conclusión del apartado

A modo de conclusión en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva cumplen con una característica de los mitos, la cual mencionan que el mito no es algo que está en su contenido, si no en el hecho de ser creencia social aceptada, dado que son una realidad construida socialmente, viendo que a través de la historia estas siempre han tenido la intención de mejorar la educación para todos, hasta llegar a lo que hoy conocemos como las políticas de educación inclusiva.

Desgraciadamente a través de su historia no han podido satisfacer el deseo de su discurso, por el contrario se han aceptado por medio de la educación de una cultura inclusiva una mejora educativa para todos, a pesar de que estas no han cumplido con sus objetivos. Por consiguiente, se ha educado la aceptación de políticas con discursos ejemplares pero poco funcionales en las primarias públicas, formando una cultura de poca democracia, ya que una cultura que acepta políticas deficientes es una cultura antidemocrática (Dieter, 2007).

Aún más, estas políticas son una creencia social aceptada que se basa en expectativas y creencias (Cisneros, 2007) ya que desde sus antecedentes han sido una propuesta que no cumple con sus objetivos, solo cambia los discursos encaminados a una mejora educativa, pero la veracidad es que a lo largo de la historia no han sido funcionales. Prueba de esto es que las políticas existen, se promulgan, aprueban y publican a pesar de no ser factibles (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010). Por consiguiente a lo largo de la historia hemos tenido políticas con discursos prometedores, han sido aceptadas y aprobadas a pesar, de que estas no son factibles.

Finalmente se ha dicho que las políticas de educación inclusiva son un pensamiento colectivo, que acepta políticas poco funcionales y factibles, sin ponerlas a verificación, por esto son creencias, dado que las creencias no son cuestionadas y se encuentran en el sentido común. Por consecuencia se está construyendo las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas igual que un mito. Considerando que las políticas no están en su contenido, si no en el hecho de ser creencia social aceptada (Florescano, 2001), dado que no son factibles y siguen siendo aceptadas, a pesar de su poca efectividad, en efecto se encuentran en una posición preestablecida, en busca del bien público, pero revisando a lo largo de la historia, no se ha logrado cumplir con los objetivos que las políticas proponen. Por consiguiente son creencias, dado que dan por hecho un cambio sin considerar situaciones como la pobreza, la cultura, el contexto etc. Por lo que el cambio a una educación inclusiva por medio de políticas parte de la creencia, considerando que las creencias son aquellas situaciones por las que no vale la pena discutir, porque son irrefutables en la práctica y son equiparables con las reglas de nuestras prácticas lingüísticas, a pesar de que sean poco factibles y en su práctica no se logren sus objetivos (Wittgenstein, 1988).

Capítulo 2. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad

Este apartado se realiza con la intención de caracterizar a las políticas de educación inclusiva como un mito, por consiguiente se mostrara que debido a la poca eficacia de las políticas de educación inclusiva, estas no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, igual que los mitos (Florescano, 2001). Por consiguiente este apartado tiene como objetivo demostrar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad en la educación primaria pública de México.

Este apartado va dirigido al reconocimiento de la poca justicia para el recibimiento de la inclusión educativa hacia personas con discapacidad y necesidades educativas especiales en las primarias públicas, evidenciando que la políticas que sustenta una educación inclusiva no se está llevando a la práctica y este sector sigue sin recibir educación inclusiva, viendo que en el año 2010, se calcula que en México las personas con discapacidad que acuden a una primaria pública solo es el 0.52 por ciento (Crosso, 2010), entonces surge la pregunta: ¿las políticas de educación son funcionales, para las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales?

Por lo tanto se revisa a continuación que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México para las personas con necesidades educativas especiales y discapacidad, considerando la falta de infraestructura, la insuficiencia de recursos en materiales de trabajo, y la carencia y poca capacidad de las y los docentes, situaciones por las que personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, viven políticas inclusivas como creencias erróneas que se aferran contra su evidencia, por consiguiente su contenido es falso y en este sentido son igual que un mito.

2.1.- Primarias públicas de México sin infraestructura adecuada

A continuación se presenta que las políticas de educación inclusiva no son viables en las primarias públicas para personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, ya que no se cuenta con infraestructura adecuada en las primarias públicas. Entendiendo que sin infraestructura las políticas no dan sustento a la educación inclusiva, dado que la infraestructura es necesaria para tener una educación igualitaria e inclusiva (Gerschel, 2003). De este modo las políticas de educación inclusiva declaran dar garantía de una adaptación para un uso equitativo de los diferentes espacios de las escuelas, por ejemplo elevadores, rampas, espacios para acomodar las sillas de ruedas, adaptación en los baños entre otros (Zacarias, De la Peña, & Saad, 2006). Por lo que se revisa la falta infraestructura adecuada en las primarias públicas necesaria para una inclusión educativa.

Las políticas de educación inclusiva buscan ofrecer el derecho a la educación de calidad y con igualdad de oportunidades para todos (Barrio de la Puente, 2009), deplorablemente tal dictamen no es una verdad sujeta a verificación, igual que los mitos (Florescano, 2001), considerando que esto se mantiene vigente a pesar de que las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales reciben diez veces más exclusión, se calcula en México un promedio de 2.5 por ciento de casos de exclusión para niños y niñas con discapacidad en educación básica y en su mayoría es porque las escuelas no cuentan con las adecuaciones arquitectónicas que permitan la inclusión, asimismo debido a esta situación se reportó en el 2010 a la SEP como la institución que recibió el mayor número de quejas por la negación del servicio a personas con discapacidad, dado que las instituciones carecen de aulas adecuadas, pasillos amplios, baños para discapacitados, elevadores, rampas, etc. (Sánchez, 2011).

Asimismo se clarifica que las políticas de educación inclusiva su validez y eficacia habitan en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que menciona a la mayoría de escuelas del mundo con una arquitectura carente para el acceso a personas discapacitadas, más aun, México siendo un país en desarrollo, tienen un elevado número de carencias arquitectónicas, lo que da poca probabilidad de una esperanza a la inclusión educativa, pues se necesita economía para poder llevar a cabo un cambio

arquitectónico en las primarias públicas que permita el acceso a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales (Padilla Muñoz, 2010).

Las políticas de educación inclusiva también buscan brindar y asegura una educación de calidad (UNICEF, 2006), por consecuencia se debe dar el acceso a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales a través de una infraestructura digna, desafortunadamente no se concuerda con que tal disposición se cumpla, debido a que no se brinda infraestructura adecuada para la inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, viendo que en todo México se encuentran escuelas primarias públicas con precariedad, dado que están hechas de materiales ligeros o en construcción inconclusa, en su mayoría se encuentran en Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Michoacán, aún más las escuelas primarias públicas que se encuentran con piso de tierra en Chipas son 14.1 por ciento, seguido de Guerrero con 7.2 por ciento, Nayarit, 5.7 por ciento, Oaxaca, 5.5 por ciento, Durango, 4.8 por ciento, y Michoacán, 4.3 por ciento (INEGI, 2014), por lo que estas políticas que buscan dar sustento a la inclusión educativa, no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), ya que se mantiene esta política vigente a pesar de la austeridad de planteles educativos.

Asimismo también las políticas de educación inclusiva dependen su validez, y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que menciona con sustento unas políticas en México de educación inclusiva para las primarias públicas como ineficientes, dado que están marcadas por un modelo económico neoliberal, es decir se tiene una reducción en ámbito económico público y mayor en el privado, lo cual ha generado un abandono por parte de los gobiernos a la infraestructura de planteles de las primarias públicas y mayor atención el incremento de ingresos por medio de las escuelas privadas, un ejemplo muy emblemático se dio en el sexenio de Vicente Fox, donde México vivió el mayor número de escuelas privadas (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010).

Asimismo las políticas de educación inclusiva también consideran construir una equidad en las escuelas, tomado las medidas necesarias, dando beneficios a todos los estudiantes por medio de innovaciones como referencias para un cambio institucional y global (Escarbajal

Frutos, y otros, 2012), desgraciadamente no es viable, a diferencia, no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001) ya que se mantiene esta política en práctica, a pesar de que las autoridades no brindan escuelas primarias públicas con instalaciones dignas, hay un margen de escuelas que no cumplen con los requisitos básicos para una educación inclusiva, ameritando que el 51.6 por ciento de escuelas públicas cuenta con drenaje, 69 por ciento con disponibilidad de agua potable, 87.2 por ciento con sanitarios y 88.8 por ciento con energía eléctrica (INEGI, 2014). Por consiguiente un gran número de escuelas no son dignas y como consecuencia no cumplen con los requerimientos para poder dar inclusión a las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad.

Asimismo las políticas de educación inclusiva dependen de su credibilidad, igual que los mitos (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que menciona a los proyectos de la Ley manejados con suma lentitud para los países de América Latina, entre ellos México, por consiguiente los miembros de la educación inclusiva se quedan en la espera, se encuentran en expectativa y la postura de dichas políticas se encuentra en proceso por un largo tiempo, donde la transformación y acción llega muy tarde y en ocasiones se queda en simple espera, dado que existen, pero estas siempre en supuesto desarrollo (Brito Pacheco & Mansilla Sepúlveda, 2013).

Además las políticas a favor de la inclusión educativa busca disminuir las condiciones sociales que impidan o dificulten la educación, ya que son las encargadas de mantener una educación de calidad a todos, sin considerar sus condiciones personales o sociales (Acedo, 2008), desgraciadamente esto no se ve en la práctica, dado que no hay programas sociales para la mejora de la infraestructura escolar, que beneficie la facilitación de la personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, situación por la que en el año 2008, solo una de cada cinco escuelas tienen rampas o pasamanos para niños y niñas con discapacidad motriz (Instituto Nacional de Salud Pública, 2008), ejemplos de esta situación se presentan en Zacatecas, dado que durante el año 2012 se calcula que 3 mil 200 niños discapacitados estudian en escuelas regulares, pero solo el 45 por ciento de instituciones cuentan con rampas de acceso (Regalado, 2012), también en la periferia de la Ciudad de México, en Chimalhuacán, Texcoco y Chalco, se encuentran instalaciones con condiciones lamentables, a causa de que las paredes son improvisadas con plásticos, hay barandales rotos y oxidados, no cuenta con luz, ni agua potable (Poy Solano, 2013), considerando esto las políticas de educación inclusiva,

no son una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), dado que dicha política sigue perdurando y las primarias siguen sin tener una infraestructura digna.

Aún más, las políticas de educación inclusiva depende su validez, y eficacia de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que la política de educación inclusiva habla de reducir las condiciones sociales que dificulten la inclusión de los alumnos y alumnas en las primarias públicas (Acedo, 2008), pero desgraciadamente muchas primarias públicas se encuentran en mal estado y no son tomadas en cuenta para la mejora de su desarrollo dirigido a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, por consiguiente son una condición social que impide y reduce la inclusión, por lo que la concepción de las instituciones como un pilar para el desarrollo bajo los niveles de responsabilidad hacia una verdadera postura pedagógica basada en el respeto a la diversidad en condiciones de promover y elevar a planos superiores, es corrompida por las mismas escuelas y el estado, dado que este no transforma arquitectónicamente las primarias públicas y por ende es el primero en crear rechazo (Bell Rodríguez, Illán Romeu, & Martínez, 2010).

En resumen en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva en la educación primaria pública de México para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad no logran la educación para todos, identificando que cumplen con las características de los mitos. Dado que no son una verdad sujeta a verificación, y su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), considerando que las políticas de educación inclusiva aún no logran ofrecer una educación para todos debido a la carencia de estructura digna en las primarias públicas, en efecto podemos aceptar que continua la desigualdad para estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, dado que no pueden hacer uso de un espacio que les permita desarrollar un pleno aprendizaje y convivencia con sus compañeros, por consiguiente sin infraestructura digna no muchas opciones para la realización de una inclusión, en consecuencia la infraestructura es un medio de equidad necesario para el aprendizaje y desarrollo de los sujetos, por consiguiente las políticas de educación inclusiva junto con la infraestructura digna aún son un deseo.

Desde una perspectiva de la psicología educativa la carencia de infraestructura digna reduce las facilidades para los aprendizajes, así como el desarrollo de una educación inclusiva, por consiguiente las políticas de educación inclusiva deben de tener un compromiso que proporcione estabilidad a la educación inclusive por medio de infraestructura digna, de lo contrario el modelo inclusivo no es factible y el derecho a la inclusión educativa, no será para todos.

2.2.- Insuficientes materiales tecnológicos

A continuación se presenta que en la educación primaria pública las políticas de educación inclusiva, no han ofrecido buenos resultados a causa de que no cuentan con materiales tecnológicos suficientes para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad. Considerando que sin materiales educativos tecnológicos el modelo de la educación inclusiva queda limitado, dado que estos materiales permiten desarrollar el potencial de dichos individuos y facilitan el proceso de enseñanza para que todos los alumnos estén incluidos plenamente (Sáez López, 2010). Es por esta situación que se realiza este apartado con el fin de demostrar que las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México son como los mitos.

En este apartado consideraremos que las políticas mencionan dar materiales necesarios, para que todos los alumnos y alumnas sin importar su condición tengan una educación de calidad, en el sentido de igualdad de oportunidades, lo que significa tratar a todo el alumnado con justicia (Gerschel, 2003), por ejemplo dependiendo de la discapacidad de una persona puede que necesite un dispositivo tecnológicos de apoyo (prótesis, silla de ruedas, material audiovisual, muebles adaptables a estatura, control remoto para el apagado de las luces, prótesis, etiquetados en sistema Braille, videos en lengua de señas, material didáctico accesible, etc.) los cuales deben de ser asignados para que se cumplan las políticas.

Por otro lado, las políticas de educación inclusiva mencionan el derecho a la educación de calidad y mismas oportunidades para todos (Barrio de la Puente, 2009), desafortunadamente para los estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, dichas políticas no son una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001). Viendo que esta política es vigente a pesar de no ser un recurso funcional, notando que en países pobres entre ellos

México, solamente del 5 por ciento al 15 por ciento de las personas que necesitan apoyo tecnológico, tienen acceso a este, esto es a causa de la economía baja, pues el costo de tecnologías es elevado y se vuelve una principal limitante de acceso, esta situación es aún más complicada en el caso de niños y niñas que acuden a las primarias públicas, pues al estar en desarrollo sus dispositivos deben de cambiar en escala, dado que conforme los niños y las niñas maduran el tamaño de los dispositivos debe cambiar (OMS, 2011). Por consiguiente los niños que se encuentran relegados de hacer uso de apoyo tecnológico, también se encuentran relegados de recibir el cumplimiento de estas políticas y quedan con barreras para aprender, pensar y accionar los contenidos escolares.

Además estas políticas depende de su validez y eficacia en su credibilidad (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que menciona la tecnología como necesaria para la inclusión educativa, desgraciadamente esto no sucede en las primaria públicas, dado que las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales no tienen los apoyos tecnológicos que faciliten su inclusión en el aula, por consiguiente los equipos que pueden emplearse para favorecer las capacidades y funciones de estas personas no son recibidos por los y las estudiantes y como consecuencia no disfrutan de una inclusión educativa (Luna Kano, 2013).

Aún más las políticas el estado está el obligado a brindar y asegura una educación de calidad obligando a dar materiales (UNESCO, 2000), desafortunadamente esto no se cumple, ya que el estado no proporciona tecnología suficiente para la inclusión educativa de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales en las primarias públicas, por el motivo de que el acceso de computadoras en el año 2012 en México es carente, por ejemplo el 42.3 por ciento de las escuelas tiene computadoras y de este porcentaje solo el 18 por ciento de escuelas tienen acceso a internet (Martínez, 2012), por consecuencia podemos decir que estas políticas no son una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), dado que se mantiene esta política como válida, a pesar de que muchos estudiantes no se encuentran con la posibilidad de desarrollar habilidades y aprendizajes debido a esta situación.

A esto se suma que al no tener computadoras e internet en las primarias públicas no se aprovecha la tecnología que facilita la inclusión educativa, , viendo que son una herramienta necesaria para la inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, dado que ayudan al desarrollo educativo del alumno contribuyendo en el acceso

de ambientes inclusivos que favorecen y facilita la forma de trabajar en el aula (García García & López Azuaga, 2012). Por consiguiente al no tener computadoras e internet se pierde el crecimiento para una educación inclusiva en las primarias públicas y por consecuencia dichas políticas, depende en su validez, y eficacia por su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001).

Además las políticas mencionan que las autoridades deben de tomar las medidas necesarias para establecer las condiciones que permitan el desarrollo a la educación de calidad de cada individuo y una mayor equidad educativa, sin importar las diferencias sociales de cada individuo (Escarbajal Frutos, y otros, 2012). Desgraciadamente esta no es una garantía, viendo que la distribución de materiales no es la adecuada, ya que en el año 2011, la Comisión Nacional de Derecho Humanos recomendó a la SEP imprimir los textos de sistema braille en educación básica, por el motivo de que la SEP había olvidado imprimirlos (Pérez, 2011). También para el año 2012 paso algo similar después de nueve meses de que inicio el ciclo escolar los niños y niñas con debilidad visual no recibieron sus libros en sistema braille en el estado de Mazatlán, Sinaloa (Regalado, 2012), situación que deja a la personas con debilidad visual sin herramienta de trabajo y menor desarrollo de aprendizajes. Por consecuencia se mantienen esta política factible y no es una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001).

De igual forma las políticas de educación inclusiva su validez y eficacia habitan en su credibilidad, igual que los mitos (Florescano, 2001), considerando la postura teórica que menciona al sistema braille como una tecnología necesaria para inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, que se encuentran con alguna debilidad visual. Desgraciadamente en México la SEP no cuenta con libros de sistema braille suficientes para toda la población, tampoco hay textos en sistema braille en las lenguas indígenas, aún más, no hay suficientes libros en braille por lo que es urgente la producción para todos los grados y todas las materias (Anzures, 2011). Esto deja en evidencia el olvido y poco compromiso por parte de las políticas de educación inclusiva para el desarrollo de aprendizajes para personas con necesidades educativas especiales.

Asimismo las políticas de educación inclusiva consideran la reducción de condiciones sociales que impidan o dificulten la educación, manteniendo una educación para todos (Acedo, 2008), desgraciadamente esta no es una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), considerando que dichas políticas, se mantienen vigentes a pesar de que muchas escuelas no pueden hacer uso de tecnología y material audiovisual, puesto que no cuentan con energía eléctrica y esto es el 11.2 por ciento de escuelas públicas (INEGI, 2014), situación por la que no puede avanzar la inclusión educativa y los aprendizajes escolares, situación que no permite una plena incorporación de las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, dado que la tecnología depende de la luz y en una buena parte la inclusión educativa de este sector depende de la tecnología.

Esta situación nos hace concebir la posición teórica de que los niños y niñas de la primarias públicas poseen escaso conocimiento de las tics, dado que hay ausencia de estas en las escuelas así como de internet, por lo que la inclusión a personas con discapacidad y necesidades educativas especiales queda en un orden irracional (Torres Gastelú & Valencia Avilés, 2013), asimismo esta es una condición social que disminuye el desarrollo de una escuela inclusiva, disminuye el desarrollo de nuevos aprendizajes, por consiguiente al ver que estas políticas no se cumple, estas quedan como una política que depende de su credibilidad, igual que los mitos (Florescano, 2001).

En resumen, en este apartado las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas para los estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, cumplen con dos características de los mitos. Por lo cual son una verdad sujeta a verificación y su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), Para concluir, se ha dicho que algunas políticas de educación inclusiva cumplen con dos características de los mitos, por el motivo de que las primarias públicas no cuentan con los suficientes materiales tecnológicos, que permitan cumplir con los objetivos de las políticas de educación inclusiva, por lo que se debe asumir la inhabilidad de estas para brindar un derecho de educación inclusiva para todos, por consiguiente la educación inclusiva junto con sus política se encuentra como aspiración.

Desde una perspectiva de la psicología educativa que se preocupa por los aprendizajes escolares, se sabe que los materiales tecnológicos pueden ayudar al progreso de una inclusión educativa y aprendizajes en las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad. Por consiguiente la mala función de las políticas de educación inclusiva no ofrece estabilidad a la educación lo cual apunta a la realización de las políticas en la práctica o la reformulación de políticas que delimiten sus posibilidades

2.3.- Carencia y déficit de docentes

Este argumento se realiza porque en las primarias públicas de México, las políticas de educación inclusiva para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, no cumplen una humana función debido a la falta de docentes y lo mal preparados académicamente que estos se encuentran, situación que no posibilita la educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad. Estimando que se necesitan docentes y que estos estén preparados académicamente en términos de atender un aula con diversidad, debido a que se enfrentaran a desarrollar competencias didáctico-técnicas encaminadas a buscar una inclusión educativa de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales (Valdés & Monereo, 2012).

En otras palabras se busca señalar que las políticas de educación inclusiva cumplen con dos características de los mitos, considerando que son creencia social aceptada, que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), por consiguiente las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, no disponen de un derecho a la educación inclusiva.

Considerando que las políticas de educación inclusiva mencionan que se necesitan profesores instruidos para poder dar una educación de calidad a todos los alumnos sin importar si tienen discapacidad o son alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, por consiguiente se necesitan profesores y que estos cuenten con las herramientas necesarias, para poder brindar una educación inclusiva (Blanco, 2006). Desgraciadamente esto no sucede a diferencia los profesores no están preparados y hay carencia de estos en las primarias públicas, por lo que los estudiantes quedan con pocas posibilidades de una educación inclusiva.

La política de educación inclusiva menciona que los profesores deben de estar conforme al marco educación de calidad, ofreciendo la educación para todos (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011), esto significa que deben de ser competentes buscando que todos los alumnos y alumnas sean aceptados y el aprendizaje se logre en todos (Escarbajal Frutos, y otros, 2012). Desgraciadamente esto no sucede, dado que los y las docentes de primarias públicas en México no cuentan con la suficiente preparación académica para brindar una educación incluyente y atender a las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, ya que a nivel mundial es raro que se preparen a docentes para ejercer su empleo con una enseñanza incluyente y en México no se lleva a cabo esta práctica (UNICEF, 2013), por el contrario, en el año 2014, la cifra de docentes frente a grupo que alcanza el número de 1 millón 128 mil 319, pero en este número hay docentes sin perfil adecuado y docentes con documentos falsos o inexistentes, por ejemplo en Veracruz el 50 por ciento de docentes en nivel básico no cuenta con una preparación adecuada (INEGI, 2014).

Además en el el Distrito Federal, el 53 por ciento de aspirantes para ser docentes obtuvieron un plaza con calificación reprobatoria (Hernández, 2013), por si fuera poco 70 docentes tienen un sueldo superior al del presidente Enrique Peña Nieto, el cual gana 193 mil 478 pesos al mes, el sueldo promedio de los y las docentes es de 25 mil 153 pesos al mes, la mayoría tienen más de una plaza y 91 mil 129 maestros están dentro del 10 por ciento de los hogares más ricos (Domínguez, 2014).

Aún más, los y las docentes deben de atender más del doble de población (INEGI, 2014), lo cual propicia desatención para los y las estudiantes, lo que da como consecuencia la falta de apoyo que guie y acerque a los alumnos y alumnas a una inclusión plena, situación que ocasiona un desorden en el aula, poca atención y un bajo aprendizaje, viendo que los humanos constituyen realidades y significados que les adaptan al sistema (Bruner, 1997), por consecuencia las y los docentes mal preparados académicamente y el atender un alto número de alumnos y alumnas, no es una garantía para el desarrollo de una educación de calidad para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad. De este modo se mantiene esta política vigente a pesar de no contar con docentes que tengan principios básicos, como es el estar preparados bien académicamente y por si fuera poco tienen un alto número de alumnos y alumnas, por lo que las políticas de educación inclusiva no son una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001).

Por otra parte estas políticas también su validez y eficacia habitan en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), viendo que un estudio reveló que México la educación inclusiva es un desafío para los y las docentes, considerando que no están bien preparados académicamente para atender un grupo con atención a la diversidad, por lo que la educación en las primarias públicas es más basada en el entusiasmo que tengan los profesores que en su preparación académica, lo que crea incompetencia (Valdés & Monereo, 2012). A diferencia él y la docente debe de estar capacitado para la inclusión (Infante, 2010), de modo que no hay una educación de calidad considerando la postura que menciona al docente como una pieza fundamental para la inclusión educativa, dado que es el encargado de vigorizar la aplicación de métodos, técnicas y estrategias para un aprendizaje significativo, asimismo este es el desarrollador y educador de una escuela abierta a la diversidad (Fernández Batanero, 2013).

De igual forma el modelo psicopedagógico que tienen los y las docentes en la primarias públicas, predomina en un paradigma individualista médico, por encima de un enfoque sociocultural psicológico, por lo tanto le dan importancia a las diferencias de manera individual y no al trabajo colectivo de una inclusión, situación por la que las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad no reciben una educación de calidad, considerando que el humano no es un ser aislado, necesita ser considerado en su contexto para comprender como aprende (Valdés & Monereo, 2012). Aún más, en México no existen estándares de educación inclusiva que obliguen a los y las docentes a estar preparados y por consecuencia tampoco reciben sanciones jurídicas, esto significa que si un docente realiza muy mal su trabajo es muy difícil que este sea sancionado o desempleado (Barrera & Myers, 2011), por lo que el compromiso a brindar una educación inclusiva solo depende de su ética profesional.

Además tampoco las políticas de educación inclusiva brindan la educación accesible, de calidad y con permanencia de niños y niñas, dado que el estado no brinda docentes (UNESCO, 2000), viendo que no hay suficientes docentes para poder atender a las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad en las primarias públicas, esta es una situación mundial en la cual está involucrado México (UNESCO, 2013), considerando que hay escuelas sin docentes y esto es en su mayoría a causa de que hay docentes que cobran su sueldo sin trabajar y también no hay suficiente profesores de nuevo ingreso que cubran las vacantes vacías, debido a jubilaciones (INEGI, 2014), por ejemplo, en los años del 2007 al 2012 las primarias públicas del Distrito Federal, han necesitado 11 mil 873 nuevos maestros

debido a las jubilaciones y retiros de los docentes, esta situación no se ha logrado resolver, a diferencia se llevan docente de otros estados de forma temporal, el problema es que en otros estados queda la carencia de docentes (Hernández, 2012). A pesar de esto, las políticas de educación inclusiva continua siendo aceptada, no es una verdad sujeta a verificación, igual que los mitos (Florescano, 2001).

Asimismo las políticas de educación inclusiva, su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), considerando que en México no hay suficientes docentes en las primarias públicas, se puede decir que tampoco hay una educación inclusiva, dado que estos son una de las piezas más importantes para el desarrollo de la inclusión educativa, además son indispensables para que los y las estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales inicien y terminen la primaria pública (UNESCO, 2014), por el motivo de que los docentes son los encargados de que todo el alumnado incluyendo personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, se encuentren en un entorno educativo lo más normalizado posible, con estrategias para la inclusión (Durán Gisbert & Giné Giné, 2011).

En resumen en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva en la educación primaria pública, no son responsable de ofrecer una educación inclusiva para las personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, considerando la mala función que realizan los docentes en la educación primaria, así como la falta de docentes que atiendan a toda la población estudiantil, por consiguiente dichas políticas cumplen con dos características que distinguen a los mitos, dado que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan en su credibilidad. (Florescano, 2001),

Para concluir, se ha dicho que las políticas de educación inclusiva son como un mito en algunas primarias públicas, considerando que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), ya que en la educación primaria pública no se cuentan con la calidad y cantidad de docentes que permitan la acción de los dictámenes políticos, dejando a los alumnos con carencias en desarrollos de aprendizajes escolares y adquisidores de conocimientos que influyen en su desarrollo humano, en efecto las políticas de educación inclusiva son una esperanza.

Desde una perspectiva de la psicología educativa, el aumento de profesores y que estos estén bien capacitados, puede ayudar al progreso de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y con discapacidad, por lo que las políticas de educación inclusiva deben de buscar los medios necesarios que predominen en una educación para docentes que defina un perfil inclusivo, así como la difusión y una buena organización de este recurso humano en los diferentes centros escolares.

Conclusión del apartado

En resumen, en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva cumplen con dos características de un mito en la educación primaria pública de México, debido a que las personas con necesidades educativas especiales y discapacidad no pueden efectuar su derecho a la inclusión educativa, debido al poco soporte que ofrecen las políticas de educación inclusiva, por el motivo de que las políticas de educación inclusiva, son como los mitos, dado que cumplen con dos características de los mitos, dado que no son una verdad sujeta a verificación y su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001).

La primer característica dice que los mitos no están sujetos a verificación (Florescano, 2001), situación que sucede con las políticas en las primarias públicas, considerando que las políticas de educación inclusiva no cuentan con una infraestructura para la inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, por el contrario recibe diez veces más exclusión debido a esta problemática (Sánchez, 2011), por el motivo de que las primarias públicas no tienen infraestructura digna (INEGI, 2014), viendo que el 51.6 por ciento de escuelas públicas cuenta con drenaje, 69 por ciento con agua potable, 87.2 por ciento con sanitarios y 88.8 por ciento con energía eléctrica (INEGI, 2014) y un claro ejemplo de esta situación es que de cada cinco escuelas tienen rampas o pasamanos para niños y niñas (Instituto Nacional de Salud Pública, 2008).

Otro motivo es la insuficiencia de materiales tecnológicos, dado que en países pobres, solo del 5 al 15 por ciento de las personas que necesitan apoyo tecnológico, tienen acceso a este (OMS, 2011), además en el año 2012, solo tienen computadoras el 42.3 por ciento de las escuelas primarias y secundarias públicas y de este número solo el 18 por ciento tiene acceso a internet (Martínez, 2012), asimismo no se reparten los libros en braille en tiempo y forma

(Pérez, 2011) (Regalado, 2012) y el 11.2 por ciento de escuelas públicas no cuentan con luz (INEGI, 2014).

Otro argumento es la carencia y déficit de docentes, viendo los y las docentes no cuentan con la suficiente preparación (UNICEF, 2013), dado que hay docentes sin perfil adecuado y con documentos falsos o inexistentes, también atienden a más del doble de alumnos y alumnas que deberían atender (INEGI, 2014). Asimismo no hay suficientes profesores en la primarias públicas (UNESCO, 2013), por ejemplo del 2007 al 2012 las primarias públicas del Distrito Federal han necesitado 11 mil 873 nuevos maestros, debido a las jubilaciones y retiros (Hernández, 2012).

La segunda característica menciona que los mitos, depende su validez y eficacia en su credibilidad (Florescano, 2001) situación que se presenta en las políticas de educación inclusiva, ya que no se cumple lo que narran. Esto es a causa de la falta de infraestructura en las primarias públicas, situación que no permite el desarrollo del derecho a la educación, dado que la mayoría de primarias públicas no cuentan con una arquitectura digna (Padilla Muñoz, 2010). Además el estado maneja un modelo económico neoliberal, dando reducción al ámbito escolar público, por consiguiente no hay una buena inversión en la infraestructura de las primarias públicas (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010), por si fuera poco sus proyectos se manejan con lentitud (Brito Pacheco & Mansilla Sepúlveda, 2013), ejemplo de esto es que las primarias públicas están en malas condiciones (Bell Rodríguez, Illán Romeu, & Martínez, 2010).

Otra situación es la Insuficiencia de materiales tecnológicos, disposición que hace ver el incumplimiento del derecho a la educación de calidad, ya que las primarias públicas no tienen los apoyos tecnológicos necesarios para la inclusión (Luna Kano, 2013), dado que en las primarias públicas no se aprovecha la tecnología y esta escasea (García García & López Azuaga, 2012), del mismo modo no hay libros gratuitos en sistema braille para lenguas indígenas y no hay suficientes libros en braille para toda la población (Anzures, 2011), por si fuera poco en las primarias públicas se poseen escasos conocimientos de las tics, dado que hay ausencia de recursos tecnológicos (Torres Gastelú & Valencia Avilés, 2013). Otra verdad es que hay carencia y déficit de docentes, viendo que no se respeta el derecho a la educación

primaria (UNESCO, 2014) y como consecuencia no hay inclusión (Durán Gisbert & Giné Giné, 2011).

En efecto, se ha dicho que algunas políticas de educación inclusiva son como un mito en algunas primarias públicas, considerando que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), por el motivo de que las primarias públicas no cuentan con condiciones arquitectónicas, sufrientes materiales tecnológicos, así como cantidad y calidad de docentes. Situaciones por las que no se atienden los mandatos de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas y esta se mantienen como una espera de progreso, pero muestran su incapacidad de brindar una estabilidad a la educación inclusiva, afectando los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales y con discapacidad, dado que siguen sin recibir una educación plena, con experiencias y aprendizajes que aportan significados y aportes para un desarrollo personal y social. Por lo tanto las políticas deben de orientarse a realizar estrategias que permitan el desarrollo del enfoque de la educación inclusiva

Capítulo 3. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México a causa del abuso de poder

Este capítulo se realiza debido a que las políticas de educación inclusiva no se cumplen con claridad en las primarias públicas de México, teniendo como inconveniente el abuso de poder escolar, por consiguiente se realiza este apartado a fin de revisar como los principios políticos de la educación inclusiva son infringidos a causa de la negligencia de la disciplina escolar en las primarias públicas de México, que en algunas ocasiones es excesiva. Por otra parte considerando que estos abusos van en contra de lo que expiden y pronuncian los preceptos de educación inclusiva (Ainscow & Miles, 2008), en este texto se desarrolla el poco desarrollo inclusivo que hay en las primarias públicas.

Este apartado es una reflexión crítica sobre el abuso de las autoridades en las primarias públicas, considerando que según *Michel Foucault (1975)* es una organización social común en toda clase de instituciones, que se puede manejar a consecuencia de la disciplina, la cual lleva consigo la norma, la cual si se rompe se convierte en un castigo (Escolar, 2004), de esta forma revisaremos como las instituciones escolares separan por medio de la disciplina escolar a los estudiantes que rompen las reglas (Ainscow & Miles, 2008), siendo excluidos y dejando de lado el cumplimiento de las políticas de educación inclusiva.

En efecto, estas políticas no se llevan a la práctica, como consecuencia del abuso en las primarias públicas, a causa de sanciones excesivas y la expulsión escolar (Socolinsky, 1998), por esto surge la cuestión ¿las políticas de educación inclusiva son como un mito ante la disciplina escolar? como consecuencia se busca explicar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los estudiantes que reciben abusos disciplinarios en la educación primaria pública de México, considerando como características del mito, que son creencia social aceptada, que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001).

3.1.- Los castigos excesivos como obstáculo

Este primer argumento se realiza por el motivo de que los castigos excesivos van en contra de las políticas de educación inclusiva, ameritando que el castigo excesivo es un abuso que sufre el alumnado, el cual lo aleja de un trato igualitario y de una educación de calidad (Ainscow & Miles, 2008). Por consiguiente este apartado se realiza con el fin de señalar que las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas son limitadas, a causa de que los castigos excesivos, ya que por el contrario estos excluyen a los alumnos. En otras palabras los castigos excesivos corrompen los mandatos políticos de la educación inclusiva (Fierro, 2005), lo que rompe con los derechos de los estudiantes y por consecuencia no hay una educación inclusiva en la educación primaria pública.

Las políticas de educación inclusiva mencionan el derecho a la educación de calidad y con las mismas oportunidades que todos (Barrio de la Puente, 2009), desgraciadamente esas políticas no son una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), considerando que siguen vigentes a pesar que los castigos excesivos son una situación que sucede en todo México, la SEP por medio del IFAI, reconoció abuso y maltratos por parte de docentes como una situación reiterada en todo el país (El informador, 2015), situación por la que se corrompe la inclusión educativa, la búsqueda de un trato justo al alumnado, una educación de calidad y no solo eso, si no también causa problemas para los aprendizajes.

Asimismo las políticas de educación inclusiva su validez y eficacia habitan en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que los castigos excesivos son un método ambiguo e innecesario para el aprendizaje, por lo cual las políticas de educación inclusiva son quebrantadas sin ningún sentido más que el del abuso, ya que el castigo excesivo no ayuda a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y alumnas, a diferencia es posible educar sin recurrir al castigo, gracias a que toda persona por naturaleza quiere aprender siempre y cuando en este proceso sean tomadas en cuenta sus necesidades e intereses (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007), por lo que el castigo excesivo no permite una educación inclusiva, por el contrario se priva de una educación con bienestar.

También las políticas de educación inclusiva mencionan buscar ideales de igualdad, donde participen todos los alumnos y alumnas en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar, de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo (Murillo, Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010), desgraciadamente esto no se cumple, por el motivo de que no es una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), ya que las instituciones primarias públicas las mantienen vigente a pesar que en una investigación realizada en Tijuana, por medio de cuestionarios a 893 niños y 49 docentes de 30 escuelas primarias públicas, elegidos de forma aleatoria, produjeron como resultado de los docentes 85.9 por ciento confesaron saber de compañeros de profesión que habían maltratado a los niños y niñas y conocían por lo menos de un caso sobre abusos sexuales, por otra parte los 41 por cientos de alumnos y alumnas dijeron de no haber recibido castigos y cinco por ciento mencionaron haber recibido jalón de cabellos, 18 por ciento mencionaron la prohibición de ir al sanitario, además de esto profesoras declararon pellizcar o golpear en clase, además de etiquetar a los alumnos y alumnas problema, todo esto con el propósito de para mantener el control en clase (Martínez Martínez & Vega Franco, 2007), un estudio similar en Xalapa encontró que el 40.8 por ciento de alumnos y alumnas recibían castigos físicos (Brizzio, 1992).

Asimismo las políticas de educación inclusiva su validez y eficacia habitan en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que menciona, al castigo excesivo como un limitante para la educación de calidad, dado que empeora los niveles de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, debido a que los castigos excesivos causan temor en los alumnos y alumnas, situación por la que estos actúan por imposición y no por disposición, lo que genera emociones y sentimientos negativos hacia la escuela y el aprendizaje, situación que intimida y aleja a los alumnos y alumnas de la inclusión educativa, por lo que los castigos excesivos no son una buena herramienta educativa, por el contrario tal como menciona Ginott, quien expresa que castigar es desesperable e ineducable donde la persona se vuelve hostil y rencorosa (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007).

Aún más, el castigo excesivo por parte de los y las docentes a los alumnos y alumnas de primarias públicas, les ocasiona inseguridad, conductas agresivas, temor, baja autoestima, trastornos cognitivos por bloqueo emocional, tristeza, depresión, dificultad para expresar sentimientos, sentimientos de culpa, vergüenza, miedo, sueño, problemas psicosomáticos, trastorno en control de esfínteres (Ramírez Domínguez, 2011), situación que deja en

desigualdad frente al aprendizaje, asimismo los alumnos y alumnas no reciben un trato justo y equitativo para el desarrollo de una educación inclusiva y se suma que los alumnos crean una conceptualización errónea de la ley y los castigos (Defrance, 2005).

En resumen, podemos decir que las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México cumplen con dos características del mito, dado que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, a pesar de esto se mantienen estas políticas vigentes, aún con el abatimiento de que no se hacen presentes en los hechos de las primarias públicas.

En efecto, se ha dicho que algunas políticas de educación inclusiva son como un mito en algunas primarias públicas, debido a que los castigos excesivos se practican en las primarias públicas sobre sus alumnos, situación por la que las políticas de educación inclusiva no satisfacen una postura de derecho, no determinan su convenio en los hechos y el cumplimiento de las mismas es una aspiración poco factible. Desde una perspectiva de la psicología educativa, los dañados son los estudiantes y la sociedad, dado que estos alumnos están perdiendo aprendizajes escolares, debido a la falta de estabilidad que ofrecen las políticas de educación inclusiva. Por lo cual las políticas de educación inclusiva deben de responder a desaparecer los castigos excesivos que cometen los docentes a los alumnos y dar más valorización a la educación inclusiva.

3.2.- La expulsión como complicación

Este argumento se realiza por el motivo de que las políticas de educación inclusiva no son practicadas de forma adecuada en las primarias públicas, debido a que muchos alumnos y alumnas son expulsados, situación que aparta a muchos estudiantes del contexto educativo y priva del derecho a la educación, de modo que para el sector que sufre de expulsión escolar la justicia en la escuela queda como una simple fantasía. Es por esto que este apartado se realiza con el fin de señalar que algunas políticas de educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México.

Por consiguiente las políticas no son sustentables en la práctica de las primarias públicas, dado que debido a la expulsión académica los estudiantes de la comunidad escolar en las primarias públicas son privados de establecer condiciones de inclusión, situación que impide y dificulta la superación de la población mexicana, por lo tanto para el cumplimiento de una educación inclusiva en las primaria públicas, se deben de tomar medidas disciplinarias justas y los estudiantes no deben de sufrir de expulsión escolar (SEP, 2013), por el contrario se debe brindar la aceptación de todos los alumnos, buscando la incorporación y adaptación de aquellos que rompen las reglas por medio de una educación que realmente transforme los procesos inclusivos y no los rompa.

Las políticas mencionan el derecho a la educación de calidad y con las mismas oportunidades que todos (Barrio de la Puente, 2009), desgraciadamente esto no es una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001) por el motivo de que estas no son funcionales en la práctica escolar, por el contrario se practica la expulsión escolar en las primarias públicas, la cual no es legal, sin embargo es un acto que se esconde en las estadísticas de deserción escolar (Dijk, 2012), es por esto que no se tienen datos precisos sobre el tema (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2010), se calcula en el año 2011, que los y las estudiantes en la primarias públicas de México, tenían una eficiencia terminal del 94.9 por ciento y abandono del 104 214 alumnos.

Asimismo las políticas de educación inclusiva depende su validez y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que la expulsión escolar es el rechazo institucional que deja sin posibilidades de tener un acceso a la escuela primaria (Fierro, 2005), lo que da como resultado tiempo libre que se ocupa en ocio, lo que coloca a los estudiantes de las primarias públicas con mayores posibilidades de la drogadicción y la delincuencia (Morueta Ramón, Aguaded Gómez, & Marín Gutiérrez, 2013), de este modo la escuela es la primera en excluir y privar de una educación de calidad, aún más, en esencia constituye un dominio de la vida estudiantil, es decir de forma ilegal toma la jerarquía de quien tiene derecho a la educación, sin importar como esto puede afectar en su futuro.

La política de educación inclusiva, también busca ideales de igualdad, donde todos los alumnos y alumnas participen en los procesos sociales y culturales (Murillo, Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010), desgraciadamente esto no es una verdad sujeta a verificación

(Florescano, 2001), a diferencia se mantienen estas políticas como fundadoras de un cambio en la práctica educativa, sin embargo, aproximadamente por año 285 mil alumnos no concluyen la primaria, dentro de esta cifra se encuentran muchos alumnos y alumnas expulsados y expulsadas de sus instituciones públicas (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2010), ejemplo de esta situación se presento en Coahuila, donde a seis alumnos de educación básica involucrados en actos de violencia dentro de las instituciones educativas, fueron expulsados, luego de un común acuerdo entre maestros, directivos y padres de familia (Breach Velducea, 2011), en el año 2014, en Aguascalientes los padres de familia cerraron una primaria pública con la petición de la expulsión a un niño que presenta conductas agresivas a sus compañeros y maestros (Méndez, 2014) y también en el mismo estado de Aguascalientes un niño acusado de acoso escolar fue expulsado de la Primaria Benemérito de las Américas (García, 2014).

También hay que considerar que esta política fue completamente ausente en Puebla, dado que en el año 2011 se aprobó el castigo de expulsión escolar a causa de bullying a los estudiantes de nivel primaria, secundaria y medio superior que actúen con conductas de violencia (Rangel, 2011), por lo que esta política inclusiva queda borrada, con la peculiaridad de ser irrelevante para el mismo estado, dejando de lado transformación acción de una educación incluyente, por consiguiente la situación del éxito de educación inclusiva queda solo como un discurso, una postura sin práctica, ante tal imposición, en efecto se busca expulsar al alumno en lugar de educarlo para que no cometa actos de bullying.

Asimismo estas políticas su validez y eficacia habitan en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001) considerando la posición teórica que menciona a la expulsión escolar como el rechazo institucional que deja sin oportunidades de estudiar, situación que pone en incógnita el desarrollo escolar y social de los y las estudiantes (Fierro, 2005), asimismo se excluye el acceso al aprendizaje escolar y por consiguiente no hay inclusión para estos sujetos, debido a que en la escuela los alumnos y alumnas desarrollan saberes y conocimientos, en medida que participan en el contexto escolar, por medio de actividades que impulsan el desarrollo social y mental (Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009), por consiguiente la expulsión escolar adopta una postura definida que va en contra de una educación inclusiva así como de sus políticas, donde queda el alumno separado y truncado de un desarrollo de aprendizajes.

Finalmente en este apartado revisamos que algunas políticas con relación a la educación inclusiva cumplen en las primarias públicas de México, cumplen con dos características de los mitos a causa de la expulsión escolar, dado que las políticas de educación inclusiva al igual que los mitos no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que la aceptación a las políticas como posibles, no es factible, sin embargo las evidencias muestran un panorama desalentador para estas.

Para finalizar, se ha dicho que algunas políticas de educación inclusiva son como un mito en algunas primarias públicas debido a la expulsión escolar, dado que esta es un impedimento para el desarrollo de las mismas en las prácticas de la educación primaria pública, ya que a partir de una disciplina tan rígida se entra en contradicción del proceso inclusivo escolar, que pretenden las políticas de inclusión, por lo cual estas son un deseo, es decir aún nos encontramos en espera de que estas se reflejen en los datos de inclusión en la práctica escolar. Desde una perspectiva de la psicología educativa, la expulsión escolar es una situación que priva a los estudiantes de aprendizajes y el desarrollo de una educación inclusiva en la población general. Las políticas deben orientarse a estrategias para terminar con las expulsiones escolares y proponer enfoques positivos."

Conclusión del apartado

En resumen, en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México, cumplen con dos características que distinguen a los mitos, ya que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001).

La primera característica de los mitos, menciona que no son una verdad sujeta a verificación, situación que se presenta en las políticas de educación inclusiva, considerando la función de estas políticas, a pesar que los datos muestran que estas no llegan a cumplirse, dado que la SEP por medio del IFAI, reconoció abuso y maltratos por parte de los y las docentes como una situación reiterada en todo el país (El informador, 2015), situación por la que se corrompe la igualdad, considerando los abusos de profesores como medidas de control estudiantil. Asimismo la expulsión escolar en las primarias públicas no es legal, desgraciadamente es algo

que se práctica y se esconde en las estadísticas de deserción escolar (Dijk, 2012), se calcula que en el año 2010 las primarias públicas de México se tienen una eficiencia terminal del 94.9 por ciento y abandono de 104 214 alumnos (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2010). De igual forma la SEP, expreso que en las primarias públicas de todo el país hay abuso y maltratos por parte de docentes (El informador, 2015). Aún más por año 285 mil alumnos no terminan la primaria, dentro de esta cifra están alumnos expulsados (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2010) y en Puebla en el año 2011 se aprobó el castigo de expulsión escolar (Rangel, 2011).

La segunda característica de los mitos menciona que su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), situación que se presenta en estas políticas, por el motivo de que los castigos excesivos no ayuda a la enseñanza de calidad (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007), por contrario empeoran los niveles de enseñanza y aprendizaje (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007), ocasionando inseguridad, conductas agresivas, temor, baja autoestima, trastornos cognitivos por bloqueo emocional, tristeza, depresión, dificultad para expresar sentimientos, sentimientos de culpa, vergüenza, miedo, sueño, problemas psicosomáticos, trastorno en control de esfínteres (Ramírez Domínguez, 2011).

Además la expulsión escolar niega cualquier acceso a la escuela (Fierro, 2005), asimismo esto abre una brecha para las posibilidades de la drogadicción y la delincuencia (Morueta Ramón, Aguaded Gómez, & Marín Gutiérrez, 2013), deja a los y las estudiantes sin oportunidades de acudir a las primarias públicas (Fierro, 2005) y excluye el acceso al aprendizaje (Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009).

Finalmente se ha dicho que las políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México a causa de la disciplina escolar, dado que por esta problemática dichas políticas se limita el desarrollo de las políticas de educación inclusiva, en efecto el derecho a la inclusión no se da para este sector de estudiantes, asimismo estas políticas no son suficientemente estables para dar una estabilidad a la educación inclusiva en las primarias públicas, por consiguiente esas no cumplen su función y la exclusión educativa continua en la educación primaria pública. Desde la figura de la psicología educativa, se preocupa por el aprendizaje escolar y por la inclusión educativa de los estudiantes, que en

2015.Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

este caso se ve nula debido a la negligencia disciplinar. Por consiguiente las políticas de educación inclusiva deben de buscar posturas que no permitan el desarrollo de estas actividades ilícitas y lastimosas para los estudiantes que se encuentran en la primaria pública.

Capítulo 4. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México para los grupos vulnerables

Este apartado se realiza porque las políticas de la educación inclusiva establecen incluir en las escuelas primarias públicas a las personas pertenecientes a grupos vulnerables (UNESCO, 2000), sin embargo este sector no recibe el sustento de dichas políticas. Es por esto que este apartado se realiza con fin de constatar que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México para algunos grupos vulnerables (pobreza y la explotación infantil), situación que no permite el cumplimiento de las políticas que la sustentan.

Este apartado va dirigido hacia una reflexión de la poca factibilidad que ofrecen las políticas de educación inclusiva para los grupos vulnerables, considerando que no se logra eliminar todo tipo de barreras para el desarrollo de la inclusión educativa como exclusiones sociales, económicas y culturales, dentro de las primarias públicas, como mencionan las políticas de la educación inclusiva (Barrio de la Puente, 2009), en otras palabras se considera que estas políticas no se llevan a la práctica en las primarias públicas, por el motivo de que los grupos vulnerables no tienen las mismas oportunidades ante la escuela.

En efecto en este apartado se revisa como las políticas de educación inclusiva no son factibles, demostrando que la pobreza y explotación infantil son situaciones que no permiten el desarrollo de una educación inclusiva, situación por la que las políticas de inclusión educativa, cumplen con dos características de los mitos, ya que los mitos no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001). Tomando en cuenta lo anterior, se tiene como objetivo mostrar que las políticas a favor de la educación inclusiva son como un mito para los y las estudiantes que pertenecen a los grupos vulnerables en la educación primaria pública de México.

4.1.- La pobreza como dificultad

Este primer argumento se realiza debido a que las personas que se encuentran en situación de pobreza, son un grupo vulnerable, el cual no goza de un derecho al cumplimiento de las políticas de educación inclusiva, por consiguiente no tiene las posibilidades de acudir,

permanecer y concluir sus estudios en las primarias públicas. Es por esto que este argumento tiene como propósito constatar que las políticas de educación inclusiva son como un mito, debido a que las personas en situación de pobreza no se encuentran recibiendo una educación inclusiva en las primarias públicas, por lo que las políticas de educación inclusiva son un discurso sin práctica, dado que el grupo vulnerable de pobreza busca asistir a las primarias y el dinero es un recurso que los limita, es una barrera que impide el desarrollo educativo de este grupo vulnerable.

Las políticas buscan junto con la educación inclusiva atender cuestiones hacia un desarrollo de sociedades más justas, con una educación de calidad e igualdad de oportunidades, eliminando la pobreza como barrera que impiden o dificulta el acceso, la participación y el aprendizaje, de este modo se buscara la participación de las personas desfavorecidas a causa de la pobreza reclamando la educación equitativa (Barrio de la Puente, 2009), en este sentido para que haya una educación inclusiva en las primarias públicas se debe reducir la pobreza y buscar el acceso, la permanecía y una educación de calidad para las personas pobres, de lo contrario la educación inclusiva queda como una línea sin resolverse (Echeita Sarrionandia & Duk Homad, 2008), desgraciadamente las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas no son garantías sólidas.

Deplorablemente dichas políticas no son una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), por el motivo de que se mantiene esta política vigente a pesar de que en el año 2008, la pobreza fue de 50.6 millones de mexicanos y mexicanas, los cuales no tienen suficientes ingresos para acudir a la educación pública, aún más entre 2006 y 2008, el nivel de vida de más de un millón de familias cayó bajo el umbral de la pobreza, en el 2007 la población de 0 a 17 años superaba los 38 millones de personas en pobreza y el 59.5 por ciento sufre de carencia educativas (UNICEF, 2008).

Aún más, estas políticas también su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), considerando que las personas pobres además de no contar con los recursos suficientes para lograr tener una educación de calidad, se encuentran con la desventaja de una mala alimentación debido a la pobreza, esta situación pone a las personas pobres de las escuelas primarias públicas en desventaja escolar, afectando su capacidad para aprender y

su desarrollo biológico (Black & Kanashiro, 2012) generando problemas ante la escuela como poca concentración, problemas en las capacidades cognoscitivas y respuestas emocionales a situaciones de estrés, así como baja energía (Daza, 1997), aún más, se sabe que en México en el 2013, el 1.5 millones de niños y niñas sufren esta condición (León, 2013), por lo que cuando uno se pregunta por qué México tiene un índice bajo en resultados en educación escolar (OCDE, 2014), también habría uno que preguntarse cómo es la alimentación de estos alumnos y que tanto afecta su aprendizaje.

La política de educación inclusiva también busca la reducción de condiciones sociales que impiden o dificultan la educación, con el propósito de que todos gocen el derecho a la educación escolar con las mismas oportunidades (Acedo, 2008), desdichadamente esto no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), dado que se consideran como posible y efectiva, sin embargo los salarios son una condición social que impide y dificulta la inclusión educativa en las primarias públicas, ya que las familias mexicanas que cuentan con un salario mínimo no les alcanzan económicamente para sostener la educación primaria de una sola persona, se calcula en el año 2013, que una persona en el contexto urbano necesita 80 pesos para poder cubrir las necesidades básicas, sin contemplar la educación, aun así, un año después el salario mínimo en el año 2014 es 64.72 pesos (Díaz & Camacho, 2013), también se tienen que contemplar gastos de transporte público para poder acudir a las primarias públicas, el cual es muy caro en todo México y constantemente va en aumento, debido al incremento continuo del precio de la gasolina (Rodríguez, 2013), además los padres y madres de familia deben comprar materiales educativos personales, como lápiz o pluma, libreta, mochila, goma, colores, pegamento, uniformes, etc., para lo cual en el año 2010, se calcula que los padres y madres de familia realizan un gasto por hijo o hija entre 820 y 2 mil 86 pesos, lo que equivale a más de 12 salarios mínimos del año 2014 (González, 2010).

Asimismo esta política depende su validez y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que no se reducirá la condición social de pobreza como una limitante, dado que este grupo vulnerable no recibe educación en las primarias públicas, situación que no les ayuda a salir de la pobreza, tampoco tienen acceso a la información lo que les da menor posibilidad de salir de la pobreza (Sandoval Almazán, 2005) (Tello Leal, 2008), estudios revelan que estas situaciones ocasionan capacidades de procesamiento de la información bajas y actitudes que impiden un mejor desarrollo de vida, por lo que salir de la

pobreza y recibir una educación inclusiva en la primaria públicas, es una situación para el grupo vulnerable de pobreza (Jadue, 1997).

También las políticas de educación inclusiva mencionan una educación democrática que buscara los ideales de igualdad, donde todos los alumnos y alumnas participen en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar (Murillo, Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010), desafortunadamente esto no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), dado que dichas políticas se mantienen a pesar de que la pobreza y la marginación, limitan y afectan el desarrollo educativo, por el motivo de que la pobreza y la marginación no permite el acceso a la educación (Cortés, 2006), esta situación es algo que existe en toda la república mexicana, donde las personas pobres reciben una educación baja y carente, se encuentran con dificultades para acudir, permanecer y tener un buen desarrollo escolar en las primarias públicas (CONAPO, 2013), además se calcula en el año 2012, en las zonas marginadas hay un alto número de personas de 6 a 14 años que no asisten a la escuela (CONAPO, 2012) y las personas que asisten tienen un desempeño muy bajo, debido a la falta de recursos, situación que dificulta la adquisición de herramientas (Poy Solano, 2010).

Estas políticas también depende su validez y eficacia de su credibilidad (Florescano, 2001), ya que en hechos no son eficaces, considerando que la pobreza y ser marginado crea desigualdades, que afectan psicológicamente a los y las estudiantes de las primaria públicas, dado que la pobreza y ser marginado ocasiona emociones negativas que provocan poca motivación, también distinguen ciertos rasgos, entre ellos tienen desvalorización de ellos y ellas, miedo al rechazo y al cambio, bajo nivel de aspiraciones, baja autoestima y sienten rechazo pues no cumplen con el modelo que la sociedad impone (Fuerte Montaña, 2004), por lo tanto muchas personas se excluyen por si mismas de las primaria públicas sufriendo aislamiento, ignorancia y problemas económicos (Córdoba de la Calle, 2004).

Las políticas de educación inclusiva mencionan buscar por medio de la educación un cambio a una sociedad con mayor solidaridad, en camino a una educación para todos (UNESCO, 2000), no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), por el motivo de que se mantienen estas políticas vigentes, creyendo en que es funcional, desafortunadamente los datos muestran lo contrario, ya que la educación no está reduciendo la pobreza, por el contrario la pobreza va en aumento y con ello aumentan las personas con

dificultades de recibir una educación inclusiva en las primaria públicas (Gallo Callejas, 2010), esta verdad se puede ver, puesto que entre el 2006 y 2008, el nivel de vida de más de un millón de familias cayó bajo el umbral de la pobreza, lo que dejó 50.6 millones de mexicanos que no les alcanzaban sus ingresos para cubrir las necesidades básicas incluyendo la educación (UNICEF, s.f.), en el año 2011, las personas que se encontraban viviendo en pobreza se estimaba que eran 44 de cada 100, mientras 11 mexicanos tienen una fortuna de 125 mil 100 millones de dólares, entre ellos Carlos Slim Helú y Ricardo Salinas Pliego, aún más, en el 2014 creció la pobreza observado que el 41 por ciento de la población que vive con 2.25 dólares al día (González Pérez, 2011), por lo tanto el acceso a las primarias públicas cada día es más complicado.

Esta política también es su validez y eficacia habitan en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que la pobreza es un problema a nivel internacional que no tiene solución, por lo tanto esperar que las personas pobres disminuyan y como consecuencia más personas tengan acceso a la educación primaria es una ilusión falsa. La pobreza es un problema internacional que no es posible encontrar una solución que sea universal y aplicable a nivel mundial (ONU, 1992), a diferencia solo se crean programas de lucha contra la pobreza adecuados a cada país como un consuelo, en México por más de dos décadas y media, los programas contra la pobreza y apoyo a grupos vulnerables no han logrado combatir la pobreza y mejorado la inclusión educativa, por el contrario aumenta la pobreza, ya que en el 2008 de 50.6 millones pasaron a ser en el 2009 a 54.8 millones de personas en pobreza (Taniguchi, 2010), por otra parte en países como Uruguay, Costa Rica, Venezuela, Argentina, El Salvador y Perú, que tienen una producción económica menor, la distribución de su dinero es mejor (PNUD, 2010) y como consecuencia tiene un desarrollo de una escuela inclusiva más eficaz.

Finalmente en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva en la educación primaria pública de México cumplen con dos características de un mito, no es una verdad sujeta a verificación y su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001). En efecto se ha dicho que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, considerando que en las primarias públicas las personas en condición de pobreza, no logran recibir su derecho a una educación incluyente, por el contrario, son rechazadas sufriendo afecciones psicológicas, aún más su futuro es poco alentador, dado que sin educación escolar es complicando salir de la pobreza, por lo que las

siguiente generaciones se encontraran con esta condición, que impide un derecho a la educación.

Desde una perspectiva de la psicología educativa, el aprendizaje y la inclusión educativa se ven afectados por las situaciones de pobreza que sufre el país, dado que los pobres no reciben el derecho a la inclusión y son rechazados por una condición social de la que son víctimas debido a una mala organización económica del país. Por lo cual las políticas son limitadas y poco coherentes para un desarrollo social y escolar dado que se debe de cambiar el sistema económica que opera el desarrollo, situación que es muy complicada Por lo que las políticas deben de buscar los medios para reducir el margen de pobreza y en efecto la inclusión, deje de ser un deseo poco factible

4.2.- La explotación infantil como un obstáculo

Este argumento se realiza por el motivo de que la explotación infantil imposibilita que se cumplan las políticas de educación inclusiva en la educación primarias públicas. Por este motivo este apartado se revisa que las políticas de educación inclusiva son como un mito en la primarias públicas, viendo que las políticas protegen a los grupos vulnerables para que estos acudan a la escuela y reciban una educación de calidad (Florian, 2013), lamentablemente el grupo vulnerable de niños y niñas que reciben explotación no acuden a las primarias públicas.

Las políticas de educación inclusiva con relación a la atención de los niños y las niñas que se encuentran en explotación, buscan el acceso a la educación y que esta sea obligatoria, igualitaria y de calidad, para todos, incluyendo a los niños y niñas que sufren de explotación infantil, considerando que es una limitante para la inclusión escolar. En otras palabras las políticas de educación inclusiva dictan la participación de todos, rechaza la exclusión social y reclama la educación equitativa, dando respuesta a la diversidad (Barrio de la Puente, 2009). Por lo que la política de la educación inclusiva busca reducir la explotación infantil y que este sector de niños y niñas se encuentre incluido en las primarias públicas, de lo contrario la educación inclusiva no será cumplida y no transformara la educación como se demanda.

Desgraciadamente dichas políticas no se cumplen por el contrario no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que esta política se mantiene vigente y como funcional, aun cuando en México en el año 2009 se calcularon 3 millones 14 mil 800 personas de 5 a 17 años, de los cuales 67 por ciento son niños y 33 por ciento niñas que se encuentran trabajando, además esta situación se presenta a temprana edad, se calcula que comienza a los 8 años (INEGI & STPS, 2009), por si fuera poco en el año 2011, hay 1.2 millones de niños de 5 a 14 años que trabajan y de estos niños y niñas que trabajan no van a la escuela el 14.6 por ciento (Machado Ramírez, 2003).

Además estas políticas su validez, y eficacia habitan en su credibilidad, como un mito (Florescano, 2001), considerando que la explotación infantil aleja a este grupo de las primarias públicas, ya que el trabajo infantil crea desgaste físico y mental, reduce su tiempo para acudir a la escuela y en algunos casos no acuden ya que son obligados a trabajar y encerrados, una de sus principales causas para que se presente esta situación es que los infantes son un grupo vulnerable a órdenes y se paga poco por su explotación (OIT, 2014).

De la misma forma estas políticas no son una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001) considerando que se sustentan, a pesar de que hay muchas situaciones de explotación infantil que impiden la incorporación de los infantes a las primarias públicas, por ejemplo, en el año 2009 en México los niños y niñas entre 5 a 17 años que se encuentra en el trabajo agropecuario son cerca de un 29.6 por ciento de niños y niñas, lo que es equitativo a un aproximado de ochocientos noventa y dos mil trescientos ochenta niñas y niños, el número de niños que trabajan en el comercio es un aproximado de ochocientos un mil novecientos treinta y seis niños y niñas, un grupo mínimo de niños y niñas que trabajan, pero no se especifica en que, son cincuenta y cuatro mil doscientos sesenta y seis (INEGI & STPS, 2009), además hay que considerar que los niños, niñas y jóvenes se ven obligados por adultos a realizar actividades ilícitas, como son robos, extorciones y algunas veces situaciones de narcotráfico de las cuales no se conocen cifras (OIT, 2014).

También estas políticas su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, igual que los mitos (Florescano, 2001), por el motivo de que los niños que son explotados laboralmente no tienen oportunidad de acudir a las primaria públicas, dado que los niños que se dedican al trabajo de comerciantes quedan desprotegidos a los abusos que hay en la calle y sus trabajos son de

vendedores ambulantes, limpieza de coches, espectáculos callejeros, repartidores, entre otros, además en su mayoría estos niños no van a la escuela y por lo general viven en la calle (Nova Melle, 2008).

Algunos otros niños y niñas son obligados por adultos a realizar actividades ilícitas, estos se encuentran en un círculo sin salida, esto da como resultado que los niños y niñas terminen en las cárceles cada vez en edades más cortas y no en las primaria públicas (UNICEF, 2013), un ejemplo de esta situación es Joaquín López Guzmán, este delincuente en su infancia era agricultor pero desgraciadamente sin educación que le ofreciera otras alternativas siguió con pasos delictivos (Becerril, 2014). También hay que considerar el trabajo doméstico como una limitante para acudir a las primaria públicas y que estos niños y niñas frecuentemente son explotados laboralmente y en su mayoría sufren abusos sexuales (Nova Melle, 2008), asimismo la falta de economía obliga a muchas niñas a trabajar desde pequeñas en labores domésticas, lo cual las obliga a dejarlas primarias públicas, la consecuencia es que muchas no finalizarán sus estudios (INEGI & STPS, 2009).

Las políticas de educación inclusiva no son una verdad sujeta a verificación, igual que los mitos (Florescano, 2001), ya que se consideran adecuadas a pesar de que la explotación sexual infantil es una situación que pone en evidencia la poca equidad. Considerando que los niños y niñas que sufren de explotación sexual, no son libres e iguales en sus relaciones sociales en las primarias públicas. No existen cifras exactas de la explotación sexual infantil (UNICEF, s.f.), sin embargo es un problema que existe en México, se estima que en el 2007, aproximadamente en el país entre 20 mil y 25 mil niños, niñas y adolescentes son víctimas de explotación sexual (Jiménez Órnelas, 2006), situación que los deja sin participación en las primaria públicas.

Las políticas de educación inclusiva también su validez y eficacia habitan en su credibilidad, igual que los mitos (Florescano, 2001), por el motivo de que hay estudiantes que no reciben educación primaria pública debido a la explotación sexual, se debe a que en algunos casos son raptados y nadie sabe de ellos, por lo que no acuden a las escuelas primarias, por si fuera poco, las consecuencias de esto es que los infantes sufren de enfermedades de transmisión sexual, maltrato, desnutrición y pérdida de la escuela (OIT, 2014). Lamentablemente la explotación sexual infantil se ha vuelto un asunto cotidiano en México, dado que muchas

víctimas de este delito aceptan que es un trabajo y la única manera de obtener dinero. Esta situación por lo general se trata de niños, niñas y adolescentes olvidados, sin formación académica, ni expectativas para el futuro, lo cual nos dice que estos no acudieron a la primaria pública y no acudirán, además la mayoría proviene de familias violentas, de bajos recursos y muchos son consumidores habituales de drogas (Olivares Alonso, 2010).

Además las políticas de educación inclusiva son una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que en el año 2013, en América Latina y el Caribe (donde se encuentra México) existen 13 millones que trabajan, lo que equivale a un 8.8 por ciento de niños y niñas en situación de trabajo infantil, esta es una situación que no tiene una solución, dado que los países en América Latina y el Caribe son muy pobres y la explotación laboral de niños y niñas se presenta como parte de la sobrevivencia día a día (IPEC, 2013), por consiguiente la inclusión de estos niños y niñas en la primaria públicas está metida en un círculo sin salida.

Estas políticas también su validez y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001) considerando las posiciones teóricas que mencionan a la explotación infantil como un problema difícil de solucionar a futuro, ya que entre sus principales causas están la pobreza, las guerras, el desempleo, la falta de escuelas, la distribución inequitativa de los recursos, las discriminaciones de género, raza y clase social (Pinzón Rondón, Briceño Ayala, Botero, Cabrera, & Nelcy Rodríguez, 2006), donde algunas personas se aprovechan y abusan de la explotación infantil a causa de sus ambiciones (UNICEF, 2006) a diferencia obliga a los infantes a realizar trabajos que tienen consecuencias negativas, donde ponen en riesgo su bienestar físico, mental, moral o social (Leyra Fatou, 2005), es por esto que no es posible una educación inclusiva viendo que el trabajo es una situación que deja con menos oportunidades para tener una educación escolar, teniendo en cuenta que se necesita un buen descanso y una buena alimentación, pues de esto depende la motivación e interés del alumno (Román Carrasco & Murillo Torrecilla, 2013).

En resumen en este apartado se revisó que las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México cumplen con dos características del mito para el grupo de explotación infantil. Dado que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia

habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que estas siguen siendo aprobadas, aunque en los hechos no se vea esto reflejado.

En resumen, se ha dicho que las políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, considerando que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), a consecuencia de la explotación infantil, considerando que esta es una situación que priva del derecho a una educación inclusiva, considerando que influye en su desempeño académico, dado que la explotación infantil tiene muchas consecuencias negativas que impiden un buen desenvolvimiento escolar y en algunos casos privan del derecho a la educación.

Desde una perspectiva de la psicología educativa, la explotación infantil es una situación social que impide el desarrollo de la educación inclusiva así como de sus aprendizajes. Los niños y niñas que son explotados no gozan del derecho de una educación inclusiva por el contrario es una situación que afecta sus vidas, es una situación que no podemos ignorar y debemos de considerar para el desarrollo del cumplimiento de una educación inclusiva plena, por consiguiente la políticas de educación inclusiva deben de considerar a este sector de una forma seria de lo contrario se encontrara en ideario.

Conclusión del apartado

En este apartado se constata que las políticas de educación inclusiva en la educación primaria pública de México cumplen con dos características de los mitos, dado que no son una verdad sujeta a verificación, y su validez y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), dado que estas políticas son considerando como factibles, sin embargo los datos muestran que estas no se concluyen para algunos grupos vulnerables.

La primer característica menciona que los mitos son no son una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), situación presente en las políticas de educación inclusiva, considerando que en el año 2008, no cuentan con ingresos para asistir a las escuelas públicas 50.6 millones

de Mexicanos, además entre el 2006 y 2008 más de un millón de familias termino en pobreza y en el 2007 de 38 millones de sujetos en pobreza, como consecuencia el 59.5 por ciento sufre de carencia educativas (UNICEF, 2008), además los salarios no son suficientes para sustentar la educación primaria pública, se calcula en el año 2013 que una persona necesita 80 pesos para sobrevivir, sin considerar la educación, sin embargo, el salario mínimo en el año 2014 es 64.72 pesos (Díaz & Camacho, 2013), aún más, el gasto de transporte público es muy elevado y por ello no pueden acudir los y las estudiantes a la primarias públicas (Rodríguez, 2013), asimismo los materiales educativos tiene un costo elevado, en el año 2010 se calcula que equivalen a más de 12 salarios mínimos del año 2014 (González, 2010), por si fuera poco se calcula en el año 2012, que en las zonas marginadas hay un alto número de personas de 6 a 14 años que no asisten a la escuela debido a la pobreza (CONAPO, 2012) y las personas que asisten tiene un desempeño bajo (Poy Solano, 2010). Además la pobreza aumenta (Gallo Callejas, 2010), entre el 2006 y 2008, el nivel de vida de más de un millón de familias termino en pobreza, lo que dejo 50.6 millones de mexicanos sin ingresos para acudir a las primarias públicas (UNICEF, s.f.), en el año 2011, se encontraban en pobreza 44 de cada 100 mexicanos (González Amador, 2011).

Otra situación es la explotación infantil considerando que en México en el año 2009, se calcularon 3 millones 14 mil 800 personas de 5 a 17 años, que se encuentran trabajando, la mayoría comienza a ser explotado desde los 8 años, en el año 2011, hay 1.2 millones de niños y niñas de 5 a 14 años que trabajan y no van a la escuela, lo que es igual al 14.6 por ciento (INEGI & STPS, 2009), además en el año 2009, los niños y niñas que trabajan en el campo agropecuario son ochocientos noventa y dos mil trescientos ochenta niños y niñas, los niños que trabajan en el comercio son ochocientos un mil novecientos treinta y seis niños, un grupo mínimo que trabajan, pero no se sabe en qué, son cincuenta y cuatro mil doscientos sesenta y seis (INEGI & STPS, 2009), aún más, algunos otros y otras también son obligados a realizar actividades ilícitas, de los cuales no se conocen cifras (OIT, 2014), por si fuera poco no se saben cifras exactas de la explotación sexual infantil (UNICEF, s.f.), pero se calcula en el 2007, que aproximadamente son entre 20 mil y 25 mil niños, niñas y adolescentes son víctimas de explotación sexual (Jiménez Órnelas, 2006).

La segunda característica de los mitos mencionan que su eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), situación presentada en las políticas de educación inclusiva, dado que las personas pobres no cuentan con una buena alimentación (Black & Kanashiro, 2012) situación que ocasiona problemas de atención en las capacidades cognoscitivas y respuestas emocionales a situaciones de estrés, así como baja energía (Daza, 1997), por si fuera poco en el 2013, el 1.5 millones de niños y niñas sufren esta condición (León, 2013). Además muchas personas no tienen acceso a la información, situación que da menos posibilidades de salir de la pobreza (Sandoval Almazán, 2005) (Tello Leal, 2008), esto ocasiona actitudes que impiden un mejor desarrollo de vida, por lo que salir de la pobreza es más complicado (Jadue, 1997), aún más la pobreza afecta psicológicamente a los estudiantes de las primaria públicas, con emociones negativas, poca motivación, desvalorización de ellos mismos, miedo al rechazo, bajo nivel de aspiraciones y baja autoestima (Fuerte Montaña, 2004), por lo tanto muchas personas interrumpen su educación escolar, sufriendo aislamiento, ignorancia y problemas económicos (Córdoba de la Calle, 2004), por si fuera poco la pobreza es un problema a nivel internacional que no tiene solución (ONU, 1992), a oposición solo se crean programas de lucha contra la pobreza, desgraciadamente en México no han funcionado, ya que en el 2008 de 50.6 millones pasaron a ser en el 2009 a 54.8 millones de personas en pobreza (Taniguchi, 2010).

Otra situación es el abuso que hay sobre infantes, por ejemplo la explotación infantil es una situación que aleja a los y las estudiantes de las primarias públicas, además crea desgaste físico y mental, consume el tiempo, en otros casos las víctimas son obligadas y encerradas (OIT, 2014). Asimismo los niños y niñas que se dedican al trabajo de comerciantes informales no van a la escuela y por lo general viven en la calle (Nova Melle, 2008), otros niños son obligados a realizar actividades ilícitas, situación que los acerca a las cárceles y no las primarias públicas (UNICEF, 2013), además algunos de los niños y niñas que hacen trabajos domésticos sufren abusos sexuales y muchos no finalizarán sus estudios (INEGI & STPS, 2009). Por si fuera poco los infantes que sufren de explotación sexual, no reciben los derechos que le permitan acudir a las primarias públicas, ya que estos infantes son raptados, aún más los infantes sufren de enfermedades de transmisión sexual, maltrato, desnutrición y como consecuencia perdida de la escuela (OIT, 2014). En México es una situación que es cotidiana, dado que muchas víctimas de este delito aceptan que es la única manera de obtener dinero (Olivares Alonso, 2010).

En efecto se ha dicho que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, considerando que no son una verdad sujeta a verificación y su validez y eficacia habitan en su credibilidad (Florescano, 2001), evidenciando el poco derecho que tienen los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables de pobreza y la explotación infantil, donde las políticas de educación inclusiva no se encuentran lo suficientemente involucradas, es un problema social que crea barreras para la inclusión educativa, donde lo pedagógico tiene poco alcance, es por esto que las autoridades del país deben de buscar asumir un cambio si realmente se quiere el cumplimiento de una educación inclusiva y el derecho a una educación como un compromiso de nación y no unas políticas que cumplan con las características de un mito.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, los grupos vulnerables están siendo separados de sus aprendizajes y de una educación inclusiva donde las políticas parecieran no tener la voluntad de terminar con esta condición social que no deja el avance inclusivo, por consiguiente. Las políticas deben orientarse a estrategias nuevas y eficaces, dentro de sus posibilidades para reducir las condiciones que imposibilitan el desarrollo de los grupos vulnerables.”

Capítulo 5. El mito de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas de México, debido a la carencia de una escuela para todos

Este apartado se realiza porque las políticas con relación a la educación inclusiva no auxilian en el cumplimiento de derechos educativos que ofrezcan una escuela para todos, debido a la poca aceptación que se tiene a la diversidad en la práctica escolar, circunstancia por la cual este argumento se realiza a fin de demostrar que las políticas de educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, ya que no logran brindar una educación para todos, entendiendo la educación para todos, como las conductas y medios que atiendan a una comunidad socialmente diversa (Echeita Sarrionandía & Ainscow, 2011) en otra palabras las políticas de educación inclusiva no son factibles, debido a la carencia de una educación para todos.

Por consiguiente se realiza una reflexión sobre el funcionamiento político y educativo en cuestiones de aceptación a la diversidad, ya que la transformación a una primaria inclusiva depende como principio de una aceptación a la diversidad, de modo que este apartado busca crear una visión sobre la falta de asociación en las primarias públicas, viendo que deplorablemente la política inclusiva deja mucho a desear, situación por la que aún se presenta el rechazo a la diversidad como algo que sobrepasa a las autoridades educativas (Zurita Rivera, 2011).

El tema de las políticas de educación inclusiva con relaciona la atención a la diversidad se manejan como un modelo que buscan la aceptación y participación de todos (García Cedillo, Romero Contreras, Aguilar Orozco, Lomelí Hernández, & Rodríguez Ugalde, 2013), sin considerar sus condiciones personales o sociales (Acedo, 2008), si son indígenas, si tienen discapacidad, si habitan en la calle, si son trabajadores, también si son portadores de enfermedades, por motivos culturales, lingüísticos, sociales, de género e individuales (UNESCO, 2000), de manera que las políticas de educación inclusiva debe de estar al alcance de todos, atendiendo cuestiones de un desarrollo de sociedades más justas, eliminando las barreras que impiden y dificultan, el acceso, la participación y el aprendizaje (Echeita Sarrionandia & Duk Homad, 2008).

Por consiguiente en este apartado revisaremos la ineficiencia de las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas, evidenciando que no hay una escuela para todos, a causa del Bullying y la homofobia, apelando que dichas políticas no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001). De este modo considerando lo anterior se tiene como objetivo demostrar que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, por el motivo de que no hay una escuela para todos.

5.1.- Bullying como inconveniente

Este primer argumento se elabora debido a que algunas de las políticas con relaciona a la educación inclusiva no se llevan a la práctica en las primarias públicas, debido a que el bullying es una práctica muy cotidianidad en las primarias públicas, que surge por la poca tolerancia y respeto que se tienen a la diversidad y como consecuencia se practican algunos rechazos en la escuela (Estévez López, Martínez Ferrer, & Jiménez Gutiérrez, 2009). Se tiene como fin demostrar que las políticas de educación inclusiva cumple con las características de un mito, evidenciando que en las escuelas primarias públicas de México existe poca tolerancia a la diversidad y como consecuencia surgen actos de rechazo como el Bullying (Estévez López, Martínez Ferrer, & Jiménez Gutiérrez, 2009). En otras palabras en este apartado demostramos que algunas de las políticas con relación de la educación inclusiva son un mito a causa del bullying, que va en contra la aceptación a la diversidad (Arroyo González, 2013).

Se considera que las políticas de educación inclusiva no deben permitir en las escuelas primarias públicas las acciones de bullying, a diferencia deben promover la aceptación a la diversidad de modo que las primarias públicas terminen siendo para todos con acceso, participación y el desarrollo de un buen aprendizaje independientemente de su diversidad social y cultural (García Cedillo, Romero Contreras, Aguilar Orozco, Lomelí Hernández, & Rodríguez Ugalde, 2013), de este modo las políticas de educación inclusiva en las primarias públicas deben de brindar una educación y convivencia accesible, de calidad y con permanencia de niños y niñas, sin discriminar, ni cometer actos violentos (UNESCO, 2000).

El bullying en su traducción al castellano es violencia o acoso escolar, pero se entiende como bullying a las conductas de maltrato que se dan dentro de la escuela de carácter físico, emocional o sexual (Mendoza González, 2011), sin que haya alguna provocación y con el conocimiento de que la víctima carece de posibilidades de defenderse (Albores Gallo, Saucedo García, Ruiz Velasco, & Roque Santiago, 2011), en este tipo de conductas están implicados profesores, equipos psicopedagógicos, directivos y las familias (Rodríguez Piedra, Seoane Lago, & Pedreira Massa, 2006). Por consiguiente el bullying es una situación que quebranta las políticas de educación inclusiva y no permite el desarrollo de una educación inclusiva en las primarias públicas.

Por ejemplo, las políticas de educación inclusiva, pretenden brindar un derecho para todos los humanos, donde el centro educativo y la comunidad escolar se ven forzados a atender a la diversidad (Barrio de la Puente, 2009), desafortunadamente esto no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que en las primarias públicas el 12.7 por ciento de las niñas y niños expresaron que sus compañeros les habían pegado alguna vez, en los actos de intimidación o victimización, se reporta que han sido avergonzados 9.7 por ciento niñas y 6.1 por ciento para niños, también el rechazo al no invitar a hacer algo juntos que en su mayoría es tareas y juegos, es un 28 por ciento para niñas y 24.9 por ciento para niños (INEGI, 2013).

Estas políticas también dependen de su validez, y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que concibe al bullying en las primarias públicas, como una situación que no permite la aceptación y participación de todos los alumnos y las alumnas, debido a que una principal causa del bullying es la no aceptación a la diversidad y expresa un rechazo o desagrado por el otro, donde las víctimas sufren consecuencias psicológicas, como disminución de su autoestima, estados de ansiedad, cuadros depresivos (Kerman, 2010), reducción de la autoconfianza, el aislamiento o el rechazo social, ausentismo escolar, disminución del rendimiento académico, problemas psicosomáticos, depresión y tendencias suicidas (Díaz Ozuna, 2012).

Igualmente las políticas de educación inclusiva mencionan que todos los alumnos y las alumnas participen en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar, de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo (Murillo,

Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010), desafortunadamente esta no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), ya que una encuesta realizada a docentes y directivos concluyo con el resultado de que todos los encuestados han detectado casos de bullying en las primarias públicas (CNDH, 2013), aún más en el año 2011, se realizó una investigación a cinco escuelas primarias públicas del Distrito Federal donde se revelo que la frecuencia de violencia escolar es de alrededor de 24 por ciento (Albores Gallo, Saucedo García, Ruiz Velasco, & Roque Santiago, 2011).

Las políticas de educación inclusiva, también depende su validez, y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), dado que el bullying es una situación presente en las primaria públicas, que rompe con total esquema de una educación democrática, ya que deja en desventaja a muchos alumnos y alumnas, ocasionando problemas psicológicos y rompiendo con toda comunidad de una aceptación a la diversidad (Carbajal Padilla, 2013), aún más, la instituciones y en especial los docentes no se encuentran preparados para atender las problemáticas de bullying, ya que no se cuenta con un diseño didáctico, materiales y herramientas para evita el bullying (Bickmore, 2013).

De igual forma las políticas de educación inclusiva mencionan mantener una educación de calidad a todos los pobladores y pobladoras estudiantiles, sin considerar sus condiciones personales o sociales (Acedo, 2008), desafortunadamente esto no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), dado que se mantiene esta política en disposición, sin importar que no se han tomado las medidas necesarias para reducir el bullying, por el contrario el bullying es una situación que va en aumento y en el año 2013, afecto al 40 por ciento de los 18 mil 785 alumnos y alumnas de primarias y secundarias en México, asimismo datos de CEPAL indican que el 11 por ciento de estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero y estos no reciben sanción ni una educación que los haga participar en una comunidad escolar (CNDH, 2013).

Las políticas de inclusión educativa, depende de su eficacia y validez en su credibilidad, por el motivo de que el bullying es una situación deplorable que siempre ha existido en las escuelas y se ha considerado un proceso normal dentro de una cultura del silencio (Trautmann, 2008), desgraciadamente esta situación es una condición social que no permite el respeto a las políticas de educación inclusiva y como consecuencia un incumplimiento de la educación

inclusiva, por lo que el éxito educativo en las primarias públicas se prolonga, como una esperanza discursiva.

En resumen las políticas revisadas en este apartado no funcionan de forma adecuada y con dos características de los mitos, la primera característica del mito, dice que no es una verdad sujeta a verificación, como segunda característica los mitos dependen su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001). En efecto se revisó que las políticas de educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México debido a que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), a consecuencia de que el bullying es un impedimento para que se ejerza el pleno derecho a la inclusión educativa. Por el contrario desde una perspectiva de la psicología educativa que se preocupa por el aprendizaje y el bienestar de los alumnos, estas deben de afrontar las problemáticas por medio de estrategias que realmente permitan todas las bases para una inclusión plena y que no se sigan presentando este tipo de rechazos en la cultura escolar.

4.2.- La homofobia como una complicación

Este argumento se realiza debido a que las políticas con relación a la educación inclusiva buscan la aceptación a la diversidad, lamentablemente esto no se cumple en las escuelas primarias públicas de México, debido a la homofobia, por lo que las políticas de educación inclusiva no son un medio que ofrezca mayor justicia para poder tener una mejor escuela y una aceptación para todos los alumnos y alumnas. Por consiguiente, este apartado se realiza a fin de demostrar que en las primarias públicas de México las políticas de educación inclusiva son como un mito, debido a la homofobia, situación que limita a muchos estudiantes de tener una participación y desarrollo pleno dentro de las escuelas primarias públicas.

Las políticas de educación inclusiva establecen aceptar a la diversidad (Acedo, 2008), donde todos tienen acceso a la escuela primaria pública con equidad de oportunidades, con el fin del desarrollo social y escolar del alumnado, con la intención de desarrollar una mejor sociedad (Barrio de la Puente, 2009). En otras palabras, para lograr una escuela inclusiva se necesita eliminar la homofobia, de modo que mientras se presente la homofobia en las primarias

públicas dichas políticas serán incógnitas, dado que no se aceptara la diversidad y no se tendrá una escuela abierta a la diversidad.

Infelizmente dichas políticas no se practican en forma y la homofobia sigue presente como una complicación para la inclusión en estos planteles, ya que las políticas buscan dar un derecho para todos los humanos, donde el centro educativo y la comunidad escolar se ven forzados a atender a la diversidad (Barrio de la Puente, 2009), pero estas no son verdades sujetas a verificación, equivalente como los mitos (Florescano, 2001), considerando que dichas políticas las mantienen en “supuesta función” , pero se sabe que tres de cada cuatro jóvenes homosexuales durante su historia académica han sido agredidos con burlas e insultos, aunque también se sabe de agresiones físicas y abusos sexuales, aún más el 48 por ciento no recibía apoyo de los profesores a esta situación y un 10 por ciento consideró que los docentes fueron cómplices de estos actos (UNESCO, 2014), por lo que en lugar de presentarse una educación de calidad para todos, es evidente el rechazo que se presenta a las personas homosexuales.

Además las políticas de educación inclusiva, depende su validez y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando la posición teórica que menciona a la homofobia como una situación que apartan a muchos alumnos y alumnas del acceso escolar e influye en su buen desempeño, dado que esta es una reacción negativa hacia las personas homosexuales, donde los homosexuales son conceptuados con prejuicio y creencias negativas, como perturbados psicológicos e inferiores a los heterosexuales, situación que afecta la convivencia de las personas y se convierte en discriminación (Cornejo Espejo, 2012), situación que provoca desventajas y humillaciones (Marx, 2011), por lo que la inclusión en la primaria es una farsa ante la realización de actos homofóbicos.

Del mismo modo las política de educación inclusiva buscan la democracia con ideales de igualdad, donde todos los alumnos y alumnas participen en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar, de modo que todos ellos puedan aportar y a su vez enriquecerse por pertenecer al mismo (Murillo, Krichesky, Adriana, & Hernández, 2010), no es una verdad sujeta a verificación considerando que estas políticas se encuentran vigente, a pesar de que la primera encuesta nacional sobre bullying homofóbico, aplicada en línea, dio a conocer que un 67 por ciento de homosexuales recibieron violencia por parte de sus compañeros,

compañeras, maestros y maestras en su historial escolar, asimismo la primaria pública es el segundo nivel educativo donde se presenta más violencia a los homosexuales (Youth Coalition, COJESS México, & enehache.com, 2012), por lo que la igualdad en las primarias públicas no es un éxito.

Estas políticas también dependen de su validez y eficacia en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que la homofobia en las escuelas es una práctica muy recurrente en ocasiones algo cotidiano, que causa en las víctimas problemas conductuales y emocionales como la ansiedad, depresión, retraimiento y agresividad, situación que los aleja de las escuelas (Alcántara, López Soler, Maravillas Castro, & López, 2013). Además un estudio aplicado a 396 primarias públicas de México dio como resultado, que los alumnos y alumnas de cuarto a sexto grado revelaron que hay homofobia por parte de los estudiantes en las primarias públicas, por el motivo de que los estudiantes al no cumplir con los estereotipos masculinos y son rechazados es un 22 por ciento, asimismo revelaron que hay etiquetas usadas para sus compañeros y compañeras que no cumplen con el estereotipo de género como burlas entre niños y niñas en relación con la apariencia física, tener gustos distintos, las formas de hablar o caminar y la forma de vestir (UNICEF, 2009), por lo que los ideales de igualdad no se respetan en las primarias públicas.

De la misma forma las políticas buscan reducir las condiciones sociales que impidan o dificulten la educación, promoviendo el cambio en las escuelas de forma que estas terminen siendo para todos, se rechaza la exclusión social y reclama la educación equitativa, dando respuesta a la diversidad (Barrio de la Puente, 2009), desafortunadamente esta no es una verdad sujeta a verificación, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que se mantiene esta política en supuesta acción a pesar de que en el año 2010, las autoridades educativas del Distrito Federal tomaron medidas contra la homofobia en las primarias públicas, mientras 31 estados quedan sin una planeación de cómo atender y disminuir los casos contra la homofobia, por consecuencia estos casos siguen sin ser sancionados (Bastida Aguilar, 2010). Por otra parte la Secretaría de Educación Pública no tiene una planeación contra la homofobia, por lo cual hace permisivo este incidente, situación por la que el diputado perredista Gabriel Antonio Godínez Jiménez invitó a la SEP a tomar medidas en contra la homofobia (Diario Legislativo, 2014).

Por otra parte estas políticas dependen su eficacia y veracidad en su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), viendo que la cifra de 387 homosexuales asesinados de los años 1999 al 2009, en su mayoría es por prejuicios, estigmas y estereotipos (Mercado Mondragón, 2009), situación que se presenta a causa de que la homofobia es educada por la sociedad, dado que si no se pertenece al estereotipo sexual que marca la sociedad, se sufren de rechazo (CONAPRED, 2012), aún más, esta situación se reflejan en las primarias públicas, de modo que es un círculo vicioso, ya que en los niños pertenecientes a las primarias reproduce lo aprendido en la sociedad (Bruner, 1997).

Algunas situaciones que ejemplifican como hay homofobia en las primarias públicas, son primeramente un joven homosexual, el cual confeso, que había sufrido abuso sexual por parte de su maestro, después de esa situación empezó a sufrir rechazo y burlas por parte de sus compañeros, lo que le afectó emocionalmente y en su desempeño escolar, debido a que este no podía tener una buena relación con sus compañeros y compañeras debido a la burla que le hacían, asimismo un estudiante homosexual, confeso que no tenía una buena relación con sus compañeros y compañeras, debido a que en la escuela decían; “no se junten con él porque es maricón” (Bastida Aguilar, 2010), también otro estudiante en la escuela primaria sufría actos violentos por ser homosexual, recibía insultos y era juzgado por su forma de caminar, peinar y hablar, la solución que se buscó, fue que los padres hablaron con él alumno, para que dejara de presentar estas conductas (Ortiz Hernández, 2009). Del mismo modo una niña de 7 años tienen preferencias a los juegos de niños que de niñas, esta situación generó rechazo por parte de los niños y niñas en sus escuelas (Gómez & Arrellano, 2009).

En resumen las políticas de educación inclusiva revisadas en este apartado cumplen dos características del mito, a causa de la homofobia, la primer característica de los mitos nos dice que son verdades que no están sujetas a verificación y como segunda que su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001). En efecto se ha dicho que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, considerando que no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, por el motivo de que en las primarias públicas la homofobia se presenta como un inconveniente para las políticas de educación inclusiva, situación que constituye la poca transformación de la educación inclusiva en las primarias públicas. Desde una perspectiva de la psicología educativa la homofobia es una limitante para el desarrollo de la educación inclusiva y aprendizajes de alumnos y alumnas homosexuales, situación que se

presenta debido a la poca efectividad que las políticas de educación inclusiva dan al país, en efecto las políticas no dan estabilidad a la educación inclusiva y hasta que estas no cambien en la práctica la prevalencia de dichas situaciones se seguirá presentando.

Conclusión del apartado

A modo de conclusión en este apartado se dice que algunas políticas de educación inclusiva cumplen con dos características de los mitos en las primarias públicas de México, considerando como referente que no hay una escuela para todos. Por el motivo de que dichas políticas no son una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad, como los mitos (Florescano, 2001), considerando que estas políticas son a pesar de que no son relevantes.

La primer característica de los mitos menciona que no son una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), situación presente en las políticas de educación inclusiva, considerando al bullying, como una situación que causa rechazo y se presenta en todas las primarias, se sabe que el 12.7 por ciento de las niñas y niños han sido golpeados por sus compañeros y un 9.7 por ciento niñas y 6.1 por ciento de niños han sido avergonzados (INEGI, 2013), además docentes y directivos saben sobre casos de bullying y no actúan (CNDH, 2013), aún más, en el año 2011, en cinco escuelas primarias públicas del Distrito Federal la violencia escolar es de 24 por ciento (Albores Gallo, Saucedo García, Ruiz Velasco, & Roque Santiago, 2011), por si fuera poco el bullying aumenta, en el 2013, perjudico al 40 por ciento de los 18 mil 785 alumnos de primarias y secundarias en México, también el 11 por ciento de estudiantes mexicanos de primaria han robado o amenazado a algún compañero y estos no reciben una orientación (CNDH, 2013).

Otra situación presente es la homofobia considerando que tres de cada cuatro jóvenes homosexuales en su historia académica han sido agredidos con insultos, sin considerar agresiones físicas y abusos sexuales que también los hay, además el 48 por ciento no recibía apoyo y en un 10 por ciento los docentes fueron cómplices (UNESCO, 2014), además una encuesta nacional, mostro que un 67 por ciento de homosexuales recibieron violencia por parte de sus compañeros y maestros y la primaria pública es el segundo nivel educativo donde se presenta más violencia a los homosexuales (Youth Coalition, COJESS México, & enehache.com, 2012), por si fuera poco en el 2010, solo se tomaron medidas preventivas

contra la homofobia en el D.F. (Bastida Aguilar, 2010) y la SEP no tiene una planeación contra la homofobia (Diario Legislativo, 2014).

La segunda características de los mitos menciona que su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), situación presente en las políticas de educación inclusiva considerando que el bullying no permite la aceptación de todos los alumnos y alumnas, por el contrario expresa rechazo, dando como resultados en las víctimas daños psicológicos (Kerman, 2010) (Díaz Ozuna, 2012), además el bullying está presente en las primarias públicas, esta situación rompe con una educación democrática, y con aceptación a la diversidad (Carbajal Padilla, 2013), aún más la instituciones y los docentes no se encuentran preparados para atender las problemáticas de bullying (Bickmore, 2013). De igual manera el bullying siempre ha existido en las escuelas, se ha considerado un proceso normal dentro de una cultura del silencio y no se ha logrado controlar esta problemática escolar (Trautmann, 2008).

Además la homofobia es una situación que apartan a muchos alumnos y alumnas del acceso escolar e influye en su buen desempeño (Cornejo Espejo, 2012), situación que provoca desventajas (Marx, 2011). También las teorías mencionan a la homofobia en las escuelas como un práctica cotidiana, que causa en las víctimas problemas conductuales y emocionales que los aleja de las escuelas (Alcántara, López Soler, Maravillas Castro, & López, 2013). Situación que se presenta en las primarias públicas, ya que un estudio aplicado a 396 primarias públicas de México, revelo que en los alumnos y alumnas de cuarto a sexto grado hay homofobia por parte de los estudiantes, por el motivo de que los estudiantes al no cumplir con los estereotipos femeninos o masculinos son rechazados (UNICEF, 2009). Por si fuera poco la cifra de 387 homosexuales asesinados de los años 1999 al 2009, en su mayoría es por prejuicios, estigmas y estereotipos (Mercado Mondragón, 2009), situación que se presenta a causa de que la homofobia es educada por la sociedad, situación se reflejan en los centros escolares (CONAPRED, 2012).

En efecto se ha dicho que algunas políticas con relación a la educación inclusiva son como un mito en las primarias públicas de México, considerando que no es una verdad sujeta a verificación y su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001), evidenciando que son poco funcionales y afecta a los estudiantes pertenecientes a las primarias públicas, por lo que es importante tener unas políticas que impacten en los valores y hábitos de

2015.Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

convivencia, no solo de los estudiantes sino de toda la colectividad, en efecto se apunta que las políticas no son estrategias funcionales y se necesita emplear nuevas en función de orientarse el respeto y una convivencia cívica basada en valores.

Conclusión de la reseña

A continuación se mencionaran las evidencias que dejan en claro, que las políticas de educación inclusiva cumplen con las tres características que distinguen a un mito; 1) no son algo que se encuentre en su contenido, si no en el hecho de ser creencia social aceptada; 2) no son una verdad sujeta a verificación 3) su validez, y eficacia habitan de su credibilidad (Florescano, 2001).

- 1) Las políticas de educación inclusiva no son algo que se encuentran en su contenido, si no en el hecho de ser una creencia social aceptada

Las políticas de educación inclusiva a través de su historia han sido aceptables por las colectividades, a pesar de que se revela que estas no han sido funcionales. Esto se constata, debido a que las políticas existen, se promulgan, aprueban y publican a pesar de no ser factibles (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010). Por consiguiente se contemplan políticas en beneficio de la educación inclusiva con discursos prometedores educando la aceptación de políticas con discursos ejemplares pero poco funcionales en las primarias públicas, formando una cultura de poca democracia. En efecto las políticas de educación inclusiva no son algo que se encuentra en su contenido, si no en el hecho de ser una creencia social aceptada, ya que a través de su historia no han logrado sus objetivos y no han sido factibles

Desde los antecedentes a las políticas de educación inclusiva, las colectividades han tenido creencias en cuanto a cómo comportarnos frente a lo que juzgamos como diferente en los primeros años se tenía rechazo a las personas con supuestas diferencias, hasta finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX se cuestionaba dar un trato más justo (Vergara, 2002), ejemplo de esto fue en México que en el siglo XIX se busca una educación para el pueblo (Aboites, 2012). Posteriormente en 1900, se buscaba una mejora en la convivencia humana y se definió que la enseñanza para niños y niñas anormales (Sánchez Salgado, 2010) , en 1978 se mediante el Informe Warnock, se menciona el derecho a la educación y se ofrece el concepto de necesidades educativas especiales (Moreno Garcés, 2011), desafortadamente un 25.8 por ciento de la población era analfabeta (INEGI, 2010). Posteriormente en la década de los

noventas surge la integración educativa, desafortunadamente en México no hubo tal debido a la economía del país (Camacho Sandoval, 2001). En los años 2000 hasta la actualidad, es la época política de la inclusión educativa, desafortunadamente los docentes no están sustentados académicamente, no hay recursos suficientes (García Jiménez, 2011), la pobreza no permite el desarrollo de estas (Carrasco Pleite, Colino Sueiras, & Gómez Cruz, 2014) y las personas siguen sin ser incluidas en las primarias públicas mexicanas (Romero López, Kitaoka Lizárraga, & Rodríguez, 2014).

De modo que las políticas de educación inclusiva a lo largo de su historia no son factibles, no están en su práctica y si en el hecho de ser un discurso convincente y prometedor, por lo cual estas se encuentran en una etapa de ideario desde los años 2000. En efecto, podemos decir que la educación inclusiva desde sus antecedentes políticos hasta los actuales, se encuentra en una etapa de ideario, situación que se presenta con los mitos, ya que estos desde sus orígenes hasta tiempo presente se encuentran como ideario, como un deseo, donde sus propuestas son convincentes, pero no factibles y esto es evidente a través de su historia. Desde una perspectiva de la psicología educativa con un paradigma cultural, se debe de buscar la causa principal que no favorece la inclusión educativa, en este caso son las políticas de educación inclusiva a través de su historia no han logrado dar una estabilidad inclusiva en las escuelas que permita el desarrollo de aprendizajes por lo que las políticas de educación inclusiva deben de trabajar sobre estrategias objetivas con referentes universalmente válidos y funcionales difundiendo enfoques dentro de lo posible.

2) Las políticas de educación inclusiva no son una verdad sujeta a verificación

La segunda característica empleada en este trabajo dice que los mitos no son una verdad sujeta a verificación (Florescano, 2001), situación presente en las políticas de educación inclusiva considerando que estas se encuentran en el sentido común, dado que no se sabe con certeza si es un referente válido, a pesar que en su práctica los hechos muestran que sus objetivos o deseos no se practica en la vida daría y estos no son alcanzables. Situación por la que a continuación se presentaron datos estadísticos como prueba de los hechos que descubren la poca verificación que se tiene a estas políticas.

Primeramente considerando que las políticas de educación inclusiva no ofrecen una infraestructura digna y adecuada para la inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, por el contrario este grupo recibe diez veces más exclusión debido a la escasez de infraestructura adecuada (Sánchez, 2011), además la mayoría de primarias públicas no tienen infraestructura digna (INEGI, 2014), viendo que el 51.6 por ciento de escuelas públicas cuenta con drenaje, 69 por ciento con agua potable, 87.2 por ciento con sanitarios y 88.8 por ciento con energía eléctrica (INEGI, 2014) y un claro ejemplo de esta situación es que de cada cinco escuelas tienen rampas o pasamanos para niños (Instituto Nacional de Salud Pública, 2008).

Otro motivo es la insuficiencia de materiales tecnológicos, dado que en países pobres, solo del 5 al 15 por ciento de los sujetos que necesitan apoyo tecnológico, tienen vía a este (OMS, 2011), además en el año 2012, solo tienen computadoras el 42.3 por ciento de las escuelas primarias y secundarias públicas y de este número solo el 18 por ciento tiene acceso a internet (Martínez, 2012), asimismo no se reparten los libros en braille en turno y forma (Pérez, 2011) (Regalado, 2012) y el 11.2 por ciento de escuelas públicas no cuentan con luz (INEGI, 2014).

Otra prueba es la carencia y déficit de docentes, viendo los y las docentes no cuentan con la suficiente preparación (UNICEF, 2013), dado que hay docentes sin perfil adecuado y con documentos falsos o inexistentes, también atienden a más del doble de alumnos que deberían atender (INEGI, 2014). Asimismo no hay suficientes docentes en las primarias públicas (UNESCO, 2013), por ejemplo del 2007 al 2012 las primarias públicas del Distrito Federal han necesitado 11 mil 873 nuevos docentes, debido a las jubilaciones y retiros (Hernández, 2012).

Otra situación es la disciplina excesiva que se maneja en la educación primaria pública, dado que la SEP reconoció abuso y maltratos por parte de docentes como una situación reiterada (El informador, 2015). Asimismo la expulsión escolar en las primarias públicas no es legal, desgraciadamente es algo que se practica y se esconde en las estadísticas de deserción escolar (Dijk, 2012), se calcula que en el año 2010 las primarias públicas de México se tienen una eficiencia terminal del 94.9 por ciento y abandono de 104 214 alumnos y alumnas (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2010). De igual forma la SEP, expreso que en las primarias públicas de todo el país hay abuso y maltratos por parte de docentes (El informador, 2015), aún más por año 285 mil alumnos y alumnas no terminan la primaria, dentro

de esta cifra están alumnos expulsados (Narro Robles, Martuscelli Quintana, & Barzana García, 2010) y en Puebla en el año 2011 se aprobó el castigo de expulsión escolar (Rangel, 2011).

Otra prueba son los grupos vulnerables, por ejemplo la pobreza es una taxativa viendo que en el año 2008, no cuentan con ingresos para acudir a las escuelas públicas 50.6 millones de mexicanas y mexicanos, además entre el 2006 y 2008 más de un millón de familias termino en pobreza y en el 2007 de 38 millones de sujetos en pobreza, como consecuencia el 59.5 por ciento sufre de carencia educativas (UNICEF, 2008), además los salarios no son suficientes para sustentar la educación primaria pública, se calcula en el año 2013 que una persona necesita 80 pesos para subsistir, sin considerar la educación, sin embargo, el sueldo mínimo en el año 2014 es 64.72 pesos (Díaz & Camacho, 2013), aún más, el consumo de transporte público es muy elevado y por ello no pueden acudir los y las estudiantes a la primarias públicas (Rodríguez, 2013), asimismo los materiales educativos tiene un costo elevado, en el año 2010 se calcula que equivalen a más de 12 salarios mínimos del año 2014 (González, 2010), por si fuera poco en el año 2012, que en las zonas marginadas hay un alto número de personas de 6 a 14 años que no asisten a la escuela debido a la pobreza (CONAPO, 2012) y las personas que asisten tiene un cometido bajo (Poy Solano, 2010). Además la pobreza aumenta (Gallo Callejas, 2010), entre el 2006 y 2008, el nivel de vida de más de un millón de familias termino en pobreza, lo que dejo 50.6 millones de mexicanos sin ingresos para acudir a las primarias públicas (UNICEF, s.f.), en el año 2011, se encontraban en pobreza 44 de cada 100 mexicanos (González Amador, 2011).

Otra situación es la explotación infantil considerando que en México en el año 2009, se calcularon 3 millones 14 mil 800 personas de 5 a 17 años, que se encuentran trabajando, la mayoría comienza a ser explotado desde los 8 años, en el año 2011, hay 1.2 millones de niños de 5 a 14 años que trabajan y no van a la escuela, lo que es igual al 14.6 por ciento (INEGI & STPS, 2009), además en el año 2009, los niños que trabajan en el campo agropecuario son ochocientos noventa y dos mil trescientos ochenta niños, los niños que trabajan en el comercio son ochocientos un mil novecientos treinta y seis niños, un grupo mínimo de niños que trabajan, pero no se sabe en qué, son cincuenta y cuatro mil doscientos sesenta y seis (INEGI & STPS, 2009), aún más, hay que conjeturar que los niños y niñas también son obligados a realizar actividades ilícitas, de los que no se conocen cifras (OIT, 2014), por si fuera poco no

se saben cifras exactas de la explotación sexual infantil (UNICEF, s.f.), pero se calcula en el 2007, que aproximadamente son entre 20 mil y 25 mil niños, niñas y adolescentes son víctimas de explotación sexual (Jiménez Órnelas, 2006).

Otra situación es el bullying, circunstancia que causa rechazo y se ostenta en todas las primarias, se sabe que el 12.7 por ciento de las niñas y niños han sido golpeados por sus compañeros y un 9.7 por ciento niñas y 6.1 por ciento de niños han sido avergonzados (INEGI, 2013), además los profesores y directivos saben sobre casos de bullying y no actúan (CNDH, 2013), aún más, en el año 2011, en cinco escuelas primarias públicas del Distrito Federal la violencia escolar es de 24 por ciento (Albores Gallo, Saucedo García, Ruiz Velasco, & Roque Santiago, 2011), por si fuera poco el bullying aumenta, en el 2013, perjudico al 40 por ciento de los 18 mil 785 alumnos y alumnas de primarias y secundarias en México, también el 11 por ciento de estudiantes mexicanos y mexicanas de primaria han robado o amenazado a algún compañero y estos no reciben una orientación (CNDH, 2013).

Otra realidad presente es la homofobia considerando que tres de cada cuatro jóvenes homosexuales en su historia académica han sido agredidos con insultos, sin considerar agresiones físicas y abusos sexuales que también los hay, además el 48 por ciento no recibía apoyo y en un 10 por ciento los docentes fueron cómplices (UNESCO, 2014), además una encuesta nacional, mostro que un 67 por ciento de homosexuales recibieron violencia por parte de sus compañeros y maestros y la primaria pública es el segundo nivel educativo donde se presenta más violencia a los homosexuales (Youth Coalition, COJESS México, & enehache.com, 2012), por si fuera poco en el 2010, solo se tomaron medidas preventivas contra la homofobia en el D.F. (Bastida Aguilar, 2010) y la SEP no tiene una planeación contra la homofobia (Diario Legislativo, 2014).

3) Las políticas de educación inclusiva su validez, y eficacia habitan en su credibilidad

Las políticas de educación inclusiva dan un discurso de mejora, pero si uno analiza e interpreta las posiciones teóricas delatan problemáticas educativas en la educación primaria pública de México, que no permiten el desarrollo de una educación inclusiva y evidencian la poca estabilidad que ofrecen las políticas de educación inclusiva a la educación del país, por

consiguiente estas políticas serán tan verdaderas como se confié en ellas, dado que las aportaciones teóricas nos dicen que no son factibles.

Esto lo podemos ver en la falta de infraestructura en las primarias públicas, dado que la mayoría de primarias públicas no cuentan con una arquitectura digna (Padilla Muñoz, 2010). Además el estado maneja un modelo económico neoliberal, dando reducción al ámbito escolar público, por consiguiente no hay una inversión grata en la (Juárez Núñez, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010), por si fuera poco sus proyectos se manejan con lentitud (Brito Pacheco & Mansilla Sepúlveda, 2013), ejemplo de esto es que las primarias públicas están en malas condiciones (Bell Rodríguez, Illán Romeu, & Martínez, 2010).

Otra situación es la Insuficiencia de materiales tecnológicos, ya que las primarias públicas no tienen los soportes tecnológicos necesarios para la inclusión (Luna Kano, 2013), además en las primarias públicas escasea la tecnología y no se hace buen uso de esta (García García & López Azuaga, 2012), del mismo modo no hay libros gratuitos en sistema braille para lenguas indígenas y no hay suficientes libros en braille para toda la urbe (Anzures, 2011), por si fuera poco en las primarias públicas se ostentan escasos conocimiento de las tics, dado que hay ausencia de recursos tecnológicos (Torres Gastelú & Valencia Avilés, 2013). Además que hay carencia y déficit de docentes (UNESCO, 2014) y como consecuencia no hay inclusión (Durán Gisbert & Giné Giné, 2011).

Otro motivo son los castigos excesivos que no permiten el desarrollo de una enseñanza de calidad (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007), por contrario empeoran los niveles de enseñanza y aprendizaje (Márquez Guanipa, Díaz Nava, & Cazzato Dávila, 2007), y ocasionan inseguridad, conductas agresivas, temor, baja autoestima, trastornos cognitivos por bloqueo emocional, tristeza, depresión, dificultad para expresar sentimientos, sentimientos de culpa, vergüenza, miedo, sueño, problemas psicosomáticos, trastorno en control de esfínteres (Ramírez Domínguez, 2011).

Otra situación es la expulsión escolar, ya que niega cualquier acceso a la escuela (Fierro, 2005), asimismo esto abre una brecha para las posibilidades de la drogadicción y la delincuencia (Morueta Ramón, Aguaded Gómez, & Marín Gutiérrez, 2013), deja a los y las

estudiantes sin oportunidades de acudir a las escuelas (Fierro, 2005) y excluye el acceso al aprendizaje (Rodríguez Arocho & Alom Alemán, 2009).

Otra situación son los grupos vulnerables por ejemplo las personas pobres no cuentan con los recursos para una buena alimentación, lo que deja a este sector en desventaja escolar (Black & Kanashiro, 2012) ya que esto ocasiona dificultades de atención en las capacidades cognitivas y respuestas emocionales a situaciones de estrés, así como baja energía (Daza, 1997). Además muchas personas no tienen acceso a la información, situación que da menos posibilidades de salir de la pobreza (Sandoval Almazán, 2005) (Tello Leal, 2008), esto ocasiona actitudes que impiden un mejor desarrollo de vida, por lo que salir de la pobreza (Jadue, 1997), aún más, la pobreza afecta psicológicamente a los y las estudiantes de las primaria públicas, con emociones negativas, poca motivación, desvalorización de ellos mismos, miedo al rechazo, bajo nivel de aspiraciones y baja autoestima (Fuerte Montaña, 2004), por lo tanto muchas personas interrumpen su educación escolar, sufriendo aislamiento, ignorancia y problemas económicos (Córdoba de la Calle, 2004), por si fuera poco la pobreza es un problema a nivel internacional que no tiene solución (ONU, 1992), a diferencia solo se crean programas de lucha contra la pobreza, desgraciadamente en México no han funcionado (Taniguchi, 2010).

Otra circunstancias es el abuso que hay sobre infantes, por ejemplo la explotación infantil, situación que aleja a los estudiantes de las primarias públicas, además de que crea desgaste físico y mental, consume el tiempo, y en otros casos las víctimas son obligadas y encerradas (OIT, 2014). Asimismo los niños y niñas que se dedican al trabajo de comerciantes informal no van a la escuela y por lo general viven en la calle (Nova Melle, 2008), otros niños son obligados a realizar actividades ilícitas, situación que los acerca a las cárceles y no las primarias públicas (UNICEF, 2013), además algunos de los niños o niñas que hacen trabajos domésticos sufren abusos sexuales y muchos no finalizarán sus estudios (INEGI & STPS, 2009). Además los infantes que sufren de explotación sexual, no reciben los derechos que le permitan acudir a las primarias públicas, ya que estos infantes son raptados, por si fuera poco esto es que los infantes sufren de enfermedades de transmisión sexual, maltrato, desnutrición y como consecuencia perdida de la escuela (OIT, 2014). En México es una situación que es cotidiana, dado que muchas víctimas de este delito aceptan que es la única manera de obtener dinero (Olivares Alonso, 2010).

Otra situación es el bullying, ya que no permite la aceptación de todos los alumnos y alumnas, por el contrario expresa rechazo, dando como resultados en las víctimas daños psicológicos (Kerman, 2010) (Díaz Ozuna, 2012), además el bullying está presente en las primarias públicas, esta situación rompe con una educación democrática y con aceptación a la diversidad (Carbajal Padilla, 2013), aún más las instituciones y los docentes no se encuentran preparados para atender las problemáticas de bullying (Bickmore, 2013). De igual manera el bullying siempre ha existido en las escuelas, se ha considerado un proceso normal dentro de una cultura de silencio y no se ha logrado controlar esta problemática escolar (Trautmann, 2008).

Además la homofobia es una situación que aparta a muchos alumnos y alumnas del acceso escolar e influye en su buen desempeño (Cornejo Espejo, 2012), situación que provoca desventajas (Marx, 2011). También las teorías mencionan a la homofobia en las escuelas como una práctica cotidiana, que causa en las víctimas problemas conductuales y emocionales que los aleja de las escuelas (Alcántara, López Soler, Maravillas Castro, & López, 2013). Situación que se presenta en las primarias públicas, ya que un estudio aplicado a 396 primarias públicas de México, reveló que en los alumnos y alumnas de cuarto a sexto grado hay homofobia por parte de los y las estudiantes, porque al no cumplir con los estereotipos femeninos o masculinos son rechazados (UNICEF, 2009). Por si fuera poco la cifra de 387 homosexuales asesinados de los años 1999 al 2009, en su mayoría es por prejuicios, estigmas y estereotipos (Mercado Mondragón, 2009), situación que se presenta a causa de que la homofobia es educada por la sociedad, situación que se refleja en los centros escolares (CONAPRED, 2012).

En efecto en texto se revisó como las políticas de educación inclusiva son como un mito, dado que cumplen con las características de un mito. Además se evidencia que el modelo de la educación inclusiva se sustenta en políticas ineficientes, situación por la que este modelo de la educación inclusiva en la práctica será ineficiente y seguirá en un plan de ideario, esta escena no cambiara mientras las políticas que dan sustento y orden a la inclusión no se mantengan en las expectativas que necesita la inclusión educativa, por ejemplo; la equidad que es una necesidad para la escuela inclusiva y la solidificación social, así como también una educación de calidad, de forma que eduque principios de inclusión y no de exclusión.

Aún más se revisó en el presente trabajo, que no se ha logrado una inclusión educativa considerando como principal problema la ineficiencia de las políticas de educación inclusiva, a causa de desigualdades sociales y culturales, viendo que la sociedad y cultura mexicana establece lo aceptable y lo no aceptable como norma social, situación que es la principal limitante del desarrollo de las políticas de educación inclusiva, dado que por esta situación no se logra la eliminación de barreras, no hay participación y rendimiento de todo el alumnado y no hay suficiente atención en aquellos grupos de alumnos y alumnas en peligro de no alcanzar un rendimiento óptimo. Además podemos darnos cuenta de que la sociedad funciona según la realidad que crea, un reflejo de esto son las políticas de educación inclusiva, siendo una concepción convincente de mejora pero estas dan poca estabilidad y orden al modelo de educación inclusiva, por lo tanto la sociedad mexicana en la educación primaria pública tiene una realidad de políticas poco funcionales y estables.

Por otra parte hablando de como la educación inclusiva puede tener una buena función, depende en medida que se considere desde una epistemología no solamente pedagógica y escolar, y en su lugar se busquen las principales causas que no permiten el desarrollo de esta, tal como son las políticas de educación inclusiva. Por ejemplo cuando uno padece una enfermedad infecciosa y solo se atienden los síntomas de molestia y no se combaten las bacterias que ocasionan el padecimiento, por consecuencia la enfermedad continua. De la misma forma si uno busca la mala función de la inclusión educativa solo en el aspecto escolar y no atiende las problemáticas externas a lo escolar, la problemática será persistente y esto seguirá presentando dificultades.

En efecto las políticas de educación inclusiva como la educación inclusiva se debe de desarrollada en la vida cotidiana y ser generadora de cultura y no solo ser una práctica escolar, asimismo la inclusión educativa se debe de desarrollar en su concepto de cultura más amplio; en la forma de vida de un pueblo, el legado social que el individuo adquiere de su grupo, una manera de pensar sentir y creer, una abstracción del comportamiento, un almacén de todo lo aprendido, un grupo de orientaciones normalizadas, el comportamiento aprendido, un mecanismo de normalizar la conducta, un grupo de técnicas para adaptarse tanto al ambiente externo como a otros hombres, una causa de la historia, *Clide Kluckhohn (1949) en (Bohannan & Glazer, 1992).*

La solución para el desarrollo de unas políticas justas que otorguen estabilidad, orden y progreso a la educación inclusiva, podría tenerla un griego por medio de un aplauso, ya que en las funciones dramáticas de los griegos, al final el público siempre aplaudía, con el motivo de despertar de la historia y volver a la realidad, esperaremos un aplauso de la sociedad y replantear la educación inclusiva con políticas que logren dar estabilidad y orden a este enfoque, en resultado se propone:

- Ofrecer infraestructura digna en las primarias públicas
- Facilitar y promover el uso de materiales tecnológicos
- Una mejor preparación académica de las y los docentes
- Sancionar a los docentes que cometen castigos excesivos y solicitar la demanda de estos sujetos
- Terminar con la negligencia de la expulsión escolar
- Apoyar a las personas en pobreza para que salgan de esta condición
- Educar a los niños y niñas que se encuentran en explotación infantil
- Terminar con el bullying
- Educar para terminar con la homofobia
- No pensar en el individuo solamente en el aspecto escolar pedagógico
- Pensar en el contexto del individuo y no solo en el individuo
- Una mejor organización y administración de las políticas de educación inclusiva
- Inducir las actitudes y formaciones de valores

Referencias

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 361-389.
- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 5-17.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*, 17-44.
- Alboreo Gallo, L., Saucedo García, J. M., Ruiz Velasco, S., & Roque Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53(3), 220-227.
- Alcántara, V., López Soler, C., Maravillas Castro, & López, J. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de Psicología*, 741-747.
- Álvaro Estramiana, J., Garrido Luque, A., Scheweiger Gallo, I., & Torregrosa Peris, J. (2007). *Introducción a la psicología social sociológica*. Barcelona: UOC.
- Anzures, T. (2011). El libro de texto gratuito en la actualidad: logros y retos de un programa cincuentenario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 363-388.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arroyo González, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 144-159.
- Baena Jiménez, J. (2008). Antecedentes de la educación especial. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, 1-13.
- Barba, B. (2014). La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano: apertura del proyecto en la Constitución de 1824. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 893-916.
- Barrera, I., & Myers, R. (12 de 2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Recuperado el 12 de 04 de 2014, de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe:
<http://www.politeia.org.mx/IMG/pdf/PREAL59EstandaresYevaluacionDocenteEnMexico.pdf>
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-31.
- Bastida Aguilar, L. (08 de 04 de 2010). *Homofobia en escuelas, una realidad cercana*. Obtenido de La Jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2010/05/06/ls-portada.html>
- Bauzá, H. F. (2012). *¿Qué es un mito?* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Becerril, A. (02 de 23 de 2014). *Excelsior*. Obtenido de Perfil: Joaquín Guzmán Loera, el narco "agricultor":
<http://www.excelsior.com.mxwww.excelsior.com.mx/nacional/2014/02/23/945139>

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.
- Bell Rodríguez, R., Illán Romeu, N., & Martínez, J. (2010). Familia – Escuela – Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 47-57.
- Beyliss, M. (06 de 04 de 2014). *Maestra engrapa letrado detrás de camiseta de niño*. Obtenido de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/maestra-engrapa-letrado-atras-de-camiseta-de-ninio-1001360.html>
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 37-71.
- Black, & Kanashiro, C. (2012). ¿Cómo alimentar a los niños? La práctica de conductas alimentarias saludables desde la infancia. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 373-378.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Bohannon, P., & Glazer, M. (1992). *Antropología lecturas*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Bravo. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista de Investigación en Psicología*, 217-225.
- Breach Velducea, M. (02 de 11 de 2011). Chihuahua: expulsan de escuelas a 6 menores por agredir a compañeros. *La Jornada*, pág. 29.
- Brito Pacheco, J., & Mansilla Sepúlveda, J. (2013). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 95-113.
- Brizzio. (1992). Maltrato en el ámbito escolar y Derechos del Niño. *Segundo Simposio Interdisciplinario e Internacional. El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas* (págs. 123-144). México: UNICEF-FICOMI-Protección Social D.F., Comisión Nacional de.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bunge, M. (2005). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo XXI.
- Camacho Sandoval, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1-15.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13-35.
- Carrasco Pleite, F., Colino Sueiras, J., & Gómez Cruz, M. (2014). Pobreza y políticas de desarrollo rural en México. *Estudios sociales*, 09-35.
- Cervantes Ríos, J. (2011). El género a través de la Psicología Histórico-cultural. En J. C. Cervantes Ríos, *El género a debate. Reflexiones teóricas y metodológicas multidisciplinarias* (págs. 49-66). México: Universidad de Guadalajara.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Cisneros. (2007). De la leyenda al mito. La narrativa en la construcción de la identidad profesional de la enfermera. *Tesis de pregrado doctoral*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Hidalgo, México.

CNDH. (04 de 05 de 2013). *Capacita CNDH sobre acoso escolar a niños, padres, maestros y autoridades*. Recuperado el 23 de 04 de 2014, de Capacita CNDH sobre acoso escolar a niños, padres, maestros y autoridades:
http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2013/COM_2013_124.pdf

Cohen, P. (1969). Theories of myth. *Man* (págs. 337-353). London: JSTOR.

CONAPO. (01 de 08 de 2012). *Capítulo 1*. Recuperado el 10 de 04 de 2014, de Marginación urbana 2010: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Capitulo_1_Marginacion_Urbana_2010

CONAPO. (13 de 12 de 2013). *Colección: Índices Sociodemográficos*. Recuperado el 10 de 04 de 2014, de Índice absoluto de marginación 2000-2010:
<http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/03Capitulo.pdf>

CONAPRED. (07 de 2012). *Guía para la acción pública contra la homofobia*. Distrito Federal: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Obtenido de Guía para la acción pública contra la homofobia: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/GAP-HOMO-WEB_Sept12_INACCSS.pdf

Córdoba de la Calle, R. (2004). Marginación social y criminalización de las conductas. *Revista de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, 293-321.

Cornejo Espejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Limite*, 85-106.

Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de población*, 71-84.

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95.

Damm, X., Barría, C., Morales, D., & Riquelme, P. (2011). Educación inclusiva ¿mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 125-143.

Daza, C. (1997). Nutrición infantil y rendimiento escolar. *Colombia Médica*, 92-98.

De la O, E., & Mendoza, É. (2012). Narcotráfico y literatura. *Desacatos*, 193-199.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26. (s.f.). Recuperado el 02 de 12 de 2013, de Declaración Universal de los Derechos Humanos:
https://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid, España: Morata.

Devalle de Rendo, A., & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad el entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Diario Legislativo. (31 de 07 de 2014). *Exhortará ALDF a la SEP para que tome medidas contra bullying por homofobia*. Obtenido de Aprueba ALDF exhorto para que la SEP adopte medidas para erradicar la violencia homofóbica: <http://www.diariolegislativo.com.mx/aldf-congresos-estatales/2014/7/31/exhortara-aldf-para-tome-medidas-contra-bullying-homofobia-910.html>

Díaz Barriga, F., Hernández Rojas, G., Rigo, M. A., Saad, E., & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 11-24.

Díaz Ozuna, Y. (2012). Bullying, acoso escolar, elementos de identificación, perfil psicológico y consecuencias, en alumnos de educación básica y media. *Psicología.com*, 1-11.

Díaz, A., & Camacho, F. (16 de 02 de 2013). Insuficiente, el salario mínimo fijado; cae 40% poder adquisitivo: Coneval. *La Jornada*, pág. 10.

Dieter. (12 de 02 de 2007). *Instituciones y cultura política*. Obtenido de Acervo de la biblioteca jurídica de la unam: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/247/art/art15.pdf>

Dijk, V. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 115-139.

Domínguez, P. (14 de 05 de 2014). *Ganan 70 maestros más que Peña Nieto, revela estudio*. Obtenido de Milenio: http://www.milenio.com/politica/dia_del_maestro-estudio_imco-mapa_del_magisterio_de_educacion_basica_en_mexico_0_298770238.html

Donoso Torres, R. (1999). *Mito y educación*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 26-46.

Echeita Sarrionandía, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-18.

El informador. (18 de 05 de 2015). *La SEP reconoce abusos y maltratos en las escuelas*. Obtenido de La SEP reconoce abusos y maltratos en las escuelas: <http://www.informador.com.mx/mexico/2008/35693/6/la-sep-reconoce-abusos-y-maltratos-en-las-escuelas.htm>

Escarbajal Frutos, A., Ruiz, M., Maquilón Sánchez, A. B., Izquierdo Rus, J., López Hidalgo, T., López Hidalgo, T., . . . Sánchez Martín, N. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 135-144.

Escobar Moncada, J. (2009). Mito y reconciliación. Sobre el concepto de mito en la Dialéctica de la Ilustración. *Areté*, 381- 400.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.
- Escolar, C. (2004). Pensar en/con Foucault. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 93-100.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 82-99.
- Fernández Christlieb, P. (2004). *La sociedad mental*. Barcelona: Anthropos.
- Fierro. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.
- Fitzpatrick, P. (1998). *La mitología del derecho moderno*. Londres: Siglo XXI.
- Florescano, E. (2001). *Mitos Mexicanos*. México: Taurus.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 27-36.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco Corzo, L. (2012). *Diseño de políticas públicas*. Ciudad de México: Polaris.
- Fuerte Montañón, L. (2004). Psicología de la marginación social. *Liberabit*, 41-44.
- Gafo, J. (1996). *La ética ante el trabajo del deficiente mental*. España: Universidad Pontificia Comillas.
- Gallo Callejas, M. A. (2010). Pobreza mundial, justicia y derechos humanos. *Opinión jurídica*, 19-38.
- García. (2010). *Programas de Formación Continua 2010-2011*. Obtenido de Curso: Educación inclusiva II: <http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2013/04/6.MateialParticipante.pdf>
- García. (02 de 26 de 2014). *Identificados cuatro casos severos de niños acusados de acoso escolar*. Obtenido de La jornada Aguascalientes: <http://www.lja.mx/2014/02/identificados-cuatro-casos-severos-de-ninos-acusados-de-acoso-escolar/>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomelí Hernández, K., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- García García, M., & López Azuaga, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesor*, 16(1), 277-293.
- García Jiménez, M. (2011). El papel de la educación durante el sexenio de Felipe Calderón. *REDPOL*, 1-18.
- García, J., Guzmán, S., & Archundia, M. (07 de 07 de 2012). *La maestra me castiga y me pone a recoger basura*. Recuperado el 03 de 02 de 2012, de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/112387.html>

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Gerschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión. En C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose, *Promoción y desarrollo de practicas educativas inclusivas* (págs. 101-119). Madrid, España: EOS.

Gilly, M. (2008). Psicología de la educación. En S. Moscovici, *Psicología social II* (págs. 601-617). México: Paidós.

Gómez García, P. (1976). La estructura mitológica, en Lévi-Strauss. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 119-146.

Gómez, T., & Arrellano, S. (12 de 05 de 2009). *Aprenden alumnos... a excluir*. Obtenido de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/168022.html>

González. (16 de 08 de 2010). Los útiles escolares cuestan 25% más que cuando empezó el gobierno de Calderón. *La Jornada*, pág. 23.

González Alvarado, R. (29 de 04 de 2007). *Sin acceso a la educación, niños indígenas, discapacitados y madres*. Recuperado el 15 de 05 de 2013, de Sin acceso a la educación, niños indígenas, discapacitados y madres: <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/29/index.php?section=capital&article=038n1cap>

González Amador, R. (10 de 03 de 2011). Frente a 44% de mexicanos pobres, 11 ricos acumulan 125 mil 100 mdd o 12.4% del PIB. *La Jornada*, pág. 31.

González Pérez, T. (2011). Modelos de Escolarización: Trayectoria Histórica de la Educación Especial. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 25(50), 691-716.

Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 64-83.

Hernández. (25 de 09 de 2012). *Reforma*. Recuperado el 14 de 04 de 2014, de Faltan maestros para primarias del DF: http://www.iis.unam.mx/pdfs/iismedios/septiembre2012/faltanmaestrosprimaria_auroraloyo.pdf

Hernández. (27 de 07 de 2013). *Profesores reprueban examen y logran plaza*. Recuperado el 16 de 02 de 2014, de Excelsior: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/07/21/909865>

Hernández Gonzáles, H. (1999). *Metodologías y técnicas para la investigación social*. Monterrey, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología educativa*. México: Paidós.

INEE. (2007). *Percepciones de alumnos y maestros sobre violencia*. Recuperado el 27 de 02 de 2013, de Para entender la violencia a en las escuelas: http://www2.sep.pdf.gob.mx/convivencia/sitios_interes/archivos/inee_2007_violencia.pdf

INEGI. (2010). *Educación*. Recuperado el 11 de 11 de 2013, de Analfabetismo: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

INEGI. (30 de 04 de 2013). *Estadísticas a propósito del día del niño*. Recuperado el 2014 de 01 de 18, de Datos nacionales:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/ni%C3%B1o0.pdf>

INEGI. (11 de 10 de 2013). *Estadísticas a propósito del día internacional de la niña*. Recuperado el 18 de 06 de 2014, de Datos nacionales:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2013/ni%C3%B1a0.pdf>

INEGI. (20 de 02 de 2013). *Estadísticas a propósito del día mundial de la justicia social*. Recuperado el 04 de 03 de 2014, de Estadísticas a propósito del día mundial de la justicia social:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/justicia0.pdf>

INEGI. (31 de 03 de 2014). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE)*. Recuperado el 28 de 05 de 2014, de Resultados definitivos:
<http://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/INEGI-2014-Censo-Escolar.pdf>

INEGI. (31 de 03 de 2014). *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial presentación de resultados definitivos*. Recuperado el 03 de 02 de 2014, de Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial presentación de resultados definitivos:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2014/marzo/comunica12.pdf>

INEGI. (s.f.). *Analfabetismo*. Recuperado el 15 de 04 de 2013, de Analfabetismo:
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

INEGI, & STPS. (2009). *Resultados del Módulo de Trabajo Infantil Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009*. Aguascalientes: INEGI. Recuperado el 18 de 26 de 2013, de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2009:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/infantil/2009/MTI_2009.pdf

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 287-297.

Instituto Nacional de Salud Pública. (30 de 06 de 2008). *Encuesta de salud en estudiantes de escuelas públicas en México*. Recuperado el 08 de 03 de 2014, de Resumen ejecutivo:
http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/programas/ENSE_Resumen_Ejecutivo_2008.pdf

IPEC. (2013). *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil Estimaciones y tendencias mundiales entre 2000 y 2012*. Italia: Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC).

Iyanga Pendi, A. (2006). *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia, España: Nau Llibres.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, 75-80.
- Jiménez Órnelas, A. (2006). *La explotación sexual comercial infantil desde la visión de los niños, Niñas y adolescentes. Estudios de casos en Tijuana y Ensenada*. México: Oficina para Cuba y México de la Organización Internacional del Trabajo.
- Jordán Sierra, J. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 63-85.
- Juárez Núñez, J., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 41-83.
- Kenneth, G. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno bullying. *Calidad de Vida*, 159-173.
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40(14), 255-287.
- Lechuga Martínez, S. (2009). Reseña de "cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo" de Margarita Noriega (coord.). *Tiempo de Educar*, 497-507.
- León. (11 de 12 de 2013). En México, 1.5 millones de niños sufren desnutrición. *El Universal*, págs. <http://www.eluniversal.com.mx/sociedad/2013/en-mexico-15-millones-de-ninos-sufren-desnutricion-972262.html>.
- Leonardo Saavedra, F. (2013). En torno a la Reforma Educativa. *Educa*, 1-12.
- Leyra Fatou, B. (2005). El trabajo infantil en México: Reflexiones de una antropóloga. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1-5.
- Luna Kano, M. (2013). Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica. *María del Rosario Luna Kano*, 14(12), 1-19.
- Machado Ramírez, E. (2003). *Transformación-acción e investigación educativa*. Puebla, México : Benemérita Universidad de Puebla.
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J., & Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Martínez. (04 de 09 de 2012). *Solo el 18% de escuelas con computadoras tienen internet*. Recuperado el 18 de 02 de 2013, de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/primera/40252.html>
- Martínez Martínez, E., & Vega Franco, L. (2007). El maltrato en niños de escuelas primarias. *Revista Mexicana de Pediatría*, 203-207.
- Martínez Tejeda, G. (2012). Psicología de la educación y aprendizaje cooperativo. En J. Mendoza García, S. Sánchez Hernández, & G. Martínez Tejeda, *La construcción del conocimiento miradas desde la psicología educativa* (págs. 15-38). Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.
- Marx, T. (2011). *Las raíces de la discriminación. Análisis de las razones pseudoracionalidades del fenómeno del sexismo en la sociedad actual*. Norderstedt, Alemania: GRIN.
- Méndez, K. (17 de 02 de 2014). *Padres de familia toman escuela; exigen expulsión de niño por bullying*. Recuperado el 09 de 05 de 2014, de Excelsior: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/02/17/944241>
- Mendoza González, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mercado Mondragón, J. (2009). Intolerancia a la diversidad sexual y crímenes por homofobia. Un análisis sociológico. *Sociológica (México)*, 123-156.
- Mircea Eliade. (1962). *Mito y realidad*. España: Labor.
- Monroy Jiménez, W. (2008). Examen final: la educación en México (2000–2006). *Perfiles educativos*, 151-155.
- Moreno Garcés, L. (2011). *Educación inclusiva y educación especial*. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador.
- Moreno Rangel, & Eliécer. (2007). Psicología Cultural: el Reconocimiento de una Frontera Antropológica en la Explicación en Psicología. *Tesis Psicológica*, 81-87.
- Morueta Ramón, T., Aguaded Gómez, I., & Marín Gutiérrez, I. (2013). Incidencia de los hábitos de ocio y consumo de drogas sobre las medidas de prevención de la drogadicción en universitarios. *Educación XXI*, 16(2), 137-159.
- Mota Díaz, L. (2002). La política social del gobierno del cambio Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 241-255.
- Murillo, J., Krichesky, G., Adriana, C., & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 169-186.
- Narro Robles, J., & Moctezuma Navarro, D. (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Revista Realidad, Datos y Espacio*, 3(3), 5-17.
- Narro Robles, J., Martuscelli Quintana, J., & Barzana García, E. (2010). *El origen del rezago: la educación básica*. Recuperado el 26 de 07 de 2014, de Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional: http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_05/Text/05_05a.html
- Nova Melle, P. (2008). Trabajo infantil: los riesgos laborales en situaciones legalmente prohibidas y sus consecuencias para la salud y seguridad. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 09-21.
- Nunez Jung, E. (2012). *Construcción de la realidad sociocultural*. Ciudad de México: Educación Eje.
- Ocampo González, A. (2014). Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva más oportuna: la necesidad de un nuevo paradigma epistémico. *Revista Torreón Universitato*, 11-17.
- OCDE. (2014). *Panorama de la educación 2014*. Obtenido de Panorama de la educación 2014: <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.
- OEI. (s.f.). *Evolución del Sistema Educativo*. Recuperado el 18 de 08 de 2013, de Sistemas Educativos Nacionales: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf>
- OIT. (2014). *Las peores formas de trabajo infantil*. Recuperado el 18 de 11 de 2014, de Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC): <http://www2.ilo.org/ipeccampaignandadvocacy/youthinaction/C182-Youth-orientated/worstforms/lang--es/index.htm>
- Olivares Alonso, E. (04 de 04 de 2010). Explotación sexual infantil, asunto cotidiano en México, afirma el IIS. *La Jornada*, pág. 25.
- OMS. (2011). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado el 11 de 09 de 2014, de Resumen informe mundial sobre la discapacidad: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- ONU. (1992). *Programa 21. Lucha contra la pobreza*. Río de Janeiro: ONU.
- Ortiz Hernández, L. (07 de 05 de 2009). *Niños femeninos. La homofobia esta en las aulas*. Obtenido de La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/07/ls-portada.html>
- Padilla Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 381-414.
- Paul, D. (1966). *El simbolismo en la mitología griega*. España: Labor.
- Pérez, M. (26 de 10 de 2011). Envía la CNDH recomendación para imprimir texto gratuito en Braille. *La Jornada*, pág. 45.
- Pinzón Rondón, A. M., Briceño Ayala, L., Botero, J. C., Cabrera, P., & Nelcy Rodríguez, M. (2006). Trabajo infantil ambulante en las capitales latinoamericanas. *Salud pública México*, 363-372.
- PNUD. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión*. Costa Rica: Editorama.
- Poy Solano, L. (07 de 06 de 2010). ONU: el sistema educativo en México, sin capacidad para dar acceso a los más pobres. *La jornada*, pág. 37.
- Poy Solano, L. (07 de 04 de 2013). Escuelas del olvido. *La Jornada*, pág. 2.
- Poy Solano, L. (06 de 07 de 2013). Hasta 39% de escuelas básicas, en zonas marginadas: INEE. *La Jornada*, pág. 33.
- RAE. (2001). *Real Academia Española 22ª edición*. España: Espasa.
- Ramírez Domínguez, B. (2011). MEMORIA. Congreso Internacional Investigación Educativa: Avances, Retos y Perspectivas. *Impacto del bullying docente en el rendimiento académico en alumnos de 2º* (págs. 152-161). Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rangel, X. (29 de 09 de 2011). *Puebla aprueba sancionar "bullying"*. Recuperado el 09 de 08 de 2013, de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/82308.html>

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Regalado. (23 de 05 de 2012). *Niños ciegos no reciben libros de texto en Braille*. Recuperado el 18 de 08 de 2013, de El Debate:

<http://www.debate.com.mx/eldebate/noticias/default.asp?IdArt=12099090&IdCat=6097>

Regalado. (19 de 07 de 2012). *ntrzacatecas*. Recuperado el 09 de 08 de 2013, de Tienen rampas para discapacitados sólo 45% de escuelas en Zacatecas:

<http://ntrzacatecas.com/2012/09/19/tienen-rampas-para-discapitados-solo-45-de-escuelas-en-zacatecas/>

Ricárdez Galindo, A. (2007). Evaluación del gasto público en el periodo 2007-2012. *Finanzas Públicas*, 49-130.

Rodríguez. (06 de 12 de 2013). *Aplican último aumento de la gasolina en este año; incrementarán 11 centavos*. Obtenido de La Jornada:

<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/12/06/aplican-ultimo-aumento-de-la-gasolina-en-este-ano-incrementaran-11-centavos-3314.html>

Rodríguez Arocho, W., & Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-21.

Rodríguez Piedra, Seoane Lago, & Pedreira Massa. (2006). Niños contra niños: el bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162-166.

Román Carrasco, M., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Trabajo infantil entre los estudiantes de educación Primaria en América Latina. Características y factores asociados. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-20.

Romero López, M., Kitaoka Lizárraga, E., & Rodríguez, C. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente*, 1-17.

Rubio Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-9.

Saad, Zacarias, & Peña. (2006). *Conceptos y definiciones del trabajo de inclusión educativa*. En *Inclusión educativa*. México: Aula Nueva.

Sáez López, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza. *Revista Docencia e Investigación*, 183-204.

Salazar, P. (01 de 02 de 2012). *Maestra castiga a un niño con encierro*. Recuperado el 19 de 10 de 2014, de El Universal: <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/112387.html>

Sales, C. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 65-82.

Sánchez Salgado, P. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención*. Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Sánchez, V. (08 de 03 de 2011). *CONAPRED*. Recuperado el 21 de 05 de 2014, de Excluyen escuelas a personas con discapacidad (Reforma).: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=328&id_opcion=328&op=448

Sandoval Almazán, R. (2005). Gobierno Electrónico: información y pobreza, un primer acercamiento al dato-puente. *Espacios Públicos*, 85-99.

SEP. (27 de 09 de 2013). *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica 2013 2014*. Recuperado el 01 de 04 de 2014, de Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica 2013 2014: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivopdf_2013/normas_1314.pdf

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu/Editores.

Socolinsky, N. (1998). *La disciplina en el aula: ¿un callejón sin salida?* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Taipe. (2004). Los mitos. Consensos aproximaciones y distanciamientos teóricos. *Gazeta de Antropología*, 1-25.

Taniguchi, H. (05 de 08 de 2010). *CNN México*. Obtenido de Los programas sociales en México son poco efectivos contra la pobreza: <http://mexico.cnn.com/nacional/2010/08/05/los-programas-sociales-en-mexico-son-poco-efectivos-contra-la-pobreza>

Tello Leal, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1-4.

Torres Gastelú, C., & Valencia Avilés, L. (2013). Uso de las TIC e internet dentro y fuera del aula. *Apertura*, 108-119.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar "Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes"*, *Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal; 26-28 de abril de 2000*. Francia: UNESCO.

UNESCO. (03 de 10 de 2013). *África y los Estados Árabes son las regiones más afectadas por la escasez de docentes, según un estudio de la UNESCO*. Recuperado el 15 de 01 de 2014, de Servicio de prensa: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/unesco_study_shows_africa_and_arab_states_are_worst_hit_by_teacher_shortage/#.UvHclj15Ne8

UNESCO. (2014). *Educación datos y cifras*. Recuperado el 02 de 12 de 2014, de Escasez de Docentes: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2013/facts-and-figures/>

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

UNESCO. (2014). *Educación datos y cifras*. Obtenido de Escasez de Docentes:

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2013/facts-and-figures/>

UNESCO. (2014). *Violencia de género y bullying homofóbico*. Recuperado el 26 de 06 de 2014, de Oficina de la UNESCO en Santiago:

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/sexuality-education-for-hiv-prevention/gender-violence-and-homophobic-bullying/>

UNICEF. (2006). El derecho a la educación una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos*, 5-12.

UNICEF. (2006). La trata. *Hojas informativas sobre la protección de la infancia*, 27-28.

UNICEF. (2008). *Unicef México*. Recuperado el 09 de 04 de 2013, de Pobreza y desigualdad:

<http://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.htm>

UNICEF. (2009). *Informe Nacional Sobre Violencia de género en la educación básica en México*.

Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 21 de 04 de 2014, de Informe Nacional Sobre Violencia de género en la educación básica en México:

http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf

UNICEF. (2011 de 08 de 2013). *Centro de prensa*. Recuperado el 11 de 04 de 2013, de Llenar las cárceles de niños y adolescentes no resuelve el problema de la violencia:

http://www.unicef.org/lac/media_21312.htm

UNICEF. (05 de 2013). *Niñas y niños con discapacidad*. Recuperado el 18 de 01 de 2014, de Estado Mundial de la Infancia 2013 Resumen Ejecutivo. Niñas y Niños con Discapacidad:

http://www.unicef.org/lac/SOWC2013_excsummary_esp.pdf

UNICEF. (s.f.). *Explotación sexual infantil*. Obtenido de Explotación sexual infantil:

http://www.unicef.org/mexico/spanish/17045_17519.htm

UNICEF. (s.f.). *UNICEF México*. Recuperado el 14 de 10 de 2014, de Pobreza y desigualdad:

<http://www.unicef.org/mexico/spanish/17046.htm>

UNICEF, CEPAL, & Unidas, N. (2009). Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible. *Desafíos*, 1-12.

Valdés, A., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.

Van Dijk. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 15-47.

Vega Fuente, A., López Torrijo, M., & Garín Casares, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 315-336.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, 129-143.

2015. Sánchez López, G. (2015). Algunas políticas de educación inclusiva como mito en escuelas primarias públicas de México. (Tesis de licenciatura). México: UPN.

Vygotski, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de México: Quinto sol.

Wittgenstein, L. (1988). *Sobre la Certeza*. Barcelona: Gedisa.

Youth Coalition, COJESS México, & enehache.com. (15 de 05 de 2012). *1ra. Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico*. Obtenido de Presentación de resultados:
<http://www.enehache.com/EncuestaBullying/Bullying%20homofobico-1%2814-May-12%29.pdf>

Zacarias, De la Peña, & Saad. (2006). Conceptos y Definiciones del trabajo de Inclusión educativa. En Zacarias, D. I. Peña, & Saad, *Inclusión Educativa* (págs. 25-42). México: Aula Nueva.

Zorrilla. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *RINACE*, 75-92.

Zurita Rivera, Ú. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 131-158.

Índice de figuras

<i>Figura 1. Se presenta como se realiza la reseña contrastando las características del mito con las políticas de educación inclusiva</i>	<i>6</i>
<i>Figura 2. Construcción del mito</i>	<i>24</i>