

De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México

*Juan José Ramírez Gámez, Abel Antonio Grijalva Verdugo,
Luis Miguel Díaz Rodríguez*

Ramírez Gámez, J. J., Grijalva Verdugo, A. A., & Díaz Rodríguez, L. M. (2026). De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinarias para un mundo en transformación (Volumen I), (pp. 549-569). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1033>



De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México

Resumen

Este capítulo se ocupa de la maestra sombra, un agente de apoyo no reconocido oficialmente que acompaña en las escuelas mexicanas a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. El capítulo comienza con una revisión de los modelos de atención para la inclusión educativa en México (asistencial, médico-rehabilitatorio y social educativo) y de la evolución de los servicios de educación especial tras la Declaración de Salamanca de 1994, para situar en ese marco el surgimiento de la maestra sombra y examinar su perfil, su formación y las funciones que se le atribuyen. A partir de ahí, el capítulo incorpora la evidencia empírica de un estudio de caso realizado con cuatro maestras y maestros sombra que atienden a alumnado con autismo en instituciones públicas y privadas de Culiacán, Sinaloa, y describe el método empleado, los resultados relativos al quehacer cotidiano, los métodos y estrategias observados, y los desafíos que esta figura enfrenta, entre ellos su relación con la maestra titular del grupo. El capítulo cierra con una discusión que contrasta el marco teórico con la evidencia empírica y con una serie de conclusiones sobre las implicaciones de estos hallazgos para la política educativa. Se dirige a un público interesado en la educación inclusiva en México, en el personal de apoyo no regulado de los sistemas educativos y en el uso de estudios de caso cualitativos para examinar figuras educativas emergentes.

Palabras clave: Maestra sombra; Educación inclusiva; Modelos de atención a la discapacidad; Barreras para el aprendizaje y la participación.

Introducción

La educación inclusiva se destaca por su compromiso con el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, con el objetivo de minimizar la exclusión educativa dentro y fuera del sistema escolar (UNESCO, 2005). Este enfoque requiere la participación activa de diversos actores en los procesos educativos, desde quienes dirigen los centros escolares hasta el personal que sostiene un trato directo con el alumnado. En este contexto emergen figuras como la maestra sombra en el panorama educativo mexicano, una presencia que, a pesar de carecer de reconocimiento oficial, se manifiesta de manera tangible en un número creciente de escuelas públicas y privadas del país.

La indagación sobre la maestra sombra se vuelve crucial al plantear preguntas fundamentales sobre su origen, sus funciones, los conocimientos que sostienen su intervención y los criterios que sigue para actuar, todo ello bajo la lente del paradigma de la educación inclusiva. ¿Es la maestra sombra un agente genuinamente emergente para contribuir a la inclusión, o representa una figura con reminiscencias de paradigmas y modelos de atención anteriores a ella? Este cuestionamiento adquiere relevancia al considerar que la educación inclusiva demanda una transformación integral, no solo en la estructura del sistema educativo, sino también en las prácticas y las perspectivas de quienes participan en este proceso.

Este capítulo se propone confrontar, desde los modelos de atención para la inclusión educativa, la presencia de agentes como la maestra sombra, y reflexionar sobre su papel en la búsqueda de la inclusión en el contexto mexicano. A diferencia de una primera aproximación centrada únicamente en la revisión teórica, aquí se incorpora la evidencia empírica de un estudio de caso realizado con cuatro maestras y maestros sombra en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, lo que permite contrastar la pregunta que da título a este capítulo, es decir, si se trata de modelos pasados o de prácticas emergentes, con lo que estas figuras dicen hacer, cómo se conciben a sí mismas y qué desafíos enfrentan en su relación cotidiana con la escuela.

Modelos de atención y el sistema educativo en México

Los modelos de atención para la inclusión educativa, según Guajardo (2018), ofrecen una perspectiva crítica sobre la evolución de las prácticas educativas en México, donde la maestra sombra emerge como una figura intrigante en este panorama en constante cambio. Estos modelos, asistencial, médico-rehabilitatorio y social educativo, reflejan diferentes enfoques históricos hacia las personas con discapacidad y su inclusión.

El modelo asistencial, continuando con Guajardo (2018), percibía a las personas con discapacidad como ineducables, marcando una época de segregación educativa. Por otro lado, el modelo médico-rehabilitatorio, aunque abordaba individualmente las necesidades, a menudo resultaba en prácticas igualmente segregadoras. El modelo social educativo, en cambio, representa un cambio significativo, pues reconoce a todas las personas como sujetos del derecho a la educación y las atiende en un mismo espacio, considerando sus distintas necesidades. Este modelo pretende integrar y reorganizar los anteriores, llevando lo positivo del pasado a un nuevo contexto y superándolo en aras de una inclusión más efectiva.

En México, en el marco de la declaración de Salamanca de 1994, los servicios de educación especial fueron reorientados a partir de modificaciones al artículo 3º constitucional y de la elaboración de la Ley General de la Educación, en favor de la integración y en contra de la segregación que implicaban los servicios tal y como estaban organizados hasta entonces. Según Guajardo (2020), las escuelas por discapacidad específica, como las de personas ciegas, sordas, con discapacidad neuromotora o intelectual, se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El servicio escolarizado de educación especial se adaptó entonces a cualquier discapacidad, incluidas las combinaciones de discapacidades múltiples, y los padres de familia adquirieron la posibilidad de decidir si preferían que sus hijos cursaran la educación básica en un CAM o en una escuela regular con apoyo directo en la institución. Ese apoyo en las escuelas regulares sería proporcionado por la

Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), constituida por el personal que anteriormente estaba asignado a los Grupos Integrados (Guajardo, 2020).

La introducción de los CAM y la posterior oferta de educación básica en escuelas regulares con apoyo de la USAER marcaron una transición significativa de la segregación a la integración. Sin embargo, la coexistencia de estos modelos, junto con la presencia emergente de la maestra sombra, sugiere un arrastre de prácticas, perspectivas y formas de atención que no siempre logran superarse del todo. Esta complejidad subraya la necesidad de examinar detenidamente el papel de la maestra sombra en el proceso de transición hacia la educación inclusiva, y de preguntarse cómo esta figura puede contribuir a, o desafiar, los principios de la inclusión educativa en México.

Agentes para la educación inclusiva

En este itinerario hacia la educación inclusiva, diversos hitos marcan el camino hacia la igualdad en el ámbito educativo. Uno de ellos es la Conferencia de Salamanca de 1994, evento que no solo generó demandas, sino que también desencadenó procesos transformadores en la forma en que los sistemas educativos ofrecen sus servicios. Estos cambios no dependen únicamente del esfuerzo de quienes ya forman parte de los sistemas educativos, sino que también implican la aparición de nuevos perfiles destinados a brindar apoyo, especialmente en los procesos de inclusión. Uno de estos perfiles emergentes es el agente educativo conocido en México como maestra sombra, cuya función se pretende sea apoyar al profesorado frente a grupo que trabaja con estudiantes que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación, sin confundirlo con el personal de USAER, pues este último es designado desde el propio sistema, aunque la mayoría de las veces su cobertura resulta insuficiente, lo que constituye una de las razones del surgimiento de la maestra sombra.

Para ahondar en esta discusión conviene detenerse en las dinámicas de la escuela regular respaldada por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Esta unidad se define como una instancia téc-

nico-operativa de la educación especial, ubicada en escuelas de educación regular (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), que ofrece un conjunto integral de recursos humanos, técnicos y metodológicos mediante el acompañamiento y la asesoría. Su propósito es contribuir al establecimiento de entornos inclusivos que minimicen o eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad y riesgo educativo, con especial atención a quienes presentan discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista o dificultades severas de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos por lograr la integración escolar y educativa, aún persisten diversas BAP en los centros educativos del país, que vulneran los derechos de grupos específicos. La modificación de leyes, la creación de unidades de apoyo y la eliminación de un currículum especial han sido pasos fundamentales, pero estos esfuerzos encuentran resistencias derivadas de la falta de una perspectiva inclusiva, de la carencia de capacitación inicial y continua, y de la excesiva demanda de trabajo que enfrenta el profesorado. Pensemos, por ejemplo, en un docente de primaria encargado de atender a un grupo de treinta y cinco estudiantes: la inclusión de quienes enfrentan alguna BAP dependerá, en la práctica, de los conocimientos teórico-metodológicos del docente, de los apoyos institucionales y familiares con que cuente, y de su disposición para alcanzar los objetivos planteados para todo el grupo.

El estudio presentado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022), arroja luz sobre la situación actual de la educación inclusiva en México: en el periodo 2019-2020 se atendió a 614,423 estudiantes con necesidades educativas especiales desde el nivel inicial hasta secundaria; sin embargo, los datos revelan una brecha preocupante en la infraestructura de apoyo, pues la USAER contaba con 29,413 docentes y 11,302 integrantes del personal paradocente durante ese mismo periodo. Resulta llamativo que, a pesar de un modesto aumento del tres por ciento en la cobertura de la USAER respecto al ciclo anterior, el personal paradocente haya experimentado una disminución del diecinueve por ciento, lo que sugiere

una carencia significativa de recursos humanos dentro de la unidad para brindar una atención adecuada (Mejoredu, 2022, p. 52).

La insuficiente cobertura de las USAER refleja un desafío significativo en el sistema educativo regular, donde se observa una tendencia creciente a solicitar apoyo adicional por parte del profesorado frente a grupo, incluso en presencia de personal de USAER en la escuela. Esta realidad, todavía poco explorada en México, revela la presencia de personas que desempeñan un papel de apoyo en las escuelas, comúnmente denominadas maestra sombra. En los apartados siguientes se explorarán aspectos clave relacionados con su surgimiento, su nomenclatura, su perfil, sus prácticas, sus conocimientos y sus funciones, con el objetivo de comprender mejor este papel no regulado oficialmente por la Secretaría de Educación Pública ni por otras instancias oficiales, para después contrastar estas dimensiones, ya no solo desde la teoría sino desde la evidencia empírica, con los principios fundamentales de la educación inclusiva.

Una aproximación a la maestra sombra: perfil y formación

En el contexto educativo mexicano, el agente educativo conocido como maestra sombra surge como una figura para ofrecer apoyo al alumnado que enfrenta barreras al aprendizaje y la participación. Esta denominación en femenino refleja una realidad en la que, predominantemente, mujeres desempeñan este rol, aunque también se le conoce por otras denominaciones, como docente monitor, monitor sombra o profesional de apoyo. Vale la pena señalar que el lenguaje utilizado para describir a esta figura, particularmente la elección de la palabra sombra, connota más que un simple acompañamiento: en un entorno educativo, la sombra sugiere una presencia protectora que, en ocasiones, puede llegar a generar dependencias que dificultan la autonomía de quien recibe el apoyo.

En el ámbito de la capacitación, diversas instituciones, como el sistema DIF de Ensenada, Baja California, ofrecen cursos teórico-prácticos para quienes buscan desempeñarse como maestra sombra (DIF Municipal, s.f.). Los contenidos abordados en estos cursos abarcan temas

como el rol del maestro sombra, discapacidad, moral y ética, desarrollo cognitivo, retraso mental, síndrome de Down, acoso escolar, TDAH, estilos de aprendizaje, trastornos del neurodesarrollo, requerimientos educativos y conductuales del niño de educación básica, trastornos del lenguaje, conductismo en la educación, primeros auxilios y elaboración de un plan de trabajo por objetivos, entre otros, impartidos mediante materiales audiovisuales.

El perfil de la maestra sombra se configura, en buena medida, en función de las demandas específicas que plantean madres, padres y docentes, más que a partir de un perfil establecido institucionalmente. De ahí que resulte pertinente preguntarse, desde una perspectiva inclusiva, cuáles serían las áreas disciplinarias esenciales para este rol y qué funciones específicas debería desempeñar. En sintonía con esta pregunta, Rappoport y Echeita (2018), advierten sobre la escasa investigación y la falta de evidencia robusta que existe en torno al personal de apoyo en los sistemas educativos, un vacío que se vuelve todavía más evidente al explorar una figura tan específica como la maestra sombra en el contexto mexicano. A pesar de ser una figura presente en un número creciente de escuelas, ha permanecido en gran medida al margen de la investigación académica, lo que subraya la necesidad de comprender a fondo su papel y su impacto en el entorno educativo. Los apartados siguientes buscan avanzar precisamente en esa dirección, a partir de la evidencia recogida en el estudio de caso realizado para este trabajo.

Método

Se trata de un estudio cualitativo de corte descriptivo, desarrollado desde una perspectiva socioeducativa (Monje, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que adoptó el diseño de estudio de caso (Stake, 1999; Monje, 2011), dado que el interés no era comparar experiencias, sino comprender en profundidad un caso único integrado por estas ocho personas.

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013), aplicada de manera presencial a cuatro personas que, al momento del estudio, se desempeñaban como

maestra o maestro sombra en instituciones educativas públicas o privadas de la ciudad de Culiacán, Sinaloa. El instrumento se organizó en dos apartados: uno de preguntas de entrada sobre datos generales y formación de quien respondía, y otro dedicado al quehacer, los métodos y estrategias, las funciones dentro y fuera del aula, y los desafíos enfrentados. Conviene señalar que el estudio no identifica por su nombre a ninguna institución educativa, y que las cuatro personas entrevistadas atendían, en el momento de la entrevista, a alumnado dentro del espectro autista, lo que, si bien no permite hablar de una diversidad de diagnósticos, sí ofrece una mirada relativamente homogénea y, por ello, más profunda sobre un mismo tipo de barrera.

Los cuatro participantes fueron tres mujeres y un hombre, de entre veinte y treinta y un años, con formación que iba desde licenciaturas en curso en educación preescolar y educación general, hasta una licenciatura concluida en educación inclusiva y otra en trabajo social. El análisis de la información siguió un procedimiento de codificación por colores sobre las transcripciones íntegras de las entrevistas, agrupando los fragmentos que respondían a la pregunta general y a las preguntas específicas de investigación, para después triangular la información de las cuatro entrevistas en un texto único (retomando el procedimiento de Feria, Matilla y Mantecón, 2019). Entre las limitaciones que se reconocen se encuentra la ausencia de un registro sistematizado de los años de experiencia de cada participante como maestra o maestro sombra, así como la concentración de los cuatro casos en un solo tipo de condición, el autismo, lo que invita a leer los hallazgos que se presentan a continuación como una aproximación a un segmento particular de esta figura, y no como una generalización sobre la totalidad de quienes ejercen esta labor en México.

Resultados

El quehacer cotidiano de la maestra sombra: entre el acompañamiento y la instrucción

Al preguntárseles quién es una maestra sombra, las y el participante coincidieron en describir esta figura como quien acompaña al alumno en su día a día dentro del contexto educativo, con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje y favorecer su independencia y su desarrollo social. El maestro sombra 01, licenciado en trabajo social que atendía a un alumno con autismo en secundaria, lo resumió de manera escueta: “Pues es la persona que, que da el apoyo al paciente que lo requiere”. La maestra sombra 02, quien acompañaba a un alumno de preescolar, fue más explícita al diferenciar su función de la de la maestra titular:

Apoyarlo en todo lo que se, lo que él requiera, no ser su maestra titular, sino su maestra sombra [...] uno como maestra sombra es estar al pendiente de él todo el tiempo, porque son niños que muchas veces no miden el peligro (maestra sombra 02).

Una distinción semejante apareció en la maestra sombra 03, licenciada en educación inclusiva, para quien el propósito de su labor es “que aprenda a ser autosuficiente [...] para alcanzar objetivos académicos, a lo mejor no los mismos objetivos que los demás alumnos, pero sí aprendizajes que le sirvan a él”.

Esta noción de acompañamiento se despliega, en la práctica, en un conjunto amplio de funciones que el análisis de las cuatro entrevistas permite consolidar: realizar ajustes a la planeación, acompañar al alumno dentro del aula, adentrarlo en las actividades áulicas, apoyar el control de esfínteres, trabajar rutinas y el área motriz, enseñar a compartir, fomentar la socialización con los compañeros, dar instrucciones puntuales para las actividades y prevenir conductas agresivas. La maestra sombra 04 describió con detalle cómo traduce, en la práctica cotidiana, la planeación que le comparte la maestra titular: “lo que yo hago es comprar pintura vinílica o acrílica con un pompón” cuando la actividad planeada para el grupo, colorear con crayola, no resulta accesible para el alumno que acompaña. Fuera del aula, ese acompañamiento

no se interrumpe: el maestro sombra 01 relató que en el receso se convierte en “como que su mejor amigo”, y la maestra sombra 03 describió su función como estar pendiente de la socialización del alumno, “que aprenda a esperar turno, que pueda convivir con sus compañeros sin la necesidad de agredirlos [...] que llegue al punto que ya no me necesite”.

Relación con la maestra titular y con USAER

La relación con la maestra titular del grupo apareció, en los cuatro casos, como un factor determinante del quehacer de la maestra sombra, aunque con dos configuraciones distintas. En algunos casos esa relación fue descrita como cercana y colaborativa: el maestro sombra 01 explicó que la maestra titular “te da la, la base para que tú aprendiendo como tratarlo [...] o que es lo que tienes que hacer cuando el chico tiene una crisis”, mientras que la maestra sombra 03 señaló contar con “buena comunicación con la maestra de grupo, y lo cual me permite hacerles ajustes razonables a las actividades del niño”. En otros casos, en cambio, la relación se caracterizó por la falta de apoyo, un punto que se retoma con mayor detalle en el apartado 6.6.

El servicio de la USAER también apareció como un referente valorado, aunque no exento de tensiones. La maestra sombra 04 reconoció que “para mí USAER fue de mucha ayuda [...] yo ya cuestionaba a la maestra y le preguntaba de qué manera se trabaja”, y la maestra sombra 02 describió a las maestras de USAER como quienes “se basan más a platicar con uno, dándonos consejos, qué necesitamos, qué no necesitamos, trabajos nuevos, para que el niño pueda trabajar”. Estos testimonios sugieren que, lejos de disputarse el espacio de apoyo al alumno, la maestra sombra y el personal de USAER pueden establecer una relación de complementariedad que, sin embargo, no siempre está garantizada.

El diagnóstico como punto de partida

Las cuatro personas entrevistadas coincidieron en que el diagnóstico del alumno constituye la base sobre la que organizan su intervención, en la medida en que les permite conocer sus necesidades, sus intereses y otros aspectos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. El maestro sombra 01 lo vinculó directamente con la gestión de las crisis conductuales: “el saber si el chico es agresivo [...] y ver [...] si tienes que trabajar con él por separado”. La maestra sombra 03, por su parte, describió cómo convierte los intereses del alumno en una herramienta pedagógica: “el alumno que tengo actualmente tiene autismo y le encantan los animales, entonces utilizo cosas que tengan que ver con animales, como lo que son juguetes, cuentos, como reforzadores de conductas positivas”.

Métodos y estrategias: el predominio del conductismo

Al preguntárseles por los métodos y estrategias que emplean, las y el participante mostraron cierta confusión entre ambos términos: sabían qué hacían y cómo lo hacían, pero no siempre podían precisar si se trataba de un método o de una estrategia. Con todo, el análisis de las entrevistas permitió identificar un conjunto reconocible de recursos: el conductismo, la observación, el tiempo fuera o time out, los pictogramas y el aprendizaje por imitación, siendo el primero el que predominó de manera más consistente en las cuatro entrevistas.

El maestro sombra 01 describió así su recurso al reforzamiento positivo: “yo pienso que es nomas motivarlo [...] vamos a hacerlo, ya vas a terminar, y si terminas va haber un premio [...] con este chico que tiene autismo pues a él le funciona mucho esa parte”. En un sentido semejante, la maestra sombra 03 explicó su manejo de las conductas: “es premiar las acciones positivas y las acciones negativas ignorarlas, de esta forma el alumno comprende que, como lo está haciendo bien, va a recibir un estímulo”. El uso de pictogramas, por su parte, permitió a esta misma maestra sombra modificar una conducta agresiva reiterada:

a partir de imágenes que decían “no empujar a María, abrazo a María”, relató que el alumno “llegó a un punto donde él solo repetía las cosas sin mostrarle las imágenes [...] hasta que llegó el punto de que él iba y buscaba a María para abrazarla, ya no para agredirla”. La maestra sombra 04, finalmente, describió su trabajo con el aprendizaje por imitación: “cuando yo le digo, traza, yo lo que hago es que tomo primero mi mano, después con la de él y luego permito que él lo haga solo”.

El predominio del conductismo entre estas cuatro trayectorias no resulta casual si se considera que el propio curso de capacitación ofrecido por el DIF de Ensenada, referido en el apartado 4, incluye entre sus contenidos un módulo específico de conductismo en la educación (DIF Municipal, s.f.), lo que sugiere una continuidad entre la formación disponible para la maestra sombra y las prácticas que efectivamente despliega en el aula.

Los desafíos: la maestra sombra como agente externo no reconocido

Uno de los hallazgos más consistentes de este estudio de caso es que la maestra sombra se percibe, y es percibida, como un agente externo a la institución educativa. Al preguntársele si consideraba que su figura era reconocida como parte de la institución, la maestra sombra 03 respondió de manera tajante: “No, somos consideradas externas, debido a que nos paga el papá”. En un pasaje más extenso, la misma participante recurrió a una metáfora particularmente elocuente para describir ese lugar ambiguo:

Nos llaman personas externas [...] no somos contratadas por alguna institución, nos paga el padre de familia, entonces pues para ellos somos [...] en algunos casos [...] una especie de niñeras [...] nosotros somos como una especie de Pepe Grillo, como la película de Pinocho, de estarles diciendo oye esto está mal, esto está bien (maestra sombra 03).

Esta percepción de la maestra sombra como niñera, más que como agente pedagógico, se repitió en más de un testimonio. La maestra sombra 04 relató así su esfuerzo cotidiano por desmentirla:

No terminan de comprender las maestras que están ahorita en aula, que no soy niñera, que no vengo nada más a cambiar pañales [...] entonces creo que ese es un factor que lo que yo he estado trabajando, el hacerles entender que [...] yo voy a cumplir la parte educativa del niño (maestra sombra 04).

A esta condición de agente externo y poco reconocido se suma, en los cuatro casos, la ausencia de una formación inicial específica para ejercer la función: la misma maestra sombra 04 explicó que “no te preparan realmente para trabajar este tipo de niños con necesidades especiales [...] no hay una guía exacta de que tienes que trabajar de cierta forma, pero solo tienes la cuestión teórica”.

Barreras desde la maestra titular: comentarios despectivos y exclusión en el aula

El hallazgo que aquí se retoma como el más relevante para la discusión de este capítulo se refiere a la relación entre la maestra sombra y la maestra titular del grupo. En dos de los cuatro casos documentados, esa relación no se tradujo en colaboración, sino en desconsideración y, en un caso, en exclusión explícita del alumno. La maestra sombra 02 describió así una situación observada en el aula:

No vi yo apoyo de la maestra hacia él, entonces era de que hacían actividades y nunca lo relacionaban, lo sentaban en una esquina en mero al fondo, no le entregaban material didáctico, o algún material que se estuviera trabajando con él (maestra sombra 02).

Un segundo testimonio, ofrecido por la maestra sombra 04, documenta comentarios despectivos por parte de docentes titulares hacia el alumno que acompañaba: “a veces [...] son hirientes con los comentarios que hacen [...] con comentarios despectivos hacia el niño [...] no es que el niño tenga sueño, es que es flojito para trabajar, el niño tiene necesidades especiales”. Sobre este mismo pasaje, el análisis del estudio de caso concluye, en términos que vale la pena retomar por su relevancia para este capítulo, que este hallazgo fue de los más impactantes de la

investigación, ya que su propósito no estaba centrado en identificar violencia hacia los alumnos que enfrentan alguna BAP por parte de las o los maestros titulares, y que, aun así, la investigación permitió vislumbrar que dentro de este núcleo existe otra problemática que es necesario analizar: la que se nombra explícitamente como violencia verbal ejercida por docentes titulares hacia alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Discusión

Los resultados presentados en el apartado anterior permiten volver, ahora desde la evidencia empírica, a la pregunta que da título a este capítulo: ¿es la maestra sombra un agente genuinamente emergente para la inclusión, o una figura que amalgama vestigios de modelos de atención anteriores? La respuesta que sugiere este estudio de caso es matizada, pero se inclina, en más de un sentido, hacia la segunda posibilidad.

Por un lado, hay elementos que apuntan hacia una práctica genuinamente orientada a la inclusión: las cuatro personas entrevistadas describen su labor en términos de autonomía y no de sustitución, buscan que el alumno “ya no me necesite”, como señaló la maestra sombra 03, y varias de las funciones que realizan, como los ajustes razonables a la planeación o el trabajo colaborativo con USAER, se alinean con lo que el modelo social educativo propone (Guajardo, 2018). Este hallazgo contradice, de hecho, uno de los supuestos iniciales de este trabajo, que esperaba encontrar funciones escasas y ajenas al perfil de la educación inclusiva.

Por otro lado, y de manera más consistente, la evidencia empírica confirma la hipótesis central de la que parte este capítulo. El predominio del conductismo como método casi único de intervención, documentado en las cuatro entrevistas, remite a una lógica de modificación de conducta más cercana al modelo médico-rehabilitatorio que a una comprensión de la discapacidad centrada en la eliminación de barreras del entorno (Guajardo, 2018). La condición de agente externo no reconocido, sin vínculo contractual con la institución y financiado directamente por las familias, revela que la maestra sombra opera al margen

del sistema educativo regular, en una zona intermedia entre lo escolar y lo privado, que replica antes que supera el arrastre de prácticas al que se hacía referencia en el apartado 2. Y, sobre todo, los episodios de exclusión física en el aula y de comentarios despectivos por parte de docentes titulares hacia el alumnado que enfrenta BAP muestran que, en más de un caso, la escuela regular no ha resuelto la tensión entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana, una tensión que la sola presencia de una maestra sombra, por dedicada que sea, no puede resolver por sí sola.

En este sentido, la falta de formación tanto de la maestra sombra como de quienes solicitan sus servicios, ya señalada en el marco teórico de este capítulo, encuentra ahora un correlato empírico preciso: ninguna de las cuatro personas entrevistadas recibió una formación inicial específica para ejercer esta función, y su capacitación proviene, en el mejor de los casos, de cursos externos como los que ofrece el sistema DIF de Ensenada, centrados en gran medida en técnicas conductuales. La coexistencia, aparentemente sin dificultades, del modelo médico con el discurso de la educación inclusiva evidencia, tal como advertían Rappoport y Echeita (2018) desde la escasez misma de investigación sobre el personal de apoyo, la persistencia de prácticas que carecen de fundamento teórico sólido y que sobreviven desde la época de la integración.

Conclusiones

La irrupción de la maestra sombra en el sistema educativo mexicano, y el análisis de su desempeño realizado en este capítulo, confirma que esta figura refleja, en buena medida, prácticas arraigadas en los modelos asistencial y médico, antes que en el modelo social educativo que promueve la educación inclusiva (Guajardo, 2016). La evidencia recogida en este estudio de caso así lo sugiere: una práctica sostenida en el conductismo, una condición de agente externo no reconocido institucionalmente y, en más de un caso, una relación con la maestra titular marcada por la exclusión del alumno y por comentarios despectivos hacia su condición. Lejos de representar una verdadera novedad, la maestra sombra amalgama en su actuación las visiones de atención de modelos anteriores en lugar de trascenderlos, tal como se planteaba

en la formulación teórica original de este trabajo (Guajardo, 2016).

Esto no significa, sin embargo, que la maestra sombra carezca de valor para el alumnado que acompaña. Los propios testimonios recogidos muestran una preocupación genuina por la autonomía del alumno, una capacidad de adaptar actividades y estrategias a sus necesidades particulares, y, en algunos casos, una relación de colaboración productiva con la maestra titular y con el personal de USAER. El problema no radica, entonces, en la persona que ejerce esta labor, sino en la ausencia de un marco institucional que la reconozca, la forme y la articule con el resto de los agentes que participan en el proceso de inclusión del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Es imperativo, por ello, cuestionar y redefinir el papel de la maestra sombra desde una política educativa que la reconozca como agente interno, tal como sugiere el análisis del estudio de caso retomado en este capítulo, y que atienda, con la misma urgencia, la problemática de la violencia verbal que en ocasiones ejerce el profesorado titular hacia el alumnado que enfrenta BAP, un hallazgo que, aunque no fue el centro de esta investigación, se impone como una línea de trabajo imposterable para futuras indagaciones. Solo a través de una revisión crítica y de un compromiso institucional genuino con la transformación, y no únicamente discursivo, será posible avanzar hacia un sistema educativo que garantice la participación plena de todo el alumnado, y en el que figuras como la maestra sombra dejen de amalgamar modelos superados para convertirse en agentes plenamente inclusivos.

Entre las limitaciones de este capítulo se encuentra el hecho de que la evidencia empírica que lo sustenta proviene de un único estudio de caso, con cuatro participantes que atendían, en su totalidad, a alumnado dentro del espectro autista, en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, lo que impide generalizar los hallazgos a la diversidad de contextos y diagnósticos en los que la maestra sombra ejerce su labor en México. Quedan para futuras investigaciones ampliar este ejercicio hacia otros contextos, indagar directamente la perspectiva de las familias y del profesorado titular sobre esta figura, y profundizar en las causas de la violencia verbal documentada en este estudio hacia el alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Referencias

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Valera-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- DIF Municipal. (s.f.). *Quinto curso teórico-práctico para maestros sombra*. XXIV Ayuntamiento de Ensenada. <https://www.ensenada.gob.mx/?p=17949>
- Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Revista Didasc@lia: D&E*, 10(4), 137-146.
- Guajardo, E. (2016). La educación inclusiva en el México actual. En K. S. Amaya García y J. D. Castañeda Muñoz, (comps.). *Inclusión educativa: Reto educativo y social* (pp. 21-48). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Guajardo, E. (2018). La educación inclusiva, fase superior de la integración-inclusión educativa en educación especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153.
- Guajardo, E. (2020). México a 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca, UNESCO. En C. Higuera y K. Ortiz, (eds.). *Los márgenes de la inclusión* (pp. 26-53). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- León López, A. S., y Rodríguez Quintero, M. F. (2024). *Maestra sombra: Una aproximación a su práctica desde la educación inclusiva* [Tesis de licenciatura no publicada].

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Rappoport Redondo, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Juan José Ramírez Gámez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Culiacán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0000-0002-2254-8486>

juan.ramirez@upes.edu.mx

jujoragaz@gmail.com

Es docente investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores como Candidato. Su trabajo se centra en la educación inclusiva, así como la formación docente.

Abel Antonio Grijalva Verdugo

Universidad Autónoma de Occidente | Culiacán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0000-0001-8828-7269>

abel.grijalva@uadeo.edu.mx

abel.05grijalva@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, investigador SNII Nivel II y Director de la Unidad Regional Culiacán de la Universidad Autónoma de Occidente. Lidera proyectos científicos sobre competencias digitales docentes y alfabetización mediática.

Luis Miguel Díaz Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Culiacán | Sinaloa | México

<https://orcid.org/0000-0003-3636-9742>

luis.diaz@upes.edu.mx

luis_mex83@hotmail.com

Doctor en Educación y Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, donde lidera proyectos científicos enfocados en la educación inclusiva y las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I.

From past models to emerging practices: The shadow teacher in the context of educational inclusion in Mexico

Abstract

This chapter addresses the shadow teacher, an officially unrecognized support agent who accompanies students facing barriers to learning and participation in Mexican schools. The chapter begins with a review of care models for educational inclusion in Mexico (welfare-based, medical-rehabilitative, and social-educational) and of the evolution of special education services after the 1994 Salamanca Declaration, in order to situate the emergence of the shadow teacher within this framework and examine her profile, training, and the functions attributed to her. From there, the chapter incorporates empirical evidence from a case study conducted with four shadow teachers who serve students with autism in public and private institutions in Culiacán, Sinaloa, and describes the method used, the results concerning daily work, the methods and strategies observed, and the challenges this figure faces, including her relationship with the group's lead teacher. The chapter closes with a discussion that contrasts the theoretical framework with the empirical evidence and with a series of conclusions on the implications of these findings for educational policy. It is aimed at an audience interested in inclusive education in Mexico, unregulated support staff in educational systems, and the use of qualitative

case studies to examine emerging educational figures.

Keywords: Shadow teacher; Inclusive education; Disability care models; Barriers to learning and participation.

De modelos passados a práticas emergentes: A professora sombra no contexto da inclusão educacional no México

Resumo

Este capítulo trata da professora sombra, uma agente de apoio não reconhecida oficialmente que acompanha, nas escolas mexicanas, estudantes que enfrentam barreiras para a aprendizagem e a participação. O capítulo começa com uma revisão dos modelos de atenção para a inclusão educacional no México (assistencial, médico-reabilitador e social-educativo) e da evolução dos serviços de educação especial após a Declaração de Salamanca de 1994, a fim de situar nesse marco o surgimento da professora sombra e examinar seu perfil, sua formação e as funções que lhe são atribuídas. A partir daí, o capítulo incorpora a evidência empírica de um estudo de caso realizado com quatro professoras e professores sombra que atendem estudantes com autismo em instituições públicas e privadas de Culiacán, Sinaloa, e descreve o método empregado, os resultados relativos ao trabalho cotidiano, os métodos e estratégias observados e os desafios que essa figura enfrenta, entre eles sua relação com a professora titular do grupo. O capítulo encerra com uma discussão que contrasta o referencial teórico com a evidência empírica e com uma série de conclusões sobre as implicações desses achados para a política educacional. Dirige-se a um público interessado na educação inclusiva no México, no pessoal de apoio não regulamentado dos sistemas educacionais e no uso de estudos de caso qualitativos para examinar figuras educacionais emergentes.

Palavras-chave: Professora sombra; Educação inclusiva; Modelos de atenção à deficiência; Barreiras para a aprendizagem e a participação.