




MAESTRAS SOMBRA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRAYECTORIAS Y TENSIONES DE UNA FIGURA EMERGENTE EN EL SISTEMA ESCOLAR¹

SHADOW TEACHERS AND INCLUSIVE EDUCATION: TRAJECTORIES AND TENSIONS OF AN EMERGING FIGURE IN THE SCHOOL SYSTEM

 **Juan José Ramírez Gámez, Ph. D.**
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
juan.ramirez@upes.edu.mx
Sinaloa, México

 **Abel Antonio Grijalva Verdugo, Ph. D.**
Universidad Autónoma de Occidente
abel.grijalva@uadeo.mx
Sinaloa, México

 **Yéssica Sandybel Garduño Espinoza, Ph. D.**
Universidad Autónoma de Baja California
sgarduno@uabc.edu.mx
Baja California, México

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recibido: 12/11/2025
Aceptado: 10/12/2025
Publicado: 30/12/2025

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo explorar las percepciones de las maestras sombra sobre su rol en procesos de inclusión educativa en México, específicamente en Sinaloa, e identificar las tensiones entre estas percepciones y los principios teóricos de la educación inclusiva. La figura de la maestra sombra ha surgido de manera espontánea e informal, como una respuesta ante la insuficiencia de personal especializado para la atención de estudiantes que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación en escuelas regulares. Desde un enfoque cualitativo, se empleó el método de estudio de caso y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 maestras sombra, analizadas mediante categorías temáticas. A partir de este análisis, se describen las estrategias, desafíos y logros que las propias maestras reportan en su experiencia cotidiana. Entre los resultados, destaca la construcción de vínculos colaborativos con docentes y familias, a pesar de la falta de reconocimiento institucional. Estos hallazgos permiten reflexionar sobre el lugar de esta figura no reconocida formalmente y sobre la necesidad de avanzar hacia su regulación como apoyo legítimo en el marco del derecho a una educación inclusiva. Se concluye

¹ Este artículo forma parte de los resultados del proyecto “Saberes digitales y figuras emergentes para la inclusión educativa en Sinaloa: una aproximación a la función de la maestra sombra”, desarrollado en el marco del programa *Estancias Posdoctorales por México Convocatoria 2023(1)*, con el apoyo de la *Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)*.

que la formalización del rol podría contribuir a una inclusión más efectiva y equitativa para estudiantes que requieren apoyos específicos.

Palabras Clave: maestra sombra, inclusión educativa, apoyos educativos, barreras para el aprendizaje y la participación

ABSTRACT

This article aims to explore the perceptions of independent learning aides (maestras sombra) regarding their role in inclusive education processes in Mexico, specifically in the state of Sinaloa. It seeks to identify the tensions between these perceptions and the theoretical principles of inclusive education. The figure of the maestra sombra has emerged spontaneously and informally, as a response to the lack of specialized staff for attending to students facing learning and participation barriers in regular schools. Using a qualitative approach, a case study methodology was employed, with semi-structured interviews conducted with 15 independent learning aides and analyzed through thematic categories. Based on this analysis, the strategies, challenges, and achievements reported by the aides in their daily practice are described. Among the findings, the development of collaborative relationships with teachers and families stands out, despite the absence of institutional recognition. These results invite reflection on the role of this figure, who is not formally acknowledged, and on the need to move toward its regulation as a legitimate support within the framework of the right to inclusive education. It is concluded that formalizing the role could contribute to more effective and equitable inclusion for students who require specific support.

Keywords: independent learning aide, inclusive education, educational support, barriers to learning and participation

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el discurso educativo en México ha incorporado de forma creciente los principios de la educación inclusiva como un derecho, promoviendo la participación de todos los estudiantes en condiciones de equidad. Sin embargo, diversos informes, tanto de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022), como de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018) evidencian que entre el ideal normativo y la práctica cotidiana persisten brechas profundas, especialmente en lo que respecta a los apoyos necesarios para estudiantes que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación.

En México, el tránsito hacia la inclusión educativa ha estado marcado por hitos normativos relevantes, entre ellos la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, que introdujo el enfoque de integración escolar. Un año después, el país suscribió la Declaración de Salamanca, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994), la cual constituyó un parteaguas en el reconocimiento del derecho de todos los niños y niñas a una educación en escuelas regulares que sean capaces de atender sus necesidades diversas. Este documento no solo enfatizó la transformación de las prácticas escolares, sino que estableció un compromiso internacional para construir sistemas educativos más equitativos, donde la diferencia sea comprendida como una oportunidad de enriquecimiento, y no como una dificultad a remediar. No obstante, como señala Guajardo (2018), estos avances normativos no fueron acompañados por una política integral que garantizara condiciones reales para su implementación. La falta de formación especializada, la escasez de personal de apoyo y la débil articulación entre niveles del sistema educativo han limitado las posibilidades de una inclusión efectiva.

Desde el paradigma de la inclusión educativa, definido por Booth y Ainscow (2011) y adaptado al contexto latinoamericano por Echeita (2013), se plantea que garantizar el derecho a la educación implica transformar simultáneamente las culturas, políticas y prácticas escolares. La inclusión no se reduce a la ubicación física del alumnado en las aulas, sino que requiere eliminar activamente las barreras que impiden su participación y aprendizaje. Sin embargo, cuando estas transformaciones no se concretan en acciones sostenidas, surgen mecanismos informales a menudo privados o familiares, que intentan compensar las limitaciones del sistema.

Uno de los fenómenos que ha emergido en este contexto de insuficiencia institucional es el de las maestras sombra: mujeres en su mayoría que, contratadas generalmente por las familias, acompañan de manera personalizada a niñas y niños con necesidades educativas especiales dentro del aula regular. Aunque muchas de ellas cuentan con formación en pedagogía o educación especial, no forman parte del sistema formal ni están reconocidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que genera tensiones en cuanto a su integración en los equipos docentes, el alcance de su intervención y su legitimidad como figura educativa.

Este acompañamiento, que surge por fuera del marco normativo, puede entenderse como una respuesta informal a la falta de personal suficiente de los servicios de apoyo educativo institucionales, como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Diversos estudios han señalado la creciente demanda de estos apoyos no regulados (Gómez y Valdez, 2015), sin que hasta ahora exista una figura reconocida o con un perfil profesional

definido. Esta falta de regulación genera escenarios desiguales, tanto en términos de las condiciones laborales de estas maestras como de la calidad y coherencia del apoyo que ofrecen.

A pesar de su presencia constante en escuelas públicas y privadas, el trabajo de las maestras sombra se mantiene en un área gris del sistema educativo. No son parte del personal escolar, pero inciden en los procesos áulicos; colaboran con docentes, pero no siempre son incluidas en las decisiones pedagógicas. Esta ambigüedad institucional motiva la necesidad de explorar cómo ellas mismas comprenden su rol, qué desafíos enfrentan en su práctica cotidiana y cómo se vinculan o se distancian de los principios de la inclusión educativa.

En este trabajo se emplea el término maestra sombra por ser ampliamente utilizado en el lenguaje cotidiano de madres, padres, docentes y personal escolar en diversas regiones de México, particularmente en el estado de Sinaloa. Aunque no constituye una categoría reconocida oficialmente por la normativa educativa mexicana, su uso aquí se justifica como una forma de dar cuenta de una figura empírica emergente en los espacios escolares. No se asume una valoración normativa ni se presupone su legitimidad o idoneidad, sino que se parte de su existencia práctica y de las funciones que desempeña en contextos donde los apoyos institucionales son limitados o inexistentes.

Este fenómeno, que se desarrolla al margen de las políticas públicas y sin un marco regulatorio específico, plantea interrogantes sobre las condiciones estructurales del sistema educativo mexicano para garantizar una inclusión efectiva. La presencia constante, pero invisibilizada de las maestras sombra evidencia vacíos institucionales en la provisión de apoyos especializados y revela cómo las familias se ven obligadas a buscar alternativas informales para asegurar la participación escolar de sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, su figura genera tensiones en las dinámicas escolares, tanto por la ambigüedad de su rol como por la falta de reconocimiento oficial. En este contexto, resulta pertinente indagar cómo estas actoras comprenden y desempeñan su función, así como las implicaciones de su intervención en los procesos de inclusión educativa.

Este artículo tiene como propósito explorar las percepciones de las maestras sombra sobre su función en procesos de inclusión educativa en escuelas de Sinaloa, e identificar las tensiones entre dichas percepciones y los postulados teóricos de la inclusión. A través del análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a 15 maestras sombra, se describen sus estrategias, dificultades y logros, desde su propia voz. Asimismo, se reflexiona sobre el lugar que ocupa esta figura emergente dentro del sistema educativo mexicano y sobre la necesidad de abrir la discusión sobre su posible formalización y profesionalización.

Maestras sombras e inclusión educativa: Un abordaje teórico

La transición desde modelos de integración escolar hacia paradigmas de inclusión educativa ha sido un proceso paulatino y no exento de tensiones en América Latina. En el caso de México, si bien ha existido un avance normativo a través de políticas públicas como la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), en la práctica persisten barreras estructurales, pedagógicas y culturales que impiden la plena participación de todo el alumnado. Tal como señala Guajardo (2009), para lograr avances sustantivos en la no exclusión de poblaciones vulneradas, en especial en la postprimaria y en los procesos de integración sociolaboral, es necesario identificar los agentes que facilitan o frenan los cambios.

Este tránsito conceptual y normativo requiere comprender que la inclusión no se limita al acceso físico al aula, sino que implica una transformación profunda de las estructuras escolares, sus prácticas cotidianas y las relaciones entre sus actores. En este sentido, Labrado, et al. (2018) enfatizan la necesidad de adoptar un enfoque interseccional, que reconozca las múltiples formas en que operan las desigualdades y se entrecruzan en la experiencia escolar de niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Si bien el discurso oficial reconoce a la inclusión como principio rector, diversos estudios han documentado cómo las políticas públicas, al carecer de medidas concretas, refuerzan la exclusión. Y es que las resistencias a la inclusión como lo señala Espejo (2023) no provienen exclusivamente del profesorado, sino de estructuras institucionales y culturales que perpetúan la segregación. Entre ellas se encuentran infraestructuras escolares inadecuadas, prejuicios sociales y la limitada articulación entre los niveles del sistema educativo. Esta afirmación es respaldada por la SEP (2019), al establecer que “la inclusión implica identificar y eliminar las barreras en el sistema educativo que dificultan el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes” (p. 10).

En este marco, la figura de la maestra sombra aparece como una respuesta de emergencia ante el incumplimiento institucional de garantizar condiciones mínimas para la inclusión. Su existencia revela, precisamente, que las políticas públicas han sido insuficientes para generar entornos educativos que respondan de manera adecuada a la diversidad.

Las investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos como Ecuador permiten advertir que la necesidad de una figura de acompañamiento personalizado responde, en muchos casos, a las dificultades que enfrentan los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales al iniciar su escolaridad. Elizalde Cordero et al., (2023) describen cómo el periodo de

adaptación inicial puede ser particularmente complejo para estos estudiantes, en función de su edad, experiencias previas y del tipo de apoyo que reciben de sus familias. En tales casos, la incorporación de una maestra sombra suele surgir como una estrategia paliativa frente a la falta de apoyos institucionales, a pesar de que no exista claridad sobre su inserción en los equipos escolares ni sobre los límites de su intervención.

Desde esta perspectiva, la aparición de figuras como la maestra sombra puede leerse como una expresión empírica del déficit estructural del sistema. Su presencia pone en evidencia que el derecho a la educación inclusiva no está siendo plenamente garantizado, especialmente en escuelas donde las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) no logran cubrir la demanda.

Actores educativos, formación docente y condiciones institucionales

La literatura revisada coincide en que uno de los principales retos para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos es la formación del profesorado. Infante (2010) sostiene que la inclusión representa un desafío significativo para la capacitación docente, ya que no solo demanda conocimientos técnicos sobre necesidades educativas diversas, sino también un cambio profundo en las actitudes y representaciones que los maestros tienen respecto a la diversidad.

Estudios recientes en Ecuador reafirman que la formación insuficiente del profesorado, junto con la carencia de infraestructura y recursos didácticos, constituyen barreras estructurales que frenan la inclusión efectiva (Luna et al., 2024). No obstante, estos mismos estudios identifican una mejora progresiva en la sensibilización docente, lo que sugiere un escenario propicio para avanzar en la transformación de las culturas escolares.

La actitud del profesorado, más allá de su formación, también resulta clave. Granada et al., (2013) destacan que las creencias de los docentes sobre la inclusión determinan en gran medida su disposición para poner en práctica estrategias pedagógicas que favorezcan la equidad. En un sentido similar, Vallejo et al., (2020) reportan que, aunque muchos docentes expresan una postura favorable hacia la inclusión, consideran que su formación inicial fue insuficiente y que requieren apoyos continuos para enfrentar la diversidad en el aula.

Por su parte, Blanco (2005) argumenta que incluso cuando los docentes poseen una actitud positiva, no pueden enfrentar solos la tarea de responder a la diversidad del alumnado. Por ello, sugiere la conformación de equipos multidisciplinarios que colaboren con los docentes desde una lógica de complementariedad. Estos profesionales de apoyo, lejos de sustituir al maestro,

contribuirían al análisis de procesos educativos y a la detección de necesidades de cambio institucional.

En este contexto, la formación continua cobra especial relevancia. Blanco (2005) señala que cuando la formación se centra en el conjunto de la escuela como unidad de cambio, es más probable que se transformen las actitudes y prácticas del profesorado, generando un proyecto educativo verdaderamente inclusivo. La evidencia demuestra que la formación aislada de docentes individuales tiene un impacto limitado si no va acompañada de procesos colectivos que modifiquen las estructuras escolares.

Estas aproximaciones permiten comprender que las figuras de apoyo no institucionales, como las maestras sombra, emergen en contextos educativos marcados por limitaciones estructurales, vacíos normativos y la persistente tensión entre los discursos inclusivos y las prácticas escolares reales. Aunque la literatura ha comenzado a reconocer su presencia, aún se conoce poco sobre cómo ellas mismas comprenden su función, qué estrategias despliegan y qué desafíos enfrentan en su intervención cotidiana. La revisión de estos aportes, lejos de cerrar el debate, abre la necesidad de generar conocimiento situado que permita comprender las trayectorias, prácticas y tensiones que atraviesan a estas figuras en los márgenes del sistema educativo, especialmente en contextos locales donde la inclusión aún opera como horizonte más que como realidad concreta.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con un nivel exploratorio y un diseño de estudio de caso. Su propósito es comprender las percepciones de un grupo de maestras sombra mexicanas sobre su rol en procesos de inclusión educativa en escuelas formales. El estudio no busca establecer relaciones causales ni generalizaciones, sino interpretar significados, tensiones y prácticas a partir del relato de las propias actoras. Desde esta perspectiva, se indaga en sus experiencias con el fin de reconocer los sentidos que atribuyen a su labor cotidiana en contextos donde el reconocimiento institucional es limitado. Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, con base en un guion construido a partir de tres núcleos problemáticos: a) Concepciones sobre inclusión educativa y su vínculo con el trabajo cotidiano, b) Experiencias específicas en aulas regulares y, c) Percepciones sobre su posición dentro del sistema escolar.

La guía de entrevista fue sometida a revisión por parte de dos especialistas en educación inclusiva, a fin de garantizar que su contenido fue sensible a los constructos teóricos del campo.

El proceso de selección de participantes fue intencional. Se incluyó a cinco maestras sombra que trabajaban con estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, tanto públicas como privadas. Tres de ellas laboraban en centros públicos y dos en privados, lo que permitió observar similitudes y diferencias entre ambos sectores.

El criterio de inclusión fue contar con, al menos, seis meses de experiencia como maestra sombra activa. La mayoría de las participantes eran egresadas de programas de licenciatura en pedagogía, psicopedagogía o educación especial.

Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, en espacios definidos por las propias participantes, cuidando la privacidad y el consentimiento informado. Cada encuentro tuvo una duración promedio de 45 minutos y fue grabado, transcrito y codificado manualmente. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el enfoque de análisis temático, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión de temas, y definición y nombramiento de temas.

Adicionalmente, se realizó un análisis documental con el fin de contrastar las voces de las entrevistadas con lo que establecen tanto las políticas educativas como la literatura académica sobre inclusión. Se revisaron documentos normativos de la SEP, informes de MEJOREDU, y publicaciones académicas recientes sobre figuras de apoyo educativo no formalizadas en México y América Latina.

RESULTADOS

Los hallazgos dan cuenta de las tensiones experimentadas por las maestras sobre entre lo que ellas conocen teóricamente, la práctica, la falta de reconocimiento institucional o de la política educativa y la necesidad de improvisar en contextos de desigualdad socioeducativa. Es lo que Tite-López et al., (2025) denominan brecha pedagógica de acompañamiento escolar y que se relaciona con los desafíos estructurales en los sistemas educativos latinoamericanos. Sin embargo, el análisis temático también arrojó que las maestras sombra tienen importantes logros en cuanto a la autonomía y socialización del estudiantado, lo que revela un acompañamiento individualizado en contextos inclusivos.

Realizadas las etapas propuestas por Braun y Clarke (2006) para la codificación, se generan tres grandes momentos del análisis: 1) El proceso de codificación se realizó en tres etapas: 1) Codificación abierta, que permitió identificar fragmentos relevantes de las entrevistas, por ejemplo, F1: Métodos utilizados. 2) Codificación axial, consistió en agrupar los relatos en subcategorías y categorías principales, por ejemplo, Métodos y estrategias de intervención y

finalmente 3) Codificación selectiva, lo que permitió definir y caracterizar la categoría central del estudiando y que refiere al rol transformador de la maestra sombra en la inclusión educativa, integrando las demás categorías en torno a ella.

Los códigos se aplicaron manualmente, garantizando coherencia con los objetivos de la investigación. Cada código se vinculó a fragmentos textuales y se organizó en tablas para facilitar el análisis temático. Este procedimiento permitió visibilizar tensiones como el desajuste entre teoría y práctica, la falta de reconocimiento institucional y las desigualdades entre contextos educativos. Según Miele, Tonon & Alvarado (2012), desde la tradición fenomenológica, el análisis temático posibilita visibilizar experiencias subjetivas, en este caso del profesorado y favorece el sentido del contexto.

En tal, los hallazgos se organizan en seis categorías principales:

- 1) Desajuste entre teoría y práctica en el rol de la maestra sombra
- 2) Falta de reconocimiento institucional y profesional
- 3) Improvisación y flexibilidad como dinámica estructural
- 4) La empatía como herramienta clave, pero limitada
- 5) Logros en contextos adversos
- 6) Desigualdades entre escuelas públicas y privadas.

Estas categorías permitieron organizar la discusión y visibilizar tanto las potencialidades como las tensiones del trabajo que realizan estas figuras o agentes educativos en contextos escolares diversos. Los códigos para las entrevistadas son; MS=Maestra sombra, 1-5=número de entrevista y F=número de fragmento en la entrevista. Ver tabla 1.

Tabla 1

Categorías del análisis temático, fragmentos y códigos

Categoría	Fragmento de entrevista
1. Desajuste entre teoría y práctica en el rol de la maestra sombra	<p>“Yo nunca había trabajado como maestro sombra, entonces es mi primera vez...” (MS1, F8)</p> <p>“En la carrera no hay talleres especializados para maestra sombra, todo lo aprendí sobre la marcha...” (MS2, F2)</p>

2. Falta de reconocimiento institucional y profesional	<p>“No somos consideradas internas, nos ven como niñas...” (MS3, F4)</p> <p>“La institución no lo requirió, fueron los padres quienes lo vieron necesario...” (MS2, F9)</p>
3. Improvisación y flexibilidad como dinámica estructural	<p>“No hay una guía exacta, todo lo resuelvo en el momento...” (MS4, F4)</p> <p>“Si no quiere colores le presto gises, si no quiere pintura le doy otra cosa...” (MS2, F3)</p>
4. La empatía como herramienta clave, pero limitada	<p>“Hay que ser muy empático con el alumno y con la familia...” (MS4, F1)</p> <p>“A veces siento que no basta la empatía, porque el contexto no ayuda...” (MS3, F6)</p>
5. Logros en contextos adversos	<p>“Ya sabe escribir su nombre, antes no tomaba el lápiz...” (MS3, F4)</p> <p>“Que dure un día completo sentado en el salón sin llorar...” (MS2, F5)</p>
6. Desigualdades entre escuelas públicas y privadas	<p>“En el CAM trabajábamos con lo que se podía, había falta de recursos...” (MS4, F6)</p> <p>“En el privado hay más apoyo, materiales y seguimiento...” (MS3, F2)</p>

Nota. Elaboración propia. Fuente: trabajo de campo.

La Tabla 1 presenta una síntesis de las principales tensiones y problemáticas que emergieron del análisis temático realizado a las entrevistas con maestras sombra. Estas categorías fueron construidas a partir del discurso de las participantes y organizadas en función de su recurrencia, relevancia para los objetivos del estudio y profundidad en la experiencia relatada. Las subcategorías y citas ilustrativas permiten observar cómo las vivencias compartidas reflejan no solo las condiciones laborales y formativas de estas figuras emergentes, sino también su mirada crítica frente a las políticas escolares, los apoyos institucionales y la cultura educativa dominante.

En conjunto, los seis núcleos identificados ofrecen un panorama complejo y revelador sobre los obstáculos cotidianos que enfrentan estas educadoras en contextos escolares diversos. Las voces de las entrevistadas evidencian una distancia persistente entre los principios normativos de la inclusión educativa y las condiciones reales en las que intentan operar. Esta tabla, por tanto, no solo organiza la información recolectada, sino que contribuye a delimitar e interpretar las tensiones clave que se desarrollan en los siguientes apartados del análisis.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten problematizar la figura de la maestra sombra como una respuesta no institucional a una necesidad real del sistema educativo. Lejos de brindar un apoyo personalizado desde una política pública clara, las maestras sombra se insertan en los centros escolares como agentes externos que median entre los discursos inclusivos y las condiciones precarias de los contextos educativos. Sus testimonios muestran una acción que busca sostener la participación del alumnado con discapacidad, pero que se enfrenta constantemente a barreras estructurales, culturales y profesionales.

Las participantes señalaron una distancia constante entre los principios teóricos de la inclusión y las condiciones reales del aula. Si bien muchas de ellas reconocen haber recibido formación en adaptación curricular y estrategias inclusivas, expresan que estas herramientas rara vez se implementan tal como fueron concebidas, debido a la falta de coordinación con docentes titulares y a la escasez de recursos materiales. Una de ellas explicó: “En la teoría se habla de adaptar el currículo para cada niño, pero en la práctica, es difícil cuando el maestro titular ni siquiera tiene tiempo para coordinarse con nosotras” (MS1, comunicación personal, 2024).

Este desajuste genera frustración, pero también estrategias creativas y de supervivencia pedagógica. Otra maestra compartió: “Hay cosas que te enseñan en la carrera, pero en la escuela real no hay forma de aplicarlas; terminas inventando, adaptando como puedes” (MS6, comunicación personal, 2024). La mayoría coincide en que la brecha entre lo aprendido y lo posible es amplia, y en que muchas veces tienen que apoyarse en el ensayo y error.

Los discursos de las maestras sombra revelan que, pese al consenso discursivo sobre la importancia de la inclusión, en la práctica persisten barreras estructurales, culturales y actitudinales que obstaculizan su implementación efectiva. En ausencia de acompañamiento, formación específica y espacios de coordinación con el personal docente, la inclusión queda delegada a la voluntad individual y a la capacidad de improvisación de estas figuras, lo que pone en evidencia la fragilidad del sistema para sostener procesos inclusivos con equidad. Esta desconexión entre el marco normativo y las realidades escolares refuerza la urgencia de revisar las políticas públicas no solo en términos de contenido, sino también en su aplicabilidad y operatividad cotidiana.

Las maestras sombra describen una sensación constante de invisibilidad dentro del sistema escolar. Perciben que su rol no es reconocido oficialmente por las autoridades educativas, lo cual limita su posibilidad de participar en decisiones pedagógicas o de ser vistas como parte del equipo docente. Una entrevistada lo expresó así: “Nos ven como un apoyo extraoficial, pero no nos incluyen en las decisiones importantes” (MS5, comunicación personal, 2024).

Este sentimiento se intensifica al no contar con contrato, prestaciones ni figura legal que las respalde. Varias señalaron que, al no pertenecer a la nómina escolar, sus opiniones no son consideradas y su presencia es vista como un “acuerdo entre padres y escuela”, pero no como parte integral del proceso educativo. “Aunque esté todos los días en la escuela, no me dejan entrar a las juntas, no soy parte del equipo”, expresó otra participante (MS8, comunicación personal, 2024).

Algunas entrevistadas incluso relatan haber sido cuestionadas o desautorizadas públicamente por directivos o docentes. “Una vez me pidieron salir del aula porque decían que yo no era del personal”, compartió una maestra sombra (MS13, comunicación personal, 2024), lo que muestra las tensiones institucionales derivadas de su estatus informal. Estas experiencias, aunque diversas, configuran una percepción de marginalidad profesional.

Este hallazgo coincide con lo que plantea Blanco Guijarro (2012), quien advierte que la inclusión efectiva requiere que todos los actores educativos, incluidos los de apoyo, sean legitimados dentro del entramado institucional. En este caso, la falta de reconocimiento institucional no solo afecta las condiciones laborales de las maestras sombra, sino que debilita el sentido mismo de corresponsabilidad en los procesos de inclusión.

Las entrevistadas describieron su práctica cotidiana como una experiencia marcada por la improvisación. En ausencia de planes de intervención definidos, su día a día se caracteriza por responder a lo inmediato. Como señaló una de ellas: “No tenemos un plan fijo; cada día es diferente y nos adaptamos a lo que encontramos cuando llegamos al aula” (MS6, comunicación personal, 2024). Si bien esta capacidad de adaptarse fue mencionada como una fortaleza, también se reconoce que la improvisación constante genera desgaste emocional y reduce la posibilidad de sistematizar estrategias efectivas.

“Improvisar todo el tiempo cansa, a veces siento que solo apago fuegos y no alcanzo a planear nada”, señaló una entrevistada (MS9, comunicación personal, 2024). Esta dinámica, lejos de ser una elección voluntaria, parece ser una consecuencia directa de la falta de lineamientos y estructuras institucionales. La flexibilidad, en este contexto, no se vive como una posibilidad pedagógica sino como una exigencia estructural que responde a la precariedad.

La empatía fue mencionada reiteradamente como una cualidad central para el trabajo de acompañamiento. Las maestras destacan que esta capacidad les permite establecer vínculos de confianza con los estudiantes, comprender sus necesidades y generar ambientes de contención.

“Ser empática me ayuda a entender mejor a los niños, pero no siempre es suficiente cuando no tenemos materiales ni recursos adecuados” (MS3, comunicación personal, 2024).

Otra maestra comentó: “Yo me encariño mucho con los niños, pero a veces me frustró porque no sé cómo ayudarlos más; me falta preparación para ciertas situaciones” (MS12, comunicación personal, 2024). Este tipo de afirmaciones muestra que la empatía, si bien es una base importante, debe ser complementada con herramientas pedagógicas, formación continua y apoyos institucionales.

Este reconocimiento apunta a una tensión frecuente entre disposición personal y formación profesional. La entrega emocional no sustituye la necesidad de contar con herramientas metodológicas claras, apoyo del equipo docente y condiciones de trabajo dignas. La evidencia sugiere que, en contextos vulnerables, la empatía sin respaldo institucional puede volverse insuficiente e incluso generar desgaste.

A pesar de las limitaciones, muchas maestras sombra compartieron experiencias positivas en el acompañamiento a sus estudiantes. Hablaron de pequeños logros, avances en la participación, mejora en la socialización y vínculos significativos con docentes y familias. Estos relatos muestran que, incluso en condiciones precarias, su presencia puede generar efectos importantes. Una maestra relató: “Es un gran avance cuando un estudiante que nunca participaba empieza a levantar la mano o a ayudar a sus compañeros” (MS2, comunicación personal, 2024).

Otra compartió: “Una vez un niño que no hablaba con nadie me dijo que quería jugar con otros, y yo lo acompañé, y desde entonces ya participa más” (MS11, comunicación personal, 2024). Este tipo de progresos, aunque no puedan medirse cuantitativamente, fueron relatados con orgullo y emoción. Se observó también que muchas de estas prácticas surgen de la experiencia acumulada de las propias maestras, más que de una formación sistemática, lo cual refuerza su papel como agentes intuitivos de inclusión.

Por otro lado, se encontró que las estrategias usadas por las profesoras revelan prácticas exitosas como el uso de pictogramas, refuerzo conductual y aprendizaje por imitación. Estrategias clave para la regulación conductual y la adquisición de aprendizajes significativos. Estas prácticas, aunque desarrolladas en condiciones de informalidad, aportan elementos valiosos para comprender cómo se construye inclusión desde la cotidianeidad y no solo desde el diseño institucional.

Las diferencias entre las experiencias en escuelas públicas y privadas fueron una constante. Las maestras que trabajan en el sector privado reportan mayores recursos, mayor apertura institucional, mejores condiciones de colaboración con el personal docente y acceso a materiales especializados. “En la escuela privada tengo más libertad para planear, hay materiales y hasta reuniones con los maestros”, comentó una participante (MS10, comunicación personal, 2024).

En cambio, quienes laboran en escuelas públicas enfrentan mayores barreras estructurales: escasez de materiales, poco apoyo institucional, y en algunos casos, resistencia del personal docente. “En la escuela pública donde estuve, ni me dejaban usar la impresora, tenía que llevar mis cosas”, señaló otra entrevistada (MS4, comunicación personal, 2024). Estas desigualdades refuerzan una lógica de exclusión estructural, donde el acceso a apoyos adecuados depende más del tipo de escuela que de las necesidades del estudiante.

Esta percepción coincide con lo documentado por MEJOREDU (2022), y plantea la necesidad de políticas públicas que garanticen condiciones mínimas de inclusión en todas las escuelas. En contextos donde los derechos del alumnado se subordinan a la capacidad económica de las familias para pagar apoyos externos, el discurso de equidad queda profundamente cuestionado. Así, la maestra sombra emerge como síntoma de un sistema que externaliza su responsabilidad sobre la inclusión.

Finalmente, algunas participantes manifestaron que, a pesar de todas las limitaciones, han desarrollado una visión crítica sobre el sistema educativo, que va más allá de su práctica inmediata. Varias mencionaron que su experiencia como maestras sombra les ha permitido identificar patrones de exclusión no siempre visibles para el personal docente, como los microgestos de rechazo, el aislamiento de ciertos alumnos o el uso de etiquetas estigmatizantes. Esta capacidad de observación y análisis ha motivado en algunas de ellas el deseo de incidir en procesos de transformación institucional, aunque reconocen que sus posibilidades de acción son limitadas por la falta de reconocimiento profesional y por la precariedad estructural en la que se encuentran.

En conjunto, los relatos evidencian que la figura de la maestra sombra opera en una tensión permanente entre el compromiso ético con la inclusión y las limitaciones de un sistema que no ha sido diseñado para integrarla formalmente. Lejos de ser una solución institucional consolidada, su existencia revela los vacíos y contradicciones de las políticas educativas actuales. Por tanto, su estudio no solo permite visibilizar sus aportes, sino también cuestionar el modelo de inclusión que se está construyendo en la práctica escolar cotidiana.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio permiten comprender la figura de la maestra sombra no como un complemento opcional del sistema educativo, sino como una expresión práctica de las omisiones del propio sistema en su tránsito hacia la inclusión. La emergencia de estas figuras en contextos de precariedad institucional revela una tensión persistente entre el discurso normativo de la inclusión y las condiciones reales de las escuelas. Como han señalado Booth y Ainscow (2011), la inclusión no puede concebirse únicamente como un principio, sino como un proceso de transformación profunda que implica cambios en las culturas, políticas y prácticas escolares. Sin embargo, en muchos casos, este proceso no se concreta en acciones sistemáticas, y las maestras sombra ocupan el vacío dejado por un sistema que aún no garantiza condiciones estructurales mínimas para la participación de todos.

Uno de los aspectos más consistentes del testimonio de las participantes es la disociación entre la formación profesional recibida y las posibilidades reales de aplicación en los entornos escolares. Si bien muchas fueron formadas bajo marcos pedagógicos que promueven la adaptación curricular, el trabajo colaborativo y la planificación centrada en el estudiante, en la práctica estas herramientas se ven limitadas por la falta de coordinación con docentes titulares y por la inexistencia de tiempos institucionales para diseñar estrategias conjuntas. Echeita (2013) ha advertido sobre esta brecha entre el saber pedagógico inclusivo y su viabilidad operativa en contextos marcados por la inercia de modelos tradicionales y por la escasez de apoyos. En ese sentido, las maestras sombra terminan desempeñando un papel de contención más que de mediación pedagógica, operando muchas veces desde la intuición y el ensayo y error, lo cual compromete tanto su estabilidad emocional como la efectividad de su labor.

Esta desconexión entre lo normativo y lo operativo también se refleja en el estatus institucional de estas figuras. Las participantes coincidieron en describir su trabajo como una práctica informal, invisible ante la normativa educativa, carente de reconocimiento oficial, de acceso a procesos de actualización profesional o de participación colegiada. Tal como plantea Blanco Guijarro (2012), la inclusión educativa no se limita a la presencia física del alumnado con necesidades específicas, sino que exige la legitimación de todos los actores que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La exclusión simbólica e institucional de las maestras sombra constituye una contradicción estructural: se les permite trabajar en las aulas, pero sin formar parte del engranaje formal del sistema. Esta situación vulnera no solo sus derechos laborales, sino también las posibilidades reales de construir una cultura escolar inclusiva, como la que plantean los marcos internacionales de referencia.

En este contexto, el testimonio de las maestras revela la paradoja de operar desde el compromiso y la empatía, pero sin herramientas suficientes ni respaldo institucional. Aunque muchas reconocen que su sensibilidad y vínculo con el estudiantado son elementos centrales para su quehacer, también expresan que la empatía, sin formación especializada ni apoyo colectivo, puede conducir al desgaste, la frustración y la sensación de ineficacia. Ya que no basta con tener una disposición positiva hacia la diversidad: se requieren conocimientos específicos, metodologías diferenciadas y estructuras organizativas que sostengan la tarea educativa en contextos complejos. Las maestras sombra, al no contar con estos recursos, terminan improvisando, lo cual, si bien puede generar intervenciones sensibles, también revela la falta de condiciones para sistematizar su trabajo y construir trayectorias profesionales sostenibles.

Por otra parte, las desigualdades estructurales entre el sector público y privado, visibilizadas en los relatos de las participantes, refuerzan la lectura crítica sobre el sistema educativo. Mientras en escuelas privadas las maestras sombra reportan mejores condiciones de colaboración, recursos materiales y legitimación de su rol, en escuelas públicas enfrentan barreras constantes para realizar su labor. Esta disparidad reproduce un modelo educativo excluyente en el que el acceso a apoyos adecuados no depende del derecho a la educación, sino de la capacidad económica de las familias. Como señala Guajardo (2018), la inclusión educativa en México ha estado marcada por esfuerzos desarticulados, políticas fragmentadas y una fuerte dependencia de la buena voluntad de actores individuales. La figura de la maestra sombra, en tanto respuesta privada a una necesidad pública, reproduce estas tensiones.

La evidencia obtenida también muestra que, a pesar de las limitaciones, estas figuras logran impactos positivos en la participación, la socialización y el aprendizaje de los estudiantes que acompañan. Las estrategias que desarrollan, como el uso de pictogramas, refuerzos conductuales o aprendizaje por imitación, no solo revelan su compromiso, sino también su creatividad para responder a contextos adversos. Sin embargo, como advierten Booth y Ainscow (2011), estas acciones deberían estar integradas a un plan institucional que las respalde, las sistematice y las potencie, en lugar de depender de iniciativas individuales. El hecho de que muchas maestras sombra aprendan "sobre la marcha" lo que deberían haber recibido como formación y acompañamiento, habla de una debilidad estructural del sistema educativo para responder con equidad a la diversidad del alumnado.

En conjunto, estos hallazgos permiten comprender a la maestra sombra como una figura bisagra: entre el discurso y la práctica, entre la política pública y las redes familiares, entre la pedagogía planificada y la improvisación cotidiana. Su trabajo evidencia, a la vez, la potencia del

acompañamiento personalizado y la fragilidad institucional de los sistemas escolares. En esa ambivalencia radica la necesidad de abrir un debate informado sobre su posible reconocimiento, formalización y formación, tal como lo han propuesto experiencias internacionales de profesionalización del apoyo en contextos inclusivos (Blanco Guijarro, 2012).

Esta investigación no pretende idealizar la figura de la maestra sombra ni asumir que su institucionalización resolvería por sí sola las tensiones del sistema educativo. Más bien, se busca visibilizar que su existencia, tal como es vivida por quienes desempeñan este rol, representa un síntoma del desfase entre las políticas inclusivas y su implementación concreta. Retomar esta figura desde una perspectiva crítica puede abrir la posibilidad de pensar modelos de apoyo intermedios, con base comunitaria o institucional, que reconozcan los aportes de estas mujeres, pero que también les brinden condiciones justas para desarrollar su trabajo.

En ese sentido, como han señalado Echeita (2013) y Booth y Ainscow (2011), la inclusión no debe recaer en esfuerzos individuales, sino en una corresponsabilidad institucional que involucre a toda la comunidad educativa. El reto no es solo reconocer a las maestras sombra, sino reconfigurar los sistemas de apoyo para que la inclusión deje de depender del azar, del recurso económico familiar o del compromiso personal, y pase a ser una garantía estructural del derecho a la educación. Esta transformación implica revisar la arquitectura institucional del sistema educativo, no solo en términos de normativa, sino de prácticas, relaciones y distribuciones de poder.

CONCLUSIONES

La investigación permitió explorar las percepciones de maestras sombra respecto a su rol en contextos escolares, evidenciando una práctica que, aunque crucial para garantizar el derecho a la educación de niñas y niños con necesidades específicas, se ejerce desde la informalidad, la precariedad y el vacío institucional. Sus relatos muestran cómo la inclusión, lejos de ser una política plenamente implementada, se sostiene en buena medida por el compromiso personal y la improvisación cotidiana de figuras no reconocidas por el sistema.

Lejos de reducirse a un problema de recursos, los hallazgos permiten identificar una tensión estructural entre el discurso de la inclusión y las condiciones reales de operación en los centros escolares. La figura de la maestra sombra se convierte así en un indicador de las grietas de la política educativa: en lugar de ser resultado de un diseño institucional sólido, emerge como una solución improvisada, que delega en actores externos, mayoritariamente mujeres sin protección

laboral, una responsabilidad que debería ser asumida por el Estado. Esta contradicción evidencia una deuda estructural con la equidad educativa.

A pesar de su carácter informal, el acompañamiento que brindan estas figuras produce impactos positivos en la participación y bienestar de los estudiantes, mostrando que su rol no puede seguir siendo ignorado. Su presencia interpela al sistema educativo: si bien no puede idealizarse ni proponerse como solución generalizable, su experiencia da cuenta de una necesidad que requiere ser atendida desde un enfoque de corresponsabilidad institucional, no desde la externalización del trabajo pedagógico inclusivo.

Desde esta perspectiva, resulta imperativo abrir un debate público y académico sobre el reconocimiento, profesionalización y regulación del rol que ejercen. Ello implicaría no solo definir perfiles y condiciones laborales, sino también revisar críticamente las políticas educativas que, bajo la narrativa de inclusión, han permitido el crecimiento de prácticas informales para suplir la ausencia de apoyos estructurales. Como lo ha señalado Echeita (2013), la inclusión no puede descansar en la buena voluntad ni en el esfuerzo individual: requiere compromiso político, transformación institucional y distribución justa de los recursos.

Finalmente, el análisis realizado abre al menos tres líneas posibles de investigación futura: a) estudios comparativos entre regiones o modalidades educativas que permitan observar cómo emergen y operan estas figuras en distintos contextos socioculturales; b) investigaciones longitudinales que evalúen el impacto sostenido del acompañamiento sombra en las trayectorias escolares de estudiantes con NEE; y c) estudios que incorporen las percepciones de otros actores educativos: docentes titulares, directivos o personal de USAER, sobre el rol, los límites y las tensiones de esta figura. Estas rutas no solo permitirán profundizar en el fenómeno, sino también incidir en el diseño de políticas que respondan con justicia y equidad a la diversidad en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Booth, T. (2011). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).
- Blanco, R. (2005). El apoyo a la escuela desde una perspectiva comunitaria: ¿qué rol para los profesionales especializados? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 116–132.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU. (2022). *Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias: La USAER en voz de sus docentes*.
- Echeita, G. (2013). Educación inclusiva y derecho a la educación: Una aproximación desde la perspectiva de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 17-30.
- Elizalde Cordero, C. I., Calle Cobos, M. M., Baque Pibaque, L. M., & Palacios Elizalde, R. I. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia Y Líderes*, 2(1), 21–28. <https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n1.2023.21-28>
- Espejo, J. C. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la ley de inclusión. *Educación Em Revista*, 39. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>
- Gómez, L., & Valdez, D. (2015). *Inclusión de alumnos con discapacidad en escuela común: maestras integradoras y dispositivos de apoyo al aprendizaje*. En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (25), 1–19
- Blanco Guijarro, R. (2012). La educación inclusiva: Hacia una escuela para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (2), 15-26.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15–23.
- 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.
- Infante, C. (2010). Retos para la formación docente en el marco de la educación inclusiva. *Educación y Educadores*, 13(3), 513–528. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Labrado Medrano, L. M., Martínez Chairez, G. I., & Valles Ornelas, M. M. (2018). Una mirada a la inclusión educativa. Entre la utopía y la realidad. *Revista RELEP. Educación y*

- Pedagogía en Latinoamérica*, 1(1), [sin paginación]. iQuatro Editores.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/643/6433049001/>
- Luna, P., Pacheco, M., & Loján, L. (2024). Inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2014-2015 y la intervención del trabajador social. *Revista Científica Arbitrada Ciencias de la Educación*, 18(34), 44–58.
<https://doi.org/10.35381/educacion.18.34.44>
- Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195–225.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, Salamanca, España, 7–10 de junio de 1994.
- Rodríguez-Álvarez, A. (2023). *Maestra/o sombra: una figura esencial en el abandono institucional*. La Izquierda Diario. Recuperado de [https://www.laizquierdadiario.com/Maestra-o-sombra-una-figura-esencial-en-el-abandono-institucional\[laizquierd...diario.com\]](https://www.laizquierdadiario.com/Maestra-o-sombra-una-figura-esencial-en-el-abandono-institucional[laizquierd...diario.com])
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Acuerdo educativo nacional: Estrategia nacional de educación inclusiva*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Ciudad de México: SEP.
- Tite López, J. M., Pérez Villarroel, N. A., & Salavarría Melo, J. O. (2025). Inclusión educativa y brechas pedagógicas en estudiantes con dificultades de aprendizaje latinoamericanos. *Educational Administration: Theory and Practice*, 31(2), 303–307.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de los resultados del proyecto “Saberes digitales y figuras emergentes para la inclusión educativa en Sinaloa: una aproximación a la función de la maestra sombra”, desarrollado en el marco del programa Estancias Posdoctorales por México Convocatoria 2023(1), con el apoyo de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Agradecemos profundamente a las maestras sombra que participaron en

el estudio por su generosa disposición para compartir sus experiencias, así como al personal escolar que facilitó el trabajo de campo.

Financiamiento

No aplica

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

JR, AG y YG: Conceptualización, análisis formal, investigación, redacción – borrador original y redacción – revisión y edición.

Declaraciones éticas

No aplica.