

ÁREA ACADÉMICA 2

“Diversidad e Interculturalidad”

Licenciatura En Educación Indígena, PLAN 2011.

Línea/Campo: Escuela y Formación docente.

PRESENTA:

María Fernanda López Jiménez

TESIS

**El trabajo docente para la inclusión educativa en una escuela primaria rural en el
Estado de México.**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

ASESORA

Mtra. Leticia Vega Hoyos

COMITÉ LECTOR

Mtra. Gisela Victoria Salinas Sánchez, Mtra. Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas
Prince, y Mtra. Cecilia Salomé Navia Antezana.

Ciudad de México.

Septiembre del año 2022.

Sé la maestra, el maestro que necesitabas de pequeño, pequeña, donde los matices de cada mente inconmensurable, cada infante, cada ser, se tejan unos con otros, coloreen y maticen mundas extraordinarias, donde las diferencias sean aquellas diversidades que florezcan en infinitos mundos de conocimientos enriquecedores para cada uno, una, fluyendo, creciendo, investigando, buscando, y no solo fluir en el conocimiento que dicta el sistema generalizado.

María Jimènez

DEDICATORIA

Lunes 13 de agosto de 2018, 4:45 am en la Ciudad de México, día y hora en la que nació esto, que sin pensarlo y sin planearlo, fecha y hora que me dio la universo y Dios para hacer florecer esta sueña que me llevo a abrazar mundas inconmensurables, pero sobre todo a aquella niña a la que con tantos miedos e inseguridades que le creo la ciudad y su gente en medio de la malicia, esta sueña que comenzó el 13 de agosto me reconforto y me guio para abrazar mi nombre como mi bisabuela, mi tono de piel como el color de mi tierra, mis ojos como el color de los adobes de la tierra de mamá, pero sobre todo me llevo a abrazar y hacer resurgir como el ave fénix a mis raíces, al idioma de mis abuelas que apagaron hace varias años pero que hoy su nieta María la está haciendo florecer, que sé que me falta mucho por recorrer, y pasos terrenales por aprender, pero que de lo que algo estoy segura, es que esto jamás soltare.

Cuatro ciclas, llenas de magia desde el día uno, que me atrapo y me confirmaba día a día, que mi lugar era aquí, en la grandiosa e inconmensurable Licenciatura en Educacion Indígena, reconociendo, respetando, abrazando lo diverso, lo diferente, lo desconocido, y a partir de ello, reconocirme, con un te quiero así, verde como aquel campo donde retoñaste, blanca y con mucha luz en esa alma que te guía, azul como aquel cielo inmenso que te abriga, fuerte como esas raíces en donde te columpiabas, abrazando cada paso que te da la vida como aquellas ramas que me protegieron.

Y sin más estas últimas líneas infinitas plasmadas en más de cien páginas llenas de un sinfín de incógnitas constantes, que, con miles de miedos por lo desconocido, desde una terminología, hasta reconocer la magia de llevar una pedagogía pertinente, que conlleva muchos retos, mucha constancia, `pero sobre todo mucho amor por lo que haces y deseas hacer florecer, me llevo a deconstruirme desde lo personal hasta lo que ahora puedo decir orgullosamente profesionalmente. Dedicando entonces, cada línea de este trabajo y cada línea que pinte en este andar por el paso de la LEI, a esta mujer poderosa, a aquella niña que hicieron nacer en la ciudad, pero retoñar y florecer en el campo, a mí, a la pequeña y poderosa María Jiménez.

AGRADECIMIENTOS

Realmente no tengo idea de cómo comenzar estas líneas, porque seguro me faltarían un sinfín de letras para poder agradecer a cada una de las personas terrenales y de otro plano existencial, a cada momento, cada cosa, cada objeto, cada peso, cada aporte que me llevo hasta aquí, pero empezare con esto...

Gracias a cada una de las personas que me guiaron en este andar por la LEI fuera y dentro de, desde un ¡Te mereces esto, porque eres poderosa! ¡Estamos muy orgullosos de ti! ¡Cada día que pasa, te admiro y me siento muy orgulloso de ti!, un ¡Toma hija, para tu pasaje o copias que necesitas! ¡Dios te bendiga, nos vemos al rato! o desde un busca esta autora, este autor, ahora expondrás este tema, busquen y elijan alguna cultura que quieran representar, un abrazo en esos días débiles donde parecía que no había salida alguna a todas esas tormentas que me acompañaban, desde unas palabras de aliento que abrazaban a mi ansiedad y depresión y que por más que yo intentaba no me dejaban, aquellas enfermedades que me hicieron más fuerte de lo que creía, pero que con cada persona, cada rezo de mis abuelitas, y esa última plática con mi María bonita de otro plano existencial, que me abrazo, me permitió llegar hasta aquí.

Gracias a mamá que con su infinita fuerza me guio para permanecer aquí hasta esta última línea de mi carrera profesional, pues que a pesar de estar rodeada de tanto machismo y minorizar siempre mis logros, comparaciones aquí, allá ¿Para qué estudiar? ¡Siempre hacen lo que quieren! En efecto siempre hicimos lo que quisimos y, lo logramos, lo logramos juntas, faltaría todo un sinfín de letras para agradecer a ella, la mujer más poderosa que la universa me mando. Gracias a papá, porque en el camino puedo decir perdonemos, perdonemos, porque no fue culpable de crecer y seguir patrones machistas de generación en generación, y que él poco a poco fue y sigue rompiendo, y que sin su apoyo esto no hubiese sido posible, esto es de ambos, rompiendo andares jerárquicos para algo diferente.

Gracias por ¡Fer no tenemos el gusto de conocernos, pero claro que podría ser tu asesora e iremos tejiendo tu trabajo poco a poco! ¡Nos conectamos el jueves a las 17:00 pm para ver tus avances! ¡Me parece muy bien que plasmes eso en tu trabajo! ¡Tienes

mucha información, aprovéchala, escribe, escribe todo, todo lo que recuerdes! ¡No te preocupes Fer, vas muy bien, pronto terminaremos esto!, gracias a ella, gracias a esa mujer que desde el primer día en que escuche hablar sobre su trabajo y conocerla a través de una pantalla por los tiempos de COVID, me atrapo para poder guiar mi trabajo final con usted, mi querida Maestra Leticia Vega, la maestra bonita de cabellos bellos como la puesta de sol de mis comunidades, o como el rojizo de las rosas que rodean la casa de mi abuelita. Gracias porque esto no hubiese sido posible sin su poderosa conocimienta que me abrazo y abrazo a estas infancias de una de mis comunidades.

Gracias por cada ¡Te sugiero que cambies esto en este capítulo! O aquel ¡Marifer ahora veo que ya has entendido lo que conlleva y se denomina como educacion inclusiva!, cada frase, cada voz de mi tribu de mujeres poderosas como mi comité lector la magia inconmensurable de mi querida Maestra Gisela Salinas y que más allá de ser mi lectora, fue quien me inspiro a abrazar esta línea de Escuela y Formación Docente, que con su voz y alma predico sobre mí, por yo llegar a ser algún día una Xopute (Maestra) en alguna comunidad Mazahua, cultura y raíces de mis abuelas , mi poderosa Maestra Cecilia Salome y su infinita conocimienta que me fue guiando para abrazar el sentido de la interculturalidad, y mi querida Maestra Jessica Prince que con la alegría de su alma, me abrazo para hacerme ver y reconocermme a través de mis letras y cada incógnita que se presenta en mi trabajo, que es justo asi como es el sentido del camino terrenal.

Gracias a mi escuela “Primaria Libertad” que deje desde hace más de 12 años, que me vio correr de pequeña por aquellos campos dentro de ella, sembrando semillas de conocimienta y que hoy con este trabajo, honro y agradezco el que me hayan abierto las puertas nuevamente, hace más de 12 años entrando como alumna, más de 12 años regresando con un “Nos vemos el lunes maestra Marifer”, dicen que uno vuelve siempre a donde fue feliz y en efecto regrese a mi lugar feliz con muchos cambios, muchas seres diferentes, todo diferente pero con la ilusión de que estaría y estuve ahí para regresar algo a otra casa que me vio crecer, donde sueñas de muchas infancias siguen y tienen la ilusión de ver una munda diferente.

Gracias a la palabra compañerismo que me brindaron en este maravilloso andar, desde compañeros de mi generación hasta compañeros, compañeras de otras generaciones que ya habían egresado, que, con su experiencia, su vivencia, su frecuencia, hicieron que

este trabajo fuese más liviano, y fructífero a través de ¡Déjame leerle y te doy mi opinión!
¡Esta lectura te servirá! ¡No dejes de escribir con el corazón! Gracias.

Gracias a mi paso por la LEI (Licenciatura en Educación Indígena) por salvarme y hacerme volver a florecer, reconociendo, respetando, la gran sabiduría y cosmovisión de mis tierras morenas, porque, aunque haya nacido en la ciudad, mi alma y espíritu pertenecen a los campos de mis abuelas, abuelos. Y ahí está la magia de esta poderosa licenciatura, compartir, enriquecer, conocer, admirar, tejer, cuestionar cada cosmovisión de las comunidades de mis compañeros, compañeras, que sin conocerlas físicamente, me llevo a poder imaginarme el poder visitar tierras Chiapanecas con el mejor café, Oaxaqueñas con esos Mezcales para el alma, Puebla y sus sierras infinitas, Guerrero y sus chilenas, viajando en la imaginación pero conociendo y floreciendo de su lado, donde aquí no termina esta sueña, sino renacen mis ganas por una educación diferente a la mía y a la de mis abuelas, abuelos, papás, hermanas, incluyendo a estas infancias que plasmo en mi trabajo, que hoy con esto que logre plasmar aquí, me servirá para acompañar a más infancias como ellas, porque lo diferente no tiene que ser malo como muchos lo dictan, al contrario enriquecer desde lo diferente es llevarte a mundas inmensurables, y aquí viene parte de ello que a continuación me es gratificante presentarles.

INTRODUCCIÓN.....	9
I. CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA Y ANTECEDENTES TEMÁTICOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN MÉXICO	14
1.1 Justificación.....	14
1.2 Planteamiento del problema	16
1.3 Objetivos	18
1.4 Objetivo General.....	19
1.5 Objetivos Específicos.....	19
1.6 Preguntas de Investigación.....	19
1.7 Metodología utilizada.....	20
1.8 Antecedentes normativos y temáticos del modelo nacional de la inclusión escolar.....	22
1.8.1 Las implicaciones desde el enfoque de los derechos.....	26
1.8.2 El compromiso y la formación docente en las practicas inclusivas.....	30
II. CAPÍTULO II. EL ESCENARIO ESCOLAR Y SU CONTEXTO.....	36
2.1 Estado de México.....	36
2.2 Municipio de Villa Victoria.....	37
2.3 Sobre el origen.....	38
2.4 Comunidad Piedras Blancas Centro.....	38
2.5 Escuela Rural Primaria Libertad.....	40
III. CAPÍTULO III: HALLAZGOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE CON NIÑOS Y NIÑAS IDENTIFICADOS “CON PROBLEMAS PARA APRENDER” O QUE “ENFRENTAN” BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP).....	47
3.1 Trabajo de campo desarrollado.....	47
3.2 Primer grado.....	53
3.3 Tercer grado.....	59
3.4 Cuarto grado.....	67

IV. CAPÍTULO IV: HALLAZGOS QUE MIRAN LA ESCUELA PRIMARIA LIBERTAD DESDE LO COMUNITARIO Y LA RURALIDAD DE PIEDRAS BLANCAS CENTRO.....76

4.1 Comunidad Rural e Indígena Piedras Blancas Centro.....76

4.2 ¿Cómo se fundó la Primaria Libertad? y ¿Cuál es la cercanía con la comunidad?.....91

4.3 Contexto Económico de las y los alumnos.....94

4.4 Limitantes en los Andares Educativos de las mujeres.....95

4.5 ¿Qué tanto la comunidad ha sostenido el vínculo comunitario con el funcionamiento y organización de la primaria libertad? ¿Cómo se ha transformado?.....100

V. CAPÍTULO V: HALLAZGOS SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO Y LA ATENCIÓN TÁCITA QUE AMPLÍA LA INCIDENCIA EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO.....106

5.1 Prácticas de Trabajo Inclusivo de los Docentes: Incidencias en la atención a la diversidad de condiciones y necesidades de otros/as alumnos “No considerados con BAP”106

5.2 Papel Del Docente Rural111

5.3 Necesidades de los Docentes.....114

REFLEXIONES FINALES.....119

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....126

ANEXO I.....130

ANEXO II.....131

ANEXO III.....132

ANEXO IV.....133

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está interesada en conocer y analizar el trabajo docente para la inclusión educativa con infantes que enfrentan BAP en una escuela primaria rural en el Estado de México.

El sistema educativo público de formación básica de nuestro país aún está en proceso de la consecución plena de una educación pertinente de acuerdo al contexto y las necesidades de los educandos. Aún puede ocurrir que en algunos contextos escolares se reproduzcan prácticas educativas tradicionales en el que el estudiante con rezago educativo es excluido y segregado de los contenidos escolares por ser un sistema que sigue respondiendo a modelos uniformes y homogéneos de aprendizaje y disciplina, desapercibiendo la diversidad física, cognitiva y/o sociocultural del alumnado en la práctica diaria.

Por tanto esta investigación es tejida para florecer en una parte de la inclusión en nuestras aulas diversificadas, que tiene de primer momento el enfoque sobre los retos, las limitaciones, o como específicamente se menciona de acuerdo a la terminología especializada, estas barreras de aprendizaje y para la participación que enfrentan algunos infantes, investigación que surgió a partir de las voces de infantes de una comunidad rural e indígena en el Estado de México, que hicieron ruido a través de su aislamiento, a través de esta segregación, a través de esta ignorancia por lo desconocido, a través de estos constantes señalamientos como ¡Este niño, niña tiene problemas de aprendizaje! ¡Es una burrita! ¡No se hizo para la escuela! interiorizándolo frente al resto de sus compañeros en una institución formal, pero también frente a su entorno en donde se encuentra el infante, desde familia hasta comunidad.

Según Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que

limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (p.6).

La problemática que se genera para realizar esta investigación como ya se mencionó, parte de que algunos niños y niñas en el sistema educativo de nivel básico en un contexto rural, en cuanto a que sus aprendizajes y/o desempeño escolar, muestran un desfase marcado respecto a sus demás compañeros/as del grupo, al no ir a la par que ellos/as para cumplir con el rendimiento escolar esperado en el tiempo que se designa para cubrir el currículo escolar oficial, pues de primer momento, autoridades y docentes reportan que el rezago de este alumnado se debe a que estos niños y niñas, tienen “problemas para aprender”.

Empezando entonces desde la terminología oficial sobre estas necesidades educativas especiales (NEE) donde hay un término erróneo, señalando a estos infantes con “problemas para aprender” y no como infantes que enfrentan BAP (barreras para el aprendizaje y para la participación), donde se atribuye al infante que es un problema, una limitación, una parte de sí mismo, y no como esos contextos que le van generando estas barreras, limitaciones, al infante, por tanto de aquí nace los siguientes cuestionamientos:

¿Cuál es la mirada y enfoque docente de alumnos/as con “problemas para aprender” dentro del aula escolar?, ¿A cuáles factores el docente atribuye estos “problemas”, en el alumnado?, ¿Cómo entiende y aterriza el docente los procesos de trabajo escolar, desde la conceptualización del modelo educativo nacional de la inclusión educativa?, ¿Cómo es la atención educativa que se da a los casos de escolares con BAP (barreras para el aprendizaje y la participación) ?, entre otras más.

Por tanto, el objetivo que nos lleva esta investigación a partir de lo ya mencionado, es conocer y analizar la participación docente en la atención educativa proporcionada a un grupo de escolares de educación primaria, identificados por la escuela como estudiantes “con problemas para aprender”. Este alumnado asiste a la escuela rural primaria “Libertad” de la comunidad Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México. Interesa resaltar el tránsito que suele presentarse desde la mirada de "niños y niñas con problemas para aprender" a el trabajo pedagógico para desalentar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en las escuelas públicas rurales y urbanas.

El contenido de esta investigación se distribuye en cinco capítulos, de primer momento el capítulo I parte desde la justificación del por que surgió este tema de interes hasta antecedentes temáticos de la inclusión escolar en México , en este primer capítulo, se muestra la construcción de la investigación, su metodología desde cuantas visitas de campo hubo para recabar la información, donde una primer visita que hubo en tiempos de COVID-19 , alarmó y llamó la atención el proceso, atendimiento, trato que se les da a este grupo de infantes que enfrentan BAP dentro de una institución formal y fuera en su comunidad.

Siendo entonces parte de ello los Antecedentes Normativos y Temáticos del Modelo Nacional de la Inclusión Escolar y el Trabajo Docente, pues se hace mención desde cómo diferentes autores muestran esta sistematización que han tomado las políticas educativas hacia la inclusión y el compromiso que deben tener los docentes frente a estas diversidades que emergen en el día a día en sus aulas. El capítulo II: El escenario escolar y su contexto, se menciona esta conceptualización desde en donde se encuentra la comunidad a la que pertenece la escuela primaria “Libertad”, y que sigue perteneciendo a un contexto rural e indígena, hasta la descripción de cada rincón de la institución educativa.

Posteriormente viene el capítulo III: Hallazgos sobre el Trabajo Docente con Niños y Niñas Identificados “Con Problemas para Aprender” o que “enfrentan” Barreras Para El Aprendizaje Y La Participación (BAP), en este capítulo, se hace una conceptualización a partir de las observaciones, entrevistas, y pláticas informales desde el conocer el perfil de algunos docentes que laboran en esta institución, hasta conocer el número de infantes que enfrentan BAP, las limitantes que enfrentan este grupo de niños y niñas que son etiquetados como niños con problemas para aprender.

Dentro del capítulo IV: Hallazgos que miran la escuela primaria Libertad desde lo Comunitario y la Ruralidad de Piedras Blancas, se presenta el tránsito que ha tenido la escuela primaria “Libertad” al considerarse una primaria rural dentro de una comunidad indígena y rural, desde sus diferentes directivos, y sin ser menos importante y resulta muy interesante en esta investigación este otro sector segregado y las limitantes que le crean a la mujer para construir un andar educativo formal, a partir de la ideología machista que permanece desde años atrás hasta la actualidad, pero que poco a poco va evolucionando.

El capítulo V: Hallazgos sobre el trabajo escolar cotidiano y la atención tácita que amplía la incidencia en la diversidad sociocultural del alumnado, en este capítulo se muestra el impacto que ha tenido estas otras prácticas pedagógicas tácitas, las cosas positivas que puede estar en la práctica pedagógica, silenciada para ir hacia una educación inclusiva con otro grupo de infantes que se encuentran en un sector en riesgo de enfrentar BAP, como también se menciona el papel que juega el ser un maestro, maestra que viene de comunidad rural o indígena, y las necesidades y barreras que enfrenta el personal docente en su trabajo diario desde el cómo a partir de la organización directiva va afectando a su práctica, y se vuelve insensible a estas necesidades educativas.

Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo y algunas reflexiones finales sobre los datos encontrados y lo que implican para la atención inclusiva de la diversidad del alumnado y sobre las necesidades de los docentes para su práctica pedagógica y los apoyos que se requieren para su fortalecimiento.

CAPITULO

I

CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN, METODOLOGÍA Y ANTECEDENTES TEMÁTICOS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

1.1 Justificación

En este trabajo se ha considerado relevante abordar la problemática que presentan algunos niños y niñas en el sistema educativo de nivel básico en un contexto rural, en cuanto a que sus aprendizajes y/o desempeño escolar, muestran un desfase marcado respecto a sus demás compañeros/as del grupo, al no ir a la par que ellos/as para cumplir con el rendimiento escolar esperado en el tiempo que se designa para cubrir el currículo escolar de los grados escolares 1º y 6º año. Autoridades y docentes reportan que el rezago de este alumnado se debe a que estos niños y niñas, tienen “problemas para aprender”.

Mediante la implementación de algunas observaciones en campo al realizar varias visitas a este centro escolar, se pudo identificar a este grupo de alumnos/as con “problemas para aprender” (que son como los designa la escuela). Se buscó entrar en contacto con ellos/as, observar su desempeño en las actividades de trabajo escolar dentro del aula y conversar sobre sus ejecuciones escolares rutinarias y cómo era su integración en la lógica del trabajo cotidiano de todo el grupo.

De estas observaciones y diálogos preliminares con docentes y alumnos se ha podido identificar que este alumnado con sistemáticos “problemas para aprender”, presentan condiciones particulares como alumnos/as, pues algunos/as muestran dificultad para aprender y utilizar destrezas al leer y escribir, y otros, dificultad para sostener la atención, incluyendo las dificultades psicomotrices.

Observando una serie de indicadores que exhiben conductualmente estos alumnos/as durante sus ejecuciones de trabajo en el aula y consultando alguna bibliografía básica, se consiguió documentar lo siguiente.

Al parecer algunos de los niños y niñas con “problemas para aprender” pueden estar lidiando con lo que en la literatura se denomina, “discapacidades de aprendizaje” y/o con condiciones como el Trastorno de Déficit de Atención.

De acuerdo a los autores, “una discapacidad de aprendizaje” dificulta la adquisición de habilidades específicas como la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía) o las matemáticas (discalculia), no obstante, una discapacidad de aprendizaje no es una discapacidad intelectual.

En cuanto al TDAH afecta habilidades más generales como prestar atención y controlar los impulsos (es difícil salir bien en cualquier asignatura si el estudiante no puede enfocarse en las lecciones, la tarea ni en los exámenes). Esto significa que los niños que padecen del TDAH necesitan guía y comprensión por parte de sus padres y maestros para alcanzar todo su potencial y tener éxito en la escuela. antes de que se diagnostique el trastorno, frustración, culpa e ira puede haberse acumulado en la familia. tanto los niños como los padres puede que necesiten ayuda especial para superar esos sentimientos adversos. los profesionales de la salud mental pueden educar a los padres acerca del TDAH y de qué manera afecta a una familia. también ayudarán al niño y sus padres a desarrollar nuevas habilidades, actitudes y formas para relacionarse entre sí.¹

En una segunda visita con mi trabajo de campo ya directamente con el centro educativo, cabe destacar que, en estas semanas de trabajo fueron diversos grupos con los que trabajé, observé, ya que, por la pandemia, estaban intercalados los niños, niñas que se presentan en una semana sí, y en otra no, y de alguna manera también estaban los días en los que asisten los niños con bajo rendimiento a lo que también iban diversos niños (miércoles y viernes), por lo que todavía fue más diverso mi trabajo, por tanto me llevé a enfocarme en dos grupos, en este caso trabajaré específicamente con 1º, 3º y 4º grado, donde también resultaron casos que requieren ser apoyados atendiendo destrezas en la lectura, escritura, trabajar la atención y memoria, caso de epilepsia, y dificultad psicomotriz.

Aunado a esto me es importante buscar y reflexionar sobre las estrategias de trabajo docente y atención educativa pertinente , pues a partir de los silencios de algunas infancias dentro de la comunidad, con el señalamiento de ese niño, niña, tiene problemas, es un niño, niña problema, me hizo ruido, y es la preocupación del por qué el señalamiento hacia estas infancias, a partir de qué es lo que los lleva a señalarlos, desde la propia comunidad hasta dentro de la institución, me lleva a cuestionarme, qué es lo que parte o

¹ Ver en Instituto Nacional de la Salud Mental, Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad en file:///C:/Users/max/Desktop/TESIS/adhd_booklet_spanish_cl5082.pdf recuperado en septiembre 2022.

hace pensar para cometer este señalamiento tan particular en estas infancias, designándolos como “infancias con problemas de aprendizaje” y a partir de ello, cuáles son las carencias dentro de la práctica pedagógica que los limita a apoyar, acompañar, guiar a este grupo de infantes, y de alguna manera que es lo que los lleva a canalizar a estos niñas, y niños, con estas necesidades educativas.

1.2 Planteamiento del problema.

En el presente trabajo, la referencia a niños y niñas con "problemas para aprender", no implica que el enfoque de este estudio asuma así a estos niños y niñas, al contrario, por ello aparece el término entrecomillado. El trabajo no cree que esto es responsabilidad de los niños, se dejó el término porque es desde la escuela de interés, desde los propios maestros, que de entrada se le está viendo así a este alumnado, a estos niños y niñas que parecen presentar ciertas condiciones muy particulares en su desarrollo escolar, por mostrar dislexia, discalculia, TDAH que algunos autores denominan todavía como: "discapacidades de aprendizaje o problemas de aprendizaje o de atención". Desde el modelo y conceptualización de la inclusión educativa ya no debería considerarse que los alumnos de entrada ya traen consigo "problemas de aprendizaje" o “discapacidades de aprendizaje”, pero en la indagación de campo inicial se encuentra en la escuela de interés que son los propios docentes y directivos escolares los que espontáneamente refieren al alumnado que se va rezagando por distintas condiciones de escritura, atención, concentración y memoria, como alumnos con “problemas para aprender” las y los maestros inicialmente no están designando a estos escolares, como alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) , sino como estudiantes con "problemas para aprender", como un asunto que es responsabilidad de los niños y sus familias. Lo que parece indicar que, de entrada, se pueden prever obstáculos en el centro escolar que puedan encaminar su evolución hacia una mirada y práctica escolar y áulica hacia la cultura de la inclusión. Al parecer no hay plena conciencia de que son los contextos, la forma como estos funcionan, los responsables del rezago escolar, al menos no inicialmente.

En la perspectiva del presente trabajo, aunque los niños exhiban condiciones particulares a la hora de escribir, leer, o mantener la atención, ello no implica que eso necesariamente comprometa su aprendizaje escolar, las condiciones de estos niños

comprometen el aprendizaje si y sólo si, los contextos áulicos y del entorno escolar y familiar en general (los adultos, maestros directivos, equipo de apoyo psicopedagógico, familias) no hacen lo pertinente desde el modelo inclusivo. Entonces si las formas de trabajo docente no se flexibilizan, la forma de adecuar curricularmente no se hace presente o no es pertinente, entonces sí se estarán creando barreras para el aprendizaje y la participación plena en estos y otros niños, se crean BAP, niños que se van rezagando, estudiantes que no aprenden y con récord académico problemático.

Esto es lo que en adelante el trabajo intentará documentar con los datos en campo, hasta dónde alcanzan los maestros y la escuela a aterrizar la inclusión educativa vislumbrada en el modelo educativo de educación básica en México (SEP, 2016-2017), en sus grupos escolares que muestran un alumnado diverso y diferente en cuanto antecedentes sociales, económicos, culturales, en cuanto a sus estilos y formas de aproximarse al quehacer escolar, en cuanto a sus conocimientos previos, motivaciones ritmos de aprendizaje en general, capacidades cognitivas, y específicamente con aquellas/os niños designados con “problemas para aprender”.

Desde el modelo de la inclusión educativa, se propone transformar la conceptualización y cultura escolar y áulica, sobre las capacidades y necesidades del alumnado diverso. La escuela debe ir transitando de solo integrar/matricular al alumnado con ciertas vulnerabilidades o con “discapacidades” (denominadas necesidades educativas especiales, nee, en el Modelo de la Integración educativa) a proporcionar auténticamente un aprendizaje y participación de todo el alumnado cuan diverso sea, con calidad, con equidad, logrando que se involucren en tareas y metas comunes con su grupo clase la mayor parte del tiempo, sobre todo en igualdad de condiciones, ante las oportunidades educativas y curriculares ofrecidas. Las cuales deben trabajarse de forma diversificada para garantizar aprendizajes pertinentes y plena participación de todos y todas las escolares sin que medie exclusión o discriminación alguna. Así como evolucionar a cambios en los términos empleados, como el concepto de NEE por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPS) pues como lo explica Ainscow y Booth (2000) al utilizar el término NEE se corre el riesgo de 1) centrarse en las dificultades del alumno etiquetado como “discapacitado” y etiquetarlo o encasillarlo, 2) se puede generar también que el maestro tenga expectativas bajas de él y 3) puede creerse que es responsabilidad de los especialistas atender al alumno con NEE. Es por lo anterior que se sugiere utilizar el término BAPS por considerarse que con este se hace referencia

a las dificultades de aprendizaje que puede experimentar cualquier alumno y no sólo aquellos considerados con alguna “discapacidad”. Desde luego hay que mencionar que también hubo un cambio en cuanto a la nomenclatura de los centros de apoyo USAER pues se le cambió por el de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva)², por considerarse que se reconocía así el valor de la diversidad, desalentando en lo posible la educación de corte homogéneo, rígida y que le incomoda la diferencia y diversidad. dando espacio al concepto de inclusión.

Con base en todo ello, se puede establecer que, la inclusión educativa ha pretendido ir más allá de prevenir la discriminación pues como promotora de la aceptación y convivencia con la diversidad, implica aceptar que todos los seres humanos deberán contar con las mismas oportunidades de desarrollo y herramientas de apoyo e impartirles los conocimientos por igual, entendiendo las posibilidades y potencialidades de cada uno.

1.3 Objetivos

Por ello en este trabajo se busca reflexionar sobre estrategias de trabajo docente y atención educativa pertinentes para promover la participación plena de niños y niñas con distintas “necesidades educativas”, para que ya no sigan siendo excluidos, y de alguna manera ya no se opte por seguir haciéndolos pasar grado por grado, sin que exista realmente un aprendizaje significativo para el niño o niña, sino es buscar formas adecuadas para que exista comunidad y empatía para tejer un nuevo aprendizaje desde las diversas formas en las que cada niño o niña puede trabajar, comprender y convivir.

En este caso se desea trabajar en la Escuela Rural Primaria “Libertad” de la comunidad Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México, donde detecté,

² Se conceptualiza como un servicio de la Educación Básica en el Distrito Federal, que contribuye con las escuelas a garantizar que todos los alumnos y las alumnas, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas, ejerzan su derecho a una educación de calidad: Obtenida el 08 de septiembre de 2022, de https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/planteamiento_tecni_a1a9bb46.pdf

infantes con estas características o mejor dicho con estas necesidades educativas, que pausan su aprendizaje y rendimiento escolar e incluso hasta deserción escolar.

1.4 Objetivo General:

Conocer y analizar la participación docente en la atención educativa proporcionada a un grupo de escolares de educación primaria, identificados por la escuela como estudiantes “con problemas para aprender”. Este alumnado asiste a la escuela rural primaria “Libertad” de la comunidad Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México.

1.5 Objetivos específicos:

- Identificar los obstáculos y problemáticas que dificultan una atención académica y psicosocial pertinente e incluyente en este grupo de alumnos y alumnas identificados “con problemas para aprender”
- Reflexionar vías de fortalecimiento del trabajo docente para estimular una atención sociocultural pertinente e incluyente para alumnos y alumnas identificados “con problemas para aprender”.

1.6 Preguntas de investigación.

- ¿Cuál es la mirada y enfoque docente de alumnos/as con “problemas para aprender” dentro del aula escolar?
- ¿A cuáles factores el docente atribuye estos “problemas”, en el alumnado?
- ¿Cómo entiende y aterriza el docente los procesos de trabajo escolar, desde la conceptualización del modelo educativo nacional de la inclusión educativa?
- ¿Cómo es la atención educativa que se da a los casos de escolares con BAP (barreras para el aprendizaje y la participación)?
- ¿Qué ideas y concepciones tienen los docentes de la Escuela Primaria “Libertad” de Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México, ¿sobre lo que son las “Barreras de Aprendizaje y para la Participación”?
- ¿Qué aspectos obstaculizan y/o favorecen la atención de los niños y niñas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela Primaria “Libertad” de Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México.

1.7 Metodología Utilizada

Propuesta metodológica.

Para el desarrollo del presente estudio se instrumentaron en campo, entrevistas y sesiones de observación en los escenarios directos de la comunidad y el escenario escolar del plantel educativo de interés en este trabajo. Abordando a personal directivo y docente, alumnos/as, y familias de la comunidad. Este trabajo se apoya de enfoques de investigación cualitativos. Taylor y Bogdan (1987) definen a la metodología cualitativa en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Ray Rist (1977) citado por Taylor y Bogdán (1987) manifiesta que la metodología cualitativa, a semejanza la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. Reynaga (2007), señala que:

La investigación cualitativa pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interpretaciones cotidianas de distintos sujetos; observados en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar y medir cosas, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por construir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de observación. (p.126)

Partiendo del enfoque que plantean los autores que lleva a una investigación con un enfoque cualitativo, esto me permitió elaborar una serie de entrevistas semi estructuradas, y una observación participante acompañada de instrumentos como guías de observación, guías de entrevistas, y un diario de campo, para analizar los diversos escenarios y actores que se presentan con los casos con “problemas para aprender” (que enfrentan BAP).

La observación participante, que es la observación en y con presencia de otros, es indispensable para compartir códigos de comunicación, socialización y prácticas de la vida diaria de los sujetos involucrados en el problema o acontecimientos a observar. El trabajo etnográfico requiere que la observación sea documentada a partir de técnicas específicas como los diarios, registros y entrevistas. (Reynaga, 2017, p.132)

La observación participante jugó un papel importante en mi trabajo de campo, pues al llegar a centro educativo me permitió interactuar con los docentes, algunos padres de familia, directivo, niños, y niñas y adentrarme en mi tema desde un papel de investigador como colaboración recíproca, en equipo desde adentro y afuera, tomando cierta distancia, pero involucrándome en diversos escenarios.

Reynaga (2017) menciona que:

Otra técnica utilizada por la etnografía es la entrevista, esta se concibe siempre de manera abierta o semiabierta y su objetivo es complementar la información aportada por los registros de observación, aclarar alguna información confusa o dudosa de los registros aludidos y permitir a los diferentes tipos de participantes anexar información significativa y que no fue captada con anterioridad. Las entrevistas generalmente se realizan a través de los llamados informantes clave (p.144).

Se tomó a la entrevista como esta ampliación sobre el tema por las voces de cada actor que participa en mi investigación, para que fuera de manera libre y de confianza su aportación, no con el fin de evaluar, sino de comprender y aceptar cada postura de los diversos actores.

Reynaga (2017) señala que:

El diario de campo, consistió en registrar en una libreta especialmente dedicada para ello, todos aquellos acontecimientos que acompañaron al contexto de la observación...El diario de campo permite aclarar situaciones y sentimientos que rodean a la observación y puede ser trabajado para la elaboración del registro ampliado (p.145).

En este diario de campo, fueron todos esos registros que día a día se vivieron en el trabajo de campo, desde un escenario con la comunidad, el niño y la niña en su contexto escolar y en la comunidad, como aquellos registros que fueron directamente de otros actores, como docentes, directivo, padres de familia, y otros agentes.

De forma más específica, para comenzar a abordar mis objetivos y preguntas de investigación, durante el trabajo de campo he puesto atención, observando y registrando sobre a las siguientes situaciones y dinámicas de la escuela y del trabajo escolar:

- Observar la organización y acompañamiento que reciben los docentes y la institución. Qué factores dificultan una atención académica y psicosocial pertinente e incluyente en este grupo de alumnos y alumnas identificados con “Barreras para el aprendizaje y la participación” (problemas para aprender).
- Indagar características del proceso de socialización de padres, niños, niñas con los educandos con barreras de aprendizaje y para la participación (problemas para aprender).
- Observar similitudes y diferencias entre los procesos de aprendizaje cotidiano y escolar de los niños, niñas con su entorno.
- Indagar perspectivas en cuanto a la socialización fuera del contexto escolar formal, con otros agentes de la misma comunidad del niño, niña.
- Conocer los desafíos, dificultades, habilidades que presenta el educando frente a su proceso de aprendizaje dentro del ámbito formal e informal.
- Explorar los escenarios dentro de la institución, para conocer carencias e indicadores que posibilitan la educación formal y seguridad del educando.

1.8 Antecedentes normativos y temáticos del modelo nacional de la inclusión escolar.

En este apartado presento una breve sistematización del tránsito que han tomado las políticas educativas hacia la inclusión que va desde la década de los noventa se vienen desarrollando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, sin embargo, son aún muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación sobre todo, a nivel internacional va adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: Por un lado, hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales Blanco (2006).

La educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas.

De acuerdo a la Declaración de Salamanca, 1994 (citado en Blanco.), es que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (p.8-9).

Lo que se propuso por Inclusión Internacional, de primera mano fue incidir en las políticas públicas de distintas naciones destinadas a apoyar el rol de las familias, de las comunidades y centros escolares, así como el trabajo áulico.

La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no solo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general, promoviendo todo un proceso de transformación escolar a través de la cual se analiza la situación de la institución para construir propuestas educativas para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en todos los ámbitos de la escuela.

Esta participación plural es una de las características de la escuela inclusiva, en la cual se desarrollan conceptos como: inclusión, escuela inclusiva, barreras para el aprendizaje (en sustitución de necesidades educativas especiales: NEE³) y la participación, discapacidad y condiciones para una escuela inclusiva.

En México, para el año 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) plasmó en el documento “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial”, propuestas, como el que las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular apoyarán a la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos en escuelas regulares y brindaran apoyo, asesoría y colaboración dentro de las aulas ordinarias preferentemente a los profesores a

³ Necesidades educativas especiales (NEE): Es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el n de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Obtenido el 10 de mayo de 2022, de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/BASICA2016.pdf>

cargo-, enfocando un trabajo colaborativo entre adultos para tender la diversidad del alumnado en igualdad de condiciones para todo el estudiantado, instrumentando en las actividades de la clase en conjunto, ajustes razonables en el trabajo escolar para todo alumno, alumna que así lo requiera. Validando los logros alcanzados por todos los las alumnas en la medida de sus auténticas posibilidades del momento. Procurando que el trabajo en aula de apoyo fuera del aula regular, sea un recurso excepcional y que esté justificado plenamente. SEP (2011).

La transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 SEP (2019), junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación, los planes de estudios para la educación básica, empiezan a incluir contenidos para la atención a la diversidad y la importancia de la interculturalidad SEP (2007).

El Gobierno Federal asume la igualdad de oportunidades como principio fundamental de la política educativa. La plataforma para reafirmar el principio de la Educación para Todos, fue ofrecida por la UNESCO⁴ en el año (1990) a través de la organización de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Así en México, el principio de Educación para Todos constituyó el eje vertebral de la política educativa desde los años noventa y un detonador para emprender una amplia reforma educativa en el sistema en su conjunto.

Desde los años 90 para enfrentar las desigualdades educativas, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, pusieron en marcha planes y programas buscando mejorar la calidad de la educación, comenzado con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Reforma Integral de la Educación Básica, con los planes de estudio 2011 y con la importante reforma al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con el objetivo de reconocer la diversidad cultural y social, brindar una mejor atención al alumnado, y brindar una educación de calidad, el cual este a favor de la educación inclusiva para atender a la diversidad y reducir las desigualdades entre los grupos sociales SEP (2016).

⁴ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. Extraído el día 10 de mayo de 2022, de: <https://www.unesco.org/es/brief>

Ante esto, se destaca el plan de estudio 2011, por reconocer la diversidad cultural y social de los alumnos, y encaminar sus esfuerzos para hacer efectivo el derecho a la educación mediante los términos pertinente e inclusiva SEP (2011 p.35)

Esta reforma puso al centro el énfasis en el aprendizaje del alumnado, el enfoque basado en competencias, la diversidad y la flexibilidad curricular. De acuerdo, con el plan de estudios 2011, se señalaba al profesor como el principal responsable para centrarse en la atención de los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; en materia para favorecer la inclusión para atender a la diversidad, la práctica docente consistiría entonces en promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. Además de impulsarse el aprendizaje por competencias, con base en la propuesta de la UNESCO de los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir (SEP, 2011 p. 259).

Ahora bien, a partir del Modelo Educativo del 2017, se busca hacer efectivo el derecho a la educación para todos. Este modelo está centrado en la atención a la diversidad desde un enfoque humanístico e inclusivo mediante las palabras de *equidad e inclusión*; lo que supone una alternativa a los modelos tradicionales, ya que los antiguos modelos centrados en un trabajo mecanicista, uniforme, rígido e individualista no resultaban compatibles ni respondían a las necesidades de la sociedad educativa, enmarcada en una sociedad del conocimiento interdependiente a nivel global SEP (2016, p.66).

Por otro lado, en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece que los adultos han de proporcionar a los niños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las que puedan elaborar sus propios puntos de vista.

1.1. La inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas.

1.2 La educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado (Blanco, 2006, p. 9).

Para alcanzar estas aspiraciones fue crucial la investigación y proyecto británico del índice de inclusión:

El *Índice de Inclusión* representa un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación internacional, toda vez que se abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Por tal motivo necesidades educativas especiales ya no se emplea por considerarse un enfoque con ciertas limitaciones y carencias para resolver las dificultades educativas, con la posibilidad de ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas (SEP 2011, p. 27-28).

Así como también se promovió un giro importante en cuanto a la mirada hacia la “discapacidad” para dejar de verla como un déficit en sí misma. Lo que se denomina como el enfoque social de la discapacidad: El sujeto NO es el portador de la discapacidad. Ésta es generada por la existencia de contextos inadecuados, estereotipados y rígidos con respecto a sus concepciones del ser humano (SEP, 2011, p.71).

1.8.1 Las implicaciones desde el enfoque de los derechos

Este modelo de educación implica que los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos en un aula regular sin ninguna discriminación o exclusión, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o económicas. Con este nuevo modelo educativo se incorporan los principios que dan sustento a la educación inclusiva, la cual, busca la eliminación de las barreras de aprendizaje que impiden el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Dentro del Modelo Educativo (2017), se apuesta por la creación de escuelas inclusivas, en donde se promueva la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento del alumnado con discapacidad. Por otra parte, el desarrollo de escuelas inclusivas debe acoger y dar respuesta a la diversidad del alumnado (SEP 2016).

En las escuelas al irse consolidando la propuesta normativa de la educación inclusiva, se exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión (Stainback, 1999, p. 22-23).

Por otro lado, Moriña (2004), entre otros autores, buscando ampliar el concepto de diversidad, retoma a Thomas y Loxley (2001), que señala: “La inclusión se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural puedan ser valorados equitativa mente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela”, es decir que sin importar las diferencias sociales, físicas, culturales o económicas se busca crear un contexto con respeto y equidad que dote de las mismas oportunidades escolares.

Moriña (2004), menciona, que para conformar una comunidad dentro de la escuela debe tener ciertas características, como: la vinculación mutua, donde los alumnos se conocen entre sí; los objetivos compartidos, aquí los alumnos trabajan en conjunto para alcanzar estos objetivos compartidos a través del aprendizaje cooperativo; seguridad, el alumnado tiene la libertad de mostrar quienes son, pedir y dar ayuda; comunicación abierta, el alumnado comparte lo que sucede, lo que necesitan y sus preocupaciones; conexión y sinceridad, el alumnado se siente parte un todo.

La autora, hace una diferencia entre la equidad educativa y la inclusión educativa, donde la primera es tomada como la distribución igualitaria y justa del servicio educativo, donde se satisfacen las necesidades particulares de quienes lo reciben porque son los que más lo necesitan o quienes más han estado privados de esos apoyos o beneficios. Logrando así que las condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de género, de discapacidad y de aptitudes sobresalientes de los estudiantes no sean un impedimento para que las infancias tengan una educación que les de mejores oportunidades de vida. La segunda, es el proceso que asume a la diversidad como característica propia a los grupos sociales, donde se aprovecha en beneficio de cada uno de los integrantes, es así que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e

implementarse a esta diversidad, (Moriña, 2004).

Debe destacarse la culminación de todo ello en la presentación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* elaborada por los países de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptada el 13 de diciembre de 2006 y que México ratifica el 17 de diciembre de 2007, (SEP, 2011 p. 29)

Que enfatiza en su Artículo 24: que los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria. A la vez, determina la obligación de ofrecer a las personas con discapacidad una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que viva. Señala también y de manera importante que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, entendidos estos como “...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (SEP, 2011 P.30)

Así también otra importante disposición política del Gobierno Federal fue la promulgación de la *Ley General para la Inclusión de la personas con discapacidad*³³, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011. Esta ley establece las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (SEP, 2011, P. 37).

Más recientemente lo que se alude respecto a cómo se mira más recientemente la inclusión, diversidad e interculturalidad para la educación pública nacional de acuerdo al gobierno actual, lo podemos constatar en sus primeros ajustes para la Nueva Escuela Mexicana, se observa que en la Ley General de Educación (2019), en el Título tres, Capítulo VIII “de la educación inclusiva”, Art. 61, donde habla que la educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. Es el reconocimiento de las diferencias individuales del alumnado, adaptando el sistema a las necesidades de cada alumno.

En la LGE⁵ (2019), artículo 41° señala que se propicia el reconocimiento y valor del alumnado para posibilitar su aprendizaje dentro del aula regular, sin importar las diferencias a las que se enfrente, garantizando su derecho a la educación, sobre todo a aquellos alumnos que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación social, al mismo tiempo que desarrollar habilidades que faciliten su participación en el mundo laboral, al mismo tiempo que proporcionar las herramientas necesarias, como por ejemplo, el sistema braille, facilitar la Lengua de señas mexicanas, entre otras, proporcionar a los docentes las oportunidades para especializarse en educación inclusiva, al igual que dar atención a aquellos alumnos sobresalientes, proporcionando evaluaciones diagnósticas y/o modelos y mecanismos pedagógicos. Por ello se indica que, en el Sistema Educativo Nacional, se atenderán las disposiciones en materia de accesibilidad señaladas en la presente Ley, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y en las demás normas aplicables (Ley General de Educación, 2019).

Para finalizar, el Programa Sectorial de Educación (2020), establece que se debe garantizar que el sistema educativo ofrezca oportunidades de aprendizaje para todos los grupos de la población independientemente de sus características, capacidades o circunstancias, busca proporcionar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral (Programa Sectorial, 2020).

Estableciéndose también que para lograr una educación inclusiva y equitativa en todos los niveles educativos es necesario desarrollar programas, estrategias y acciones puntuales, regionales y locales que ayuden a romper las barreras para el aprendizaje y la

⁵ Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada Última reforma publicada DOF 19-01-2018 Ley Abrogada DOF 30-09-2019 Obtenido el 09 de marzo de 2022, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_abro.pdf

participación social, con el fin de incluir a toda la población y mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida.

Para ello, es necesario que el nuevo modelo educativo brinde soluciones para hacerle frente a las dificultades que generan problemas en cuanto al aprendizaje y participación. En este mismo sentido, se puede señalar al docente como agente importante para eliminar las barreras de aprendizaje y participación, que los contextos y prácticas curriculares no pertinentes pueden propiciar. La actitud del docente es fundamental para el éxito del aprendizaje y la participación mediante la educación inclusiva. Por su parte, la formación docente también supone un aspecto importante de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Stainback, 1999, p.29-30, SEP 2016).

1.8.2 El compromiso y la formación docente en las prácticas inclusivas.

Es indiscutible la necesidad de la formación continua y la profesionalización docente para consolidar la transformación de la cultura escolar que apueste por prácticas inclusivas en la atención educativa que ha de proporcionar a la diversidad del estudiantado a cualquier nivel escolar. Lograr esto implica trabajar para construir diferentes ámbitos y aristas donde debe incidir el cambio hacia la inclusión.

De acuerdo con Stainback (1999), las características de las aulas inclusivas requieren de varios elementos:

Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente y deberán partir de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se debe promover y valorar la diversidad; que refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos/as (p.26).

En las reglas de las aulas inclusivas, se promueven los derechos de cada miembro. Las reglas reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual y del respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y de la comunidad. Así también impulsar la enseñanza adaptada al alumnado, sin pretender que dominen el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Así también impulsar Apoyo en el aula ordinaria, impulsando la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de

amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. También se pretende que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros y alumnos y otras fórmulas de cooperación (SEP 2016, p 66-68).

Otro aspecto crucial es la capacitación, para que, en un aula inclusiva, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo; en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. Igualmente es importante el fomento de la comprensión de las diferencias individuales; la flexibilidad. "La flexibilidad la cual más que un plan pre estructurado y fijo debe prever los pasos en falso y prepararse a resolver los problemas que surjan sobre la marcha y a realizar los cambios que parezcan necesarios. Es posible que haya que modificar los objetivos iniciales de participación del alumno en las aulas ordinarias y del apoyo necesario para conseguir unos objetivos individualizados después de que los estudiantes participen realmente en las clases" (SEP 2016, p.64).

Para todo ello es indispensable conseguir el compromiso del maestro, lo que supone que acepte a los alumnos antes excluidos como miembros valiosos y de pleno derecho de la clase. A veces, es esencial que los maestros vean sistemáticamente diversos materiales, vídeos y participen en seminarios y cursos de actualización permanente. Además, darles ocasión de mantener conversaciones formales e informales con personas conocedoras de lo que supone una inclusión plena, y oportunidades de conocer mejor al niño (p.ej., visitas a su casa, ir a comer, ir al cine) esta inclusión, comienza con la actitud positiva del maestro, es posible que se sientan inseguros a la hora de comunicarse con ellos o de adaptarse a sus estilos y ritmos de aprendizaje). Para sortear tales desafíos se recomienda que el trabajo docente se apoye en la colaboración sistemática entre colegas, así como apoyarse de los maestros especialistas de la educación especial y demás recursos. Es conveniente que recurran a los especialistas en lectura, al personal de los apoyos psicopedagógicos, a los alumnos de la clase y a sus familias, así como al centro escolar en su conjunto, a sus orientadores, a los fisioterapeutas y logopedas, a los psicólogos escolares, a otros maestros, a los asesores de matemáticas y de ciencias

naturales y a otras muchas personas para qué entre todos, analicen, reflexionen y se tomen decisiones para instrumentar métodos alternativos de enseñanza y de apoyos didácticos en el trabajo en el aula con el fin de hacerla más flexible y adaptada a las necesidades propias de cada alumno (Stainback, 1999, p. 29-31).

De hecho, todo este reto y labor de construir entornos inclusivos es desde el centro escolar se debe estimular el establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva, el cual consiste en establecer un plan con objetivos específicos para conseguir la inclusión plena. pueden utilizarse los recursos y el personal de educación "especial" para formar equipos de profesores, disponer de asesores, auxiliares, maestros de apoyo o todo ello en las aulas inclusivas. Al crear un grupo de trabajo, los miembros de la comunidad, los alumnos y el resto del personal pueden participar y enorgullecerse de la puesta en marcha de una escuela inclusiva, este equipo debe además nombrar la persona que actúe como coordinadora de apoyo. El coordinador de apoyo debe trabajar en conjunto con los maestros ordinarios y con el resto del personal de la escuela para promover redes naturales de apoyo. No debe asumir la función de maestro en la clase. Y más bien actuar como recurso para el maestro ordinario, la familia, el director y el conjunto de la clase para construir redes de apoyo y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los y las alumnas (Stainback, 1999, p. 32-33).

Pero todo ello es el discurso oficial que proyecta prácticas de calidad docente, desde lo exterior, desde una mirada normativa. Esta mirada debe ponerse en perspectiva, como señala Rockwell (1995), dado que en el trabajo cotidiano escolar suele ocurrir que no opera en automático todo lo que prescribe las políticas oficiales con sus planes y programas escolares, los centros escolares con sus docentes y alumnos hacen suyo la prescripción curricular y se la apropian adaptándola muchas veces de forma implícita y no reflexiva, operando el currículo de forma singular según su contexto su género, según sus antecedentes y trayectoria laboral, su formación, sus creencias sobre lo formativo para los docentes, y también según sus formas propias de organización y sus proyectos al interior del plantel y en conjunto con sus colegas y padres de familia como comunidad en general. Entonces regularmente pasa que por un lado va el discurso oficial y sus planes formales y por el otro lo que realmente aterrizan los maestros y centros escolares, lo que Rockwell destaca como una apropiación de las nuevas normativas, los nuevos planes y programas. La escuela, los docentes se apropian de ello y lo ponen en marcha de acuerdo a su contexto, recursos materiales, experiencia docente. Hay un acto estratégico, en esta

puesta en marcha que es necesario recuperar escuchando de cerca las propias voces de los actores sobre sus haceres al aterrizar cotidianamente las prescripciones curriculares, de formas variadas y singulares Rockwell (1995).

De hecho en proyectos internacionales de la UNESCO para promover calidad en el desarrollo de la práctica docente, para transformar la escuela en aulas inclusivas, de acuerdo Ainscow (2002) la visión del desarrollo del ejercicio tácito y cotidiano de los maestros, se mira de forma valiosa, pues aunque recurrentemente su práctica tiende a operar por “ensayo y error”, no siempre consciente de ello, donde va improvisando para sortear de la mejor forma los desafíos que se presentan en sus estrategias de enseñanza y lograr que sus alumnos aprendan y trabajen. Entonces es donde el profesor ve nuevas formas de trabajo que son el medio para su objetivo a la hora de enseñar, ya que ellos han vivido las dos posiciones, es decir, la de ser alumno y ser maestro, a la vez que en esta última tienen la oportunidad de obtener observaciones de sus iguales y profesores, con lo cual se va creando su forma diaria de enseñanza. Todo ello, se indica, se da a través del “saber tácito” respaldado en la improvisación a veces asertiva y pertinente, con una sabiduría implícita que hay que develar, que está nutrida de la experiencia cotidiana del hacer docente, pero que hay que sacar toda ella a la luz, y revelar sus fallas para capitalizar todos los elementos valiosos que han sido desaprovechados.

Se destaca que hay que recuperar este saber implícito que es parte del docente y que es lo que muchas veces le da tablas para estar parado frente al grupo. Pero en estos proyectos del desarrollo de la práctica, también se señala que no todo puede ser basado en lo sobrentendido. Hay que concientizar en los docentes y el sistema en general, sobre la importancia de prepararse, de concientizar, reflexionar críticamente lo que se instrumenta y los efectos que ello produce y que no se deja de ser alumno cuando se está en el rol de maestro, que al contrario es un privilegio seguir manteniendo ambas situaciones, pues nos deben de resultar enriquecedoras por su contenido y la experiencia que nos ofrece a nivel personal y profesional. Por lo se debe fortalecer la formación docente para trabajar colaborativamente entre colegas y con el alumnado de forma autocrítica para concientizar sobre las fallas de las prácticas tradicionales rígidas y cerradas y que los docentes empiecen a ensayar formas alternativas en sus métodos de enseñanza y que en la retroalimentación en conjunto con el centro escolar y en colegiado de docentes se observen y reajusten la puesta en marcha de estrategias alternativas que continuamente se planean, ensayan y reajustan en colectivo, en un permanente trabajo de

investigación acción del propio centro escolar y su personal docente, de orientación, de apoyo psicopedagógico, y desde luego con el propio alumnado y el vínculo con la comunidad de padres de familia. Estimulando a la vez la motivación y confianza para que el docente siga aprendiendo a ser un facilitador del aprendizaje con base en la experiencia y continua reflexión, para gradualmente aprenda a operar innovando hacia prácticas de enseñanza aprendizaje más incluyentes del alumnado diverso Ainscow (2001).

Desde luego para que esto opere es necesario que los centros escolares y docentes encuentren tiempo para ello y la escuela apoye en esto. Así como el desarrollo del clima institucional y académico adecuado para incentivar y llevar a cabo este tipo de proyectos colaborativos de fortalecimiento de la práctica docente. Así también Ainscow indica que es fundamental contar con un buen liderazgo entre los colegas para organizar tales proyectos y sobre todo contar con los recursos materiales y de personal necesarios y suficientes.

CAPITULO

II

CAPÍTULO II. EL ESCENARIO ESCOLAR Y SU CONTEXTO

A lo largo de este capítulo se hace una descripción contextualizada del escenario de la investigación desde el estado al que pertenece hasta la Escuela Primaria Libertad y sus limitantes, mencionando en este capítulo la extensión territorial, número de habitantes de la comunidad donde se ubica la institución educativa, y a partir de las observaciones y análisis que se hizo durante el trabajo de campo, se presenta el contexto y entorno del cómo se encuentra la institución educativa actualmente en cuanto a infraestructura interna y externa, y por aclarar que esta comunidad también tiene una extensión y raíces indígenas Jñatrjo (Mazahua Oriente).

2.1 Estado De México

El Estado de México se localiza en la zona central de la República Mexicana, en la parte oriental de la mesa de Anáhuac. Colinda al norte con los estados de Querétaro e Hidalgo; y al sur con Guerrero y Morelos; al este con Puebla y Tlaxcala; y al oeste con Guerrero y Michoacán, así como con el Distrito Federal, al que rodea al norte, este y oeste.

La extensión territorial del estado es de 22,499.95 kilómetros cuadrados, cifra que representa el 1.09 % del total del país y ocupa el lugar 25 en extensión territorial, respecto a los demás estados. Cuenta con 125 municipios divididos en 16 regiones.

Según datos recabados en torno a la población de 3 años y más asciende a 16, 260, 058 personas, de las cuales 417, 603 son hablantes de lengua indígena (Otomí, Matlazinca, Mazahua, Nahuatl, y Tlahuica) que representan el 2.57 por ciento. De los 417, 603 hablantes de lengua indígena 97.17% habla español, 1.30% no habla español, y 1.53% no especifica su condición de habla española. Las lenguas indígenas más frecuentes son la Mazahua con una representación del 32.2% y la Otomí con un 25.8%.⁶

⁶ Ver, <https://coespo.edomex.gob.mx/indigenas>



Mapa 1. Fuente: INEGI (2019), Ubicación geográfica del Estado de México.

2.2 Municipio De Villa Victoria

Localización

La Cabecera Municipal de Villa Victoria se localiza a 46 kilómetros al noreste de la capital del Estado de México y a 111 kilómetros del Distrito Federal.

El municipio pertenece a la Región XIX Valle de Bravo, y al XIV Distrito Judicial y Rentístico con cabecera en Toluca. Las coordenadas geográficas y altitud de la Cabecera Municipal son: latitud norte 19°26'. Longitud oeste 100°00' con una altitud de 2,570 msnm (msnm: metros sobre el nivel del mar).

Limita al norte con el municipio de San Felipe del Progreso; al sur con los municipios de Villa de Allende y Amanalco de Becerra; al oriente con los municipios de Ixtlahuaca de Rayón y Almoloya de Juárez; al poniente con el Estado de Michoacán.

2.3 Sobre el origen

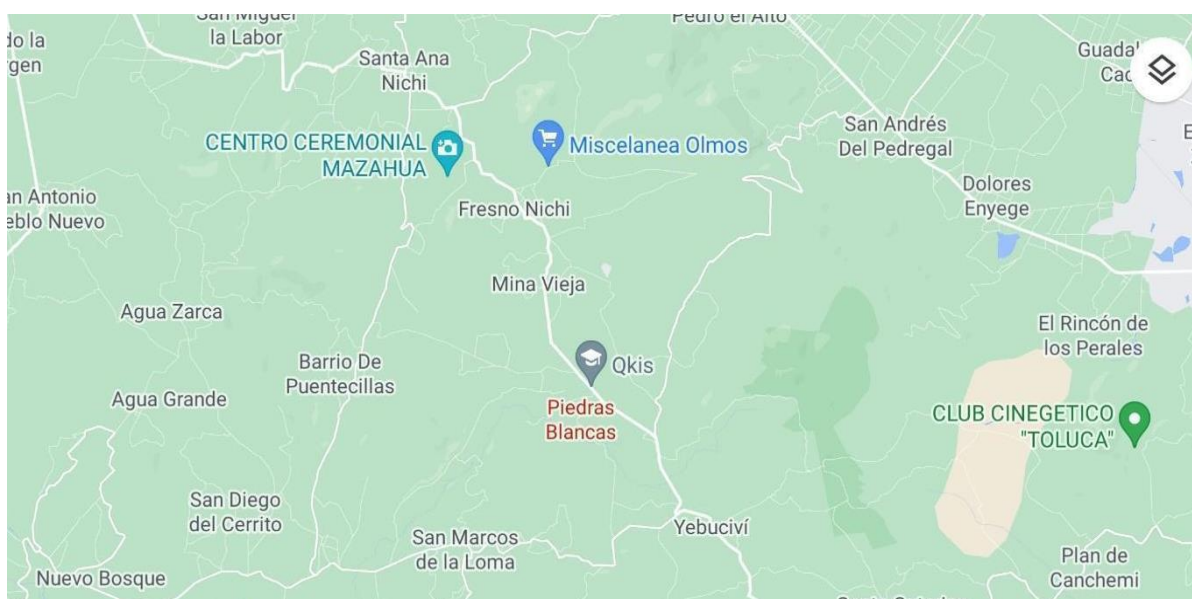
Se comenzaron a integrar las primeras aldeas e iniciaron el cultivo del maíz, frijol, calabaza y chile. Practicaban el culto a sus deidades.

Los mazahuas y matlatzincas mezclados formaron el rudimentario pueblo de Niñil y en el cual predominó la cultura náhua, la más importante cultura de nuestro país. Hace más de 3 mil a 500 años a.C. El territorio fue ocupado por los matlatzincas que cultivaban el maíz. Descendientes de este grupo eran los mazahuas o "poseedores de venados".

Los primeros pobladores de esta región fueron los mazahuas y los otomíes, provenientes de Tula.

2.4 Comunidad Piedras Blancas Centro.

La localidad de **Piedras Blancas (Piedras Blancas Centro)** está situada en el Municipio de Villa Victoria (en el Estado de México). Hay 1,007 habitantes. Dentro de todos los pueblos del municipio, ocupa el número 50 en cuanto a número de habitantes. **Piedras Blancas (Piedras Blancas Centro)** está a 2,874 metros de altitud.



Mapa 2. Fuente: INEGI (2021), Ubicación geográfica de Piedras Blancas Centro.

- **La población de Piedras Blancas (Piedras Blancas Centro) (México) es 1,007 habitantes**

Tabla. 1 datos de población en Piedras Blancas (Piedras Blancas Centro) (Villa Victoria, México)

Año	Habitantes Mujeres	Habitantes hombres	Total, habitantes
2020	512	495	1007
2010	371	385	756

Nota. Fuente: Datos de población, pueblos América, (2020).

Tabla 2. Otros datos demográficos en Piedras Blancas (Piedras Blancas Centro):

	2020	2010
Índice de fecundidad (hijos por mujer):	2.6	5.97
Población que proviene fuera el Estado de México:	1.59%	0.00%
Población analfabeta:	6.06%	8.60%
Población analfabeta (hombres):	1.49%	5.97%
Población analfabeta (mujeres):	4.57%	11.32%
Grado de escolaridad:	6.54	5.26
Grado de escolaridad (hombres):	6.72	5.57
Grado de escolaridad (mujeres):	6.36	4.95

Nota. Fuente: Datos demográficos, pueblos América, (2020).

Tabla 3. Desempleo, economía y vivienda en Piedras Blancas (Piedras Blancas Centro):		
	2020	2010
Población ocupada laboralmente mayor de 12 años:	54.22%	32.14%
Población ocupada laboralmente mayor de 12 años (hombres):	64.04%	54.55%
Población ocupada laboralmente mayor de 12 años (mujeres):	44.73%	8.89%
Número de viviendas particulares habitadas:	215	160
Viviendas con electricidad:	100.00 %	95.60%
Viviendas con agua entubada:	96.74%	1.26%
Viviendas con excusado o sanitario:	86.98%	100.00%
Viviendas con radio:	88.37%	74.84%
Viviendas con televisión:	93.95%	96.23%
Viviendas con refrigerador:	39.53%	7.55%
Viviendas con lavadora:	22.33%	1.89%
Viviendas con automóvil:	28.84%	6.29%
Viviendas con computadora personal, laptop o tablet:	0.93%	0.00%
Viviendas con teléfono fijo:	0.47%	5.03%
Viviendas con teléfono celular:	77.67%	8.81%
Viviendas con Internet:	0.47%	0.00%

Nota. Fuente: Otros datos de la población de piedras blancas, pueblos América, (2020).

2. 5 Escuela Rural Primaria “Libertad”

La escuela primaria rural “Libertad” es una escuela general con clave: 15EPR0055A corresponde a la zona escolar: P 116 Piedras Blancas Centro, Villa Victoria Estado de México. Se encuentra en el centro de la comunidad, para facilitar la concentración de niños y niñas de la misma comunidad y de otras comunidades cercanas a la comunidad, que en la mayoría de los casos se trasladan caminando para llegar a la

hora exacta de las nueve de la mañana, horario en que comienzan a ingresar a la institución, pues alrededor de las 09:15 am, comienzan a entrar a sus aulas, atravesando los filtros de sanidad por la nueva modalidad de la pandemia.

La escuela primaria atiende con sus seis grados, un grupo por cada grado, con una matrícula en general de 180 a 200 alumnos, alumnas.

Todos los salones cuentan con pizarrón de plumón y en algunas aulas como 1ª y 2º tienen también pizarrón de gis (ya que son unas de las primeras aulas que se fundó en la primaria y aún conservan alguna estructura con la que se inició), sillas con su respectiva mesa para cada alumno, alumna, adaptadas en el tamaño según al grado que corresponda (pequeñas para grupos de 1º, 2º, 3º y grandes para 4º, 5º y 6º), están en buenas condiciones la mayoría. A parte de estas 6 aulas, se encuentra el aula de TIC⁷, la cual se ocupa más como bodega, donde tienen varias sillas, mesas, sin ocupar y otros materiales.

La dirección de la primaria está construida de block y cemento, cuenta con algunas impresoras, una computadora de escritorio, pizarrón, estante donde la directora agrupa sus cosas, cañones, mesas, sillas y un escritorio de metal para la directora, en buenas condiciones. Se encuentran carteles alrededor de toda la organización interna de la institución, como el consejo técnico, directorio, sociedad de padres de familia, como se muestra en la siguiente imagen, de lado izquierdo, se alcanza a ver parte de lo que es la dirección y su equipo de trabajo.

⁷ Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden complementar, enriquecer y transformar la educación. Extraído el día 10 de mayo de 2022, de: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>



Piedras Blancas Centro, Dirección y Biblioteca Primaria “Libertad”.

(M. Jimènez, 2021)

Cuenta con una biblioteca escolar, como lo muestra en la imagen anterior de lado derecho se alcanza a visualizar parte de los estantes de libros, mesas para las reuniones de los docentes, padres de familia, en la biblioteca se tiene dos estantes de diversos libros de lectura, diccionarios, material de apoyo, etc., mesas alrededor, sillas, pizarrón de plumón, trofeos de la escuela donde han participado los niños en torneos anteriores, y cajas de desayunos que da el estado a los niños.

Hay una sala de cómputo que en general no la utilizan, no es utilizada, ya que no hay en el centro educativo, internet, y solo funciona como bodega.

La escuela cuenta con baños para maestras, maestros, niños, y niñas, adaptados a cada uno, una, con sus respectivos lavabos, por otro lado, cuenta con áreas verdes donde se pueden encontrar algunos frutos (capulín, durazno, ciruelo, etc.), jardineras, pastizales, etc. Tiene una cancha de basquetbol que le hace falta mantenimiento, porque tiene material que ya tiene más de diez años, un espacio como cancha de pastizales natural para

fútbol y un patio grande donde se encuentran los puntos marcados de reunión para los sismos que se puedan llegar a presentar. Por otro lado, hay un área de juegos (columpios, resbaladillas, pasamanos, subibaja, etc.) que ya no están en condiciones para que jueguen los niños, por lo tanto, no pueden ser utilizados por los infantes y hasta la fecha no les han dado mantenimiento, y han sucedido accidentes por lo mismo, que son peligrosos para los infantes. Dentro de su personal, cuenta con apoyo de intendencia, que es una señora de la misma comunidad, quien se encarga de abrir la escuela antes del horario escolar en que entran los niños, niñas y docentes, para que cuando lleguen los docentes, esté todo listo, en cuanto a limpieza, organizado, y hasta listos los artículos de sanidad para recibir a los niños, niñas, con los filtros de la nueva normalidad, permanece el personal de intendencia toda la jornada escolar, y hasta tarde, donde algunos niños, niñas que no los van a recoger, se quedan con ella, hasta que vaya el tutor o tutora por la niña o niño, en algunos casos, infantes que viven cerca de la carretera o entrada principal de la comunidad, y como algunos docentes traen automóvil, se ofrecen a llevarles a casa, ya que está sobre su camino las casas de algunos infantes.

Todos los docentes al terminar su jornada diaria de trabajo en la primaria se trasladan a sus comunidades, pues van y vienen a diario, ya que la mayoría de los docentes viven cerca de la comunidad, algunos a 30 min, otros a 15 min, y otros más a 2 horas, a excepción de un docente que vive en la misma comunidad y vive como a 15 min caminando de su hogar a la escuela. La institución es de organización completa⁸, cuenta con ocho maestros, y una directora. La directora de esta primaria, se encarga de atender cuestiones administrativas o situaciones que estén relacionadas con su cargo, pero también cuando llega a faltar un docente, cubre grupo por el maestro, maestra faltante.

De los ocho maestros, son cuatro mujeres y cuatro hombres, ninguno de ellos habla una lengua indígena, pero si pertenecen a comunidades indígenas Jñatrjo Mazahua de la zona oriente Estado de México y Purépecha de la zona de Michoacán, uno de ellos se autodescribe como indígena y el otro ya no, mientras que algunos pertenecen a comunidades rurales que ya no se consideran indígenas, y unos más radican en zonas más urbanizadas. Uno de los docentes es egresado de la Universidad Pedagógica Nacional

⁸ De organización completa: escuelas que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado, extraído el 28 de febrero de 2022 de: https://www2.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf

Sede de Querétaro, otros docentes de escuelas privadas, y el resto de Escuelas Normales del mismo Estado.



Piedras Blancas Centro, Escuela Primaria "Libertad".

(M. Jiménez, 2021)

Como ya se había mencionado, la escuela es un lugar céntrico para las familias, que se encuentra alrededor de ella, la única iglesia de la comunidad, el único preescolar de la comunidad, la secundaria, y sumándole las primeras casitas que se hicieron en la comunidad y ahora poco a poco, los nuevos negocios como carnicería, tiendas de abarrotes, papelerías, y ahora los nuevos ciber.



Entrada principal a la comunidad Piedras Blancas Centro, Villa Victoria.

(M. Jimènez, 2022)

CAPITULO

III

CAPÍTULO III. HALLAZGOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE CON NIÑOS Y NIÑAS IDENTIFICADOS “CON PROBLEMAS PARA APRENDER” O QUE “TRAEN” BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN (BAP).

En el presente capítulo realizo el análisis y sistematización de los datos de campo, con base de las observaciones, entrevistas, pláticas informales de algunos testimonios, desde el conocer el perfil de algunos docentes que laboran en esta institución, hasta conocer el número de infantes que enfrentan BAP, las limitantes que enfrentan este grupo de niños y niñas que son etiquetados como niños con problemas para aprender, desde la mirada institucional directiva que los etiqueta, canaliza de esta forma, hasta el cómo son, se viven realmente estas barreras, limitantes, a las que se enfrentan estos infantes dentro de sus aulas con el resto de sus compañeros, compañeras, docentes, hasta cómo se desarrollan y los mira la misma comunidad en su entorno, y por ende cuál es la respuesta o reacción ante ello el contexto de este grupo de infantes que enfrentan BAP.

3.1 Trabajo de Campo Desarrollado

Dentro de lo obtenido se muestra el perfil de algunos de los docentes que laboran en esta escuela primaria “Libertad”, que describe sus años de ambigüedad como docentes, mostrando así desde cual ha sido su formación de qué instituciones han egresado, cuantos años ya llevan en el magisterio, cuantos años llevan como docentes frente a la escuela primaria libertad, si son hablantes de alguna lengua indígena o tienen raíces indígenas, y finalmente de qué comunidades vienen.

TABLA 4. Perfil docente

Nombre del maestro/maestra	Formación Inicial (o nivelación)	Años de servicio en el magisterio	Años de servicio en la comunidad	Lenguas que habla.	Procedencia
.		.	.		

Docente I de la comunidad	Universidad Pedagógica Nacional	2 años	2 años	Español	Barrio del Centenario, Villa Victoria.
Docente II de la comunidad	Universidad Privada	10 años	8 años	Español	Santa Ana Nichie, San Felipe del Progreso.
Docente III de la comunidad	Escuela Normal 1, Toluca.	8 años	7 años	Español	102, Villa Victoria.
Docente IV de la comunidad	Escuela Normal	Más de 10 años	10 años aprox.	Español	Edomex
Docente V de la comunidad	Escuela Normal	Más de 10 años	10 años aprox.	Español	Piedras Blancas Centro, Villa Victoria.

Fuente: elaboración propia, con datos obtenidos del trabajo de campo, 2021.

Tabla 5. Observaciones y entrevistas realizadas en la Escuela Primaria “Libertad” de Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México.

Grupos	Observaciones	Entrevistas
1 grado A	1	0 maestro 2 estudiantes
2 grado A	1	1 maestra

		1 estudiante
3 grado A	3	1 maestra 1 estudiante
4 grado A	3	1 maestro 2 estudiantes
6 grado A	0	0 maestra 1 estudiante
Dirección	1	0 directora
Padres de familia	2	2
Autoridades (Actores de la comunidad)	1	2
TOTAL	12	14

Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo, octubre de 2021.

Como se muestra en la tabla 2, se observa el número de entrevistas y observaciones que se realizaron en total en cuanto a cada grupo o escenario que se tuvo la oportunidad de entrar, ejemplo en 1er grado se observó 1 sola jornada escolar, y se pudo entrevistar a dos estudiantes de ese grado, pero en sexto grado no se pudo observar dentro del aula, alguna jornada escolar, fuera del aula se obtuvo una entrevista a una alumna, en otros escenarios como ejemplo en el grupo de padres de familia, se obtuvieron 2 entrevistas y 2 observaciones (2 padres de familia de algunos niños, niñas de estos grados de la escuela primaria libertad), para que entonces en los resultados finales, se obtuvieron 12 observaciones y 14 entrevistas.

Tabla 6. Asignaturas, observaciones y entrevistas realizadas en las aulas de la Primaria “Libertad” de Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México.

Actividades/Asignaturas	Observaciones	Entrevistas
1 grado		0 maestro 2 estudiantes
Español	1	
Matemáticas	1	
Educación Física	1	
2 grado		0 maestra 1 estudiante
Lenguaje	1	
Matemáticas	1	
3 grado		0 maestra 2 estudiantes
Lenguaje	3	
Matemáticas	2	
Conocimiento del Medio	1	
Artes	1	
Educación	1	
Socioemocional		
4 grado A		0 maestro 2 estudiantes
Lenguaje	3	
Matemáticas	3	
Geografía	1	
Educación Física	1	
Conocimiento del medio.	1	
Educación	1	
Socioemocional		
0 grado A	0	0 maestra 1 estudiante

Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo, octubre de 2021.

En esta tabla 3, se destacan el número y tipo de asignaturas que se pudieron observar en las jornadas escolares de los grados escolares a los que se me permitió entrar, y posteriormente se muestran el número de entrevistas que se pudo entrevistar en estas observaciones de cada asignatura, ejemplo se pudo observar 1 jornada escolar en primer grado, donde se observaron 3 asignaturas, 1 de matemáticas, 1 de español, y 1 de educación física, donde se obtuvo 2 entrevistas a 2 estudiantes de este grado.

Cabe destacar que se muestran 4 grados escolares, ya que fueron a los que se me dio oportunidad entrar a observar algunas jornadas escolares completas.

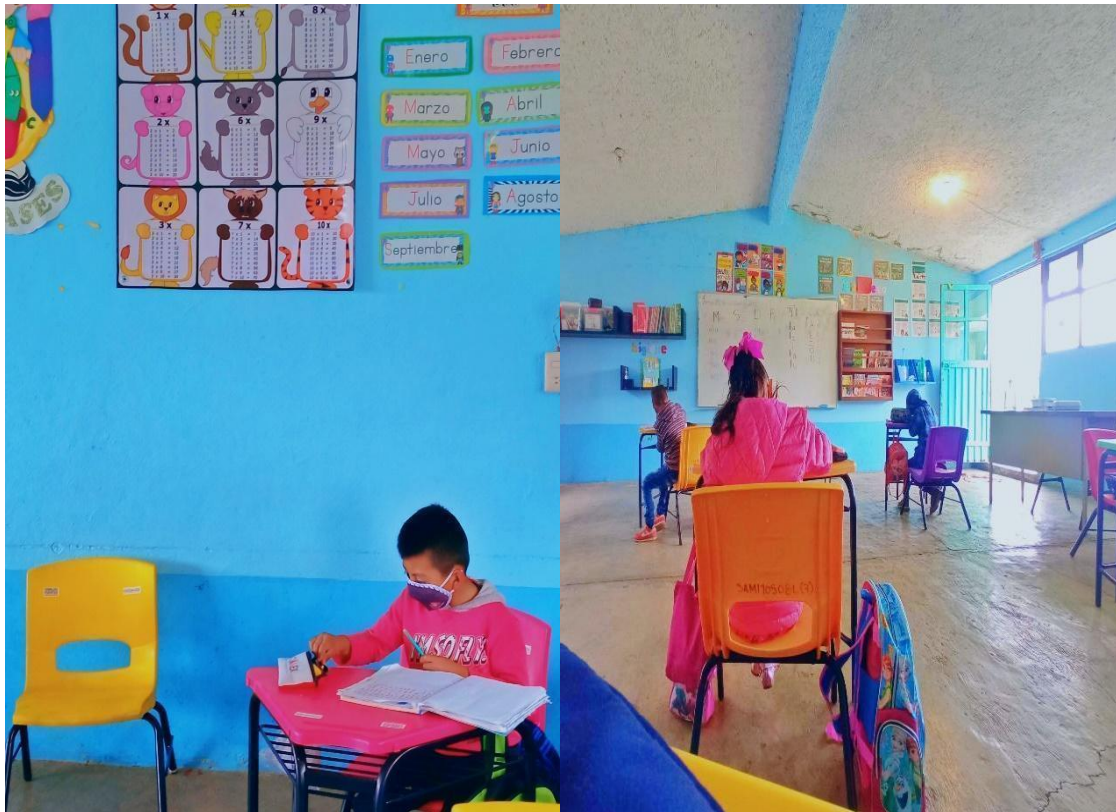
Estas observaciones y entrevistas en esta escuela fue durante el primer retorno presencial de los alumnos, alumnas y docentes por la pandemia de COVID 19, por tanto hubo una observación a la tercera parte de la matrícula de cada grado, ya que se dividieron en 3 grupos cada grado y asistía un grupo en sus semanas asignadas por la nueva normalidad mixta, en general como se mencionó en las tablas anteriores, a grandes rasgos se obtuvieron doce observaciones directamente en la institución educativa, en la escuela primaria libertad, observando ocho jornadas escolares completas en un horario de 9:30 am – 13:30 pm, de los grupos de primero, tercero, y cuarto grado, materias como matemáticas, español, ciencias naturales, socioemocional, etc., cabe destacar que también hubo una observación a una jornada completa de un viernes del periodo extraordinario de recuperación (como lo marca en el calendario de la SEP) y en esa jornada completa (9:30 am-12:30 pm), se impartieron clases de español y matemáticas donde reforzaban algunos contenidos que ya se habían visto pero en este grupo solo iban los que iban un poco más atrasados en estos temas.

Durante estas observaciones a estos cuatro grupos, se observó a una matrícula alrededor de 55-60 infantes aproximadamente. Donde se detectaron seis casos con problemas de aprendizaje como así los designó la institución (directora y maestras, maestros), dos casos en primer grado, una niña que enfrenta dificultades psicomotrices (poca movilidad en la mitad de su cuerpo de lado derecho), y un niño que enfrenta

TDAH⁹ (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad), en tercer grado también fueron dos casos, una niña que enfrenta epilepsia y un niño que enfrenta dislexia, finalmente en cuarto grado se detectaron dos casos, una niña que enfrenta epilepsia y una niña que enfrenta memoria a corto plazo (con memoria a corto plazo porque el docente lo designó así, mencionaba que la niña retenía los contenidos por mínimo 2 horas y cuando volvía a preguntar algo, la niña contestaba que se le había olvidado, o le costaba mucho recordar lo aprendido y considero que se refiere a que la niña no tenía mucha concentración y atención en las clases, pues en mis observaciones me pude percatar de las actitudes que mostraba la niña con el colapso de que el docente la intimidaba por cuestionarla y quizá se refiere a que la niña no logra una buena concentración, una buena atención en lo que se hace en las clases aunque sigue instrucciones y puede ser porque la niña puede notar inseguridad, es tímida y cuando la interroga el docente se intimida o colapsa lo que se supone haber aprendido).

Todos estos casos detectados, algunos fueron diagnosticados médicamente, y otros los diagnosticaron porque así los canalizaron los maestros y directora, según esto de acuerdo a las actitudes, estilos de aprendizaje que mostraban los niños y niñas. Por tanto, finalmente mi trabajo está enfocado en 3 grados escolares (Primero, tercero y cuarto año), ya que fueron los grupos de donde obtuve mayor información y se me permitió más adentrarme a las aulas, ya que aquí están los niños con casos detectados con problemas para aprender (como los designa la escuela).

⁹ El trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es caracterizado principalmente por distracción, inquietud motora y conductas impulsivas. Su diagnóstico se da típicamente en niños, no obstante, en la mayoría de casos este trastorno puede persistir hasta la edad adulta y puede ocasionar diversos impactos negativos en la dinámica social y emocional de los individuos.
https://www.researchgate.net/profile/DiegoPeluffo/publication/317872617_Reflexion_sobre_el_trastorno_por_deficit_de_atencionhiperactividad_en_ninos_Perspectiva_psicopedagogica_neuropsicologica_y_neurofisiologica/links/5a2183494585155dd41a916f/Reflexion-sobre-el-trastorno-por-deficit-de-atencion-hiperactividad-en-ninos-Perspectiva-psicopedagogica-neuropsicologica-y-neurofisiologica.pdf



Piedras Blancas Centro, Segundo grado Primaria “Libertad”.

(M. Jiménez, 2021)

3.2 Primer Grado

En este primer acercamiento con la maestra de este grupo a cargo, la maestra tenía un conocimiento previo frente a que eran las Barreras de aprendizaje y para la participación, pues durante una plática informal, al indagar los casos que había en su grupo, la maestra comentaba que estos niños, la niña con dificultades psicomotrices y el niño con TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad), los consideraba dentro de ese grupo con BAPS (Barreras de aprendizaje y para la participación), pues a la niña se le dificulta mucho por su poca movilidad que tenía en la mitad de su cuerpo, lado derecho, realizar las actividades, y por tanto la tenía trabajando a distancia, con actividades para ejercitar la movilidad, más no le mandaba actividades de contenidos académicos como trabajaba con el resto del grupo.

En cuanto al caso del niño con TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad), la maestra y directora lo canalizaron así, pues al ver sus actitudes y

comportamiento que tenía el niño, lo consideraban como “un problema” para que avanzara a la par con el resto de sus compañeros.



Piedras Blancas Centro, Primer grado Primaria “Libertad”.

(M. Jimènez, 2021)

En este testimonio se expresa que:

Conozco lo que son las BAPS, estas barreras que le impiden al niño ir a la par con el resto de sus compañeros, para tener un buen aprendizaje, anteriormente había estudiado algo de ello, pero no a profundidad, y si, por el conocimiento que tengo de ello, tengo dos casos con problemas de aprendizaje, una niña con dificultad psicomotriz y un niño con hiperactividad, la niña no puede venir por su condición pero trabaja a distancia, y el niño viene en sus semanas que se le asignaron, él es muy muy hiperactivo, se distrae por todo, tengo que andar atrás de él todo el tiempo, los demás al parecer no muestran un problema, y lamentablemente no hay una apoyo aquí en la

escuela como USAER¹⁰, porque aún no cumple la zona con los niños que piden para autorizar el apoyo.

Docente de la comunidad, octubre 2021.

En este sentido el docente hace referencia a tener un conocimiento sobre lo que son las BAP pero también desliza la idea de que los niños traen o llegan con “el problema” a la escuela, como que los niños tienen interiorizado el problema de aprendizaje (en el niño y niña, sus dos casos que menciona), al resaltar que la niña está a distancia por su condición, y al mencionar constantemente que tiene que estar atrás todo el tiempo, del niño con TDAH. Lo anterior podría indicar que no siempre los y las maestras consideran variar sus formas de trabajo con estos niños/as, variar estrategias, probar diversificar sus dispositivos al trabajar los contenidos.

Tal vez ello explica que el alumno con TDAH, siempre se muestra desinteresado por las actividades de clase, pues al yo estar dentro de su aula, y observar al niño, el niño tenía actitudes y gestos de apatía, buscando distracción en otros objetos, saliendo al baño constantemente, etc. Pero al mencionar que lamentablemente no hay un apoyo de USAER, se confirma que no hay un trabajo pedagógico que le resulte al docente y necesita apoyo para trabajar con estos escolares de forma conjunta con las instancias de apoyo psicopedagógico de USAER, recibiendo la orientación necesaria.

Al respecto de, se muestra en la siguiente tabla en términos generales los casos que se detectaron en el aula de primer grado:

¹⁰ UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

La USAER es una instancia técnico operativa de la Educación Especial, conformada por un director, Maestros de Apoyo, Psicólogo, Maestra de Comunicación y Trabajadora Social. La USAER se ubica en escuelas de educación regular. Brinda orientación, asesoría y acompañamiento, en corresponsabilidad, a docentes y directivos, además de asesoría a padres de familia. Los servicios de apoyo están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. La atención se ofrece dentro del horario de las escuelas regulares o de tiempo completo. Recuperado en: https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html#:~:text=La%20USAER%20es%20una%20instancia,de%20Comunicaci%C3%B3n%20y%20Trabajadora%20Social.

Tabla 7. AULA PRIMER GRADO

Matrícula De Niños, Niñas Observada	Casos Detectados	Género	Jornadas Completas Observadas	Responsable De Grupo
Aforo de 13 aproximadamente	DOS CASOS <ul style="list-style-type: none"> ● DIFICULTADES PSICOMOTRICES ● TDAH 	(F) 6 años (M) 6 años	1 <ul style="list-style-type: none"> ● Educación Física. ● Español ● Matemáticas 	DOCENTE "X"

Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo, octubre de 2021.

Durante mis observaciones en esta jornada completa, la directora de primer instante me dijo que había dos casos canalizados, una niña sí con un estudio médico, y el otro caso porque ella y la maestra consideran que es TDAH de acuerdo a las actitudes que muestra el niño. En el caso de la niña con dificultades psicomotrices no ha asistido a clases presencialmente por su condición, pero que estaba trabajando a distancia con algunas actividades que le mandaba la maestra, actividades que iban a un nivel más bajo, ya que no podía ponerle las mismas actividades como a los demás, pues la niña tiene poca movilidad en la mitad de su cuerpo del lado derecho, por lo que los papás de la niña no quieren mandarla a clases porque temen a que se caiga, se burlen de ella por su condición, y por tanto la directora no podía exigirles que se presentará.

En el caso de TDAH, fue canalizado así por la directora y maestra, ya que por sus actitudes que muestra el niño durante las clases se percataron de que sería ese problema. Actitudes como, le cuesta prestar atención y concentrarse en las actividades que le deja la maestra en clase, se distrae constantemente, se le olvidan las instrucciones que le dice la maestra, presta atención, pero está jugando, etc. Durante las clases que observé al niño,

su comportamiento era estar sentado en su lugar, pero jugando con cualquier cosa que tuviera en su pupitre, sin hacer las actividades que le dejaba la maestra, salía constantemente al baño, cuando hacía las actividades, se tomaba su tiempo para hacerlas, más tiempo de lo que le indicaba la maestra y por tanto todo el tiempo, la maestra mostraba una actitud de desesperación con gritos, regaños, e incluso exponiéndolo frente a sus demás compañeros por las actitudes que tomaba, la maestra no tenía un acercamiento de apoyo como tal, sino solo eran gritos, regaños y recados para su mamá.

Pues durante el desarrollo de las actividades que dejaba la docente al niño, como actividades de rellenar, colorear la vocal I y completar oraciones con la vocal I, lo dejaba solo al niño, no había un acompañamiento guiado o que mostrara interés la docente por apoyar al niño, tan solo, eran gritos de lejos, regaños, no hubo un acercamiento como el que la maestra le preguntara al niño cómo va la actividad, un me entendiste, qué se te complica, etc. No hubo un apoyo o acompañamiento como tal del docente con el niño a pesar de que la matrícula era de 13 infantes (la tercera parte del grupo, ya que estaban divididos en tres grupos por semana) ni siquiera el tiempo más personalizado para acompañar a este niño, pues era una jornada completa y aun así con el número de aforo de infantes en esta aula.

El tiempo que era muy suficiente para impartir los contenidos, no existía alguna adecuación curricular, cabe mencionar que también las actividades eran muy repetitivas y de memorización, por tanto, el niño en lugar de realizar la actividad, jugaba en su pupitre, se iba al baño, o simplemente se quedaba viendo a la nada y no realizaba la actividad, cabe destacar que la actividad que realizaba el niño con TDAH, eran las mismas actividades que realizaba el resto de sus compañeros.

Considero en lo personal que hay una deficiente organización desde la escuela y las aulas de trabajo escolar, la directora me lo mencionó que le faltaba más trabajar con sus maestros para que se incorporarán a las actividades de educación física, porque ella notó, que yo intervenía con los niños motivándolos, y ella mencionaba que eso debían de hacer sus maestras, ya que en algunas actividades que dejaba el maestro de educación física, como por ejemplo el lanzar las pelotitas dentro del aro y no se tenían que salir, el niño que habían canalizado con TDAH¹¹, en lugar de seguir las instrucciones, estaba jugando fuera del grupo y pateando las pelotitas, todos los maestros estaban enfocados en

¹¹ Trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

seguir ellos las instrucciones y cuando yo intervine para que el niño se interesara e hiciera la actividad, la directora y la maestra del niño se dieron cuenta y en seguida la maestra del niño lo llamó para que siguiera con ella la actividad, fue ahí cuando la directora me hizo el comentario, que a sus docentes les hacía falta, el adentrarse y estar al tanto de los niños y niñas en las actividades de educación física, y más en el caso de TDAH.

También en cuanto a lo que pude observar, el maestro de educación física y de primer grado, no eran tan considerados con los niños que iban a nivel menor que el resto de los niños, por ejemplo me tocó presenciar que había niños que les costaba más hacer las actividades que dejaba el maestro en comparación del resto de sus compañeros y compañeras, como el cargar una caja de cartón y lanzar las pelotas dentro de la caja, pues en lugar de guiar a los niños y niñas, los maestros solo daban las instrucciones y sino lo hacían como él lo hizo al principio, solo eran regaños y llamadas de atención frente a todo el grupo, y se les bajaba puntos.

El docente mandaba las indicaciones y los materiales que tendrían que traer el día que les tocaría educación física a cada grupo, por medio de WhatsApp y algunos niños no estaban en el grupo o simplemente no tenían datos para recibir los textos, y por ende, algunos niños no cumplían con el material, indicaciones que mandaba el profesor, por tanto el docente de educación física mostraba insensibilidad porque algunos no cumplían con lo acordado y solo eran gritos, llamadas de atención, estaban muy frecuentes y los niños se paralizaban.

“A mi no me interesa si no trajeron fruta, el material, su uniforme de deportes, sus mamitas ya lo sabían, les avise desde ayer, para que hoy vengan con que no les avise, ya les dicen a sus mamitas que por eso se les baja calificación, no es culpa mía.”

Docente de la comunidad, octubre, 2021.

3.3 Tercer Grado

Al cuestionar, entrevistar a la maestra de este grupo con preguntas como ¿Qué entiende por barreras para el aprendizaje y la participación (problemas para aprender) que pueden presentar algunos alumnos?, Conoce casos de dislexia en los niños, ¿cómo se da cuenta de estos casos?, ¿Qué cree que le falta aún o que debería cambiar para implementar una educación con inclusión para estas necesidades educativas (niños con barreras de aprendizaje y para la participación) en la escuela Primaria “Libertad” particularmente?. Cuando yo le pregunté todo esto, ella hizo alusión a lo siguiente: *las BAP me sirven para identificar no tanto como niños problema pero si niños con dificultades, habilidades diferentes y capacidades, ella dice: De cierta manera el término de barreras de aprendizaje se da hasta apenas, y justo en ciertos cursos que he tomado comentaban por ejemplo que realmente no es una barrera, los niños, niñas no tienen ningún barrera, ósea dándoles esa seguridad, si uno se da cuenta, a ellos no se les dificulta nada, no tiene ninguna barrera para seguir adelante, que aprenden a ritmos diferentes, diferentes estilos y a diferentes capacidades y habilidades que ellos tienen, sí. Y en lo personal, si estoy en contra de barrera, porque no lo tienen, hay niños, niñas que a lo mejor cuentan con todo, pero nada más a veces no tienen el apoyo, y eso es lo que se les está dificultando.*

La maestra aquí en este testimonio, en la primera respuesta sí está respondiendo a un modelo de inclusión, pues es cierto que la inclusión mira que los niños no son los que tienen las barreras, pues ellos tienen ritmos diferentes, habilidades diferentes, que el que les demos seguridad a los niños, dándoles un buen trabajo pedagógico, uno se da cuenta que a ellos no se les dificulta nada, que no tienen barrera para seguir adelante, pero la maestra no destaca que son los docentes los que les ponen las barreras y que no solo es darles seguridad sino darles una buena diversificación curricular, ajustes en los contenidos, empleando estrategias pedagógicas pertinentes. Los niños no llegan con dificultades, barreras, las dificultades se las crean los contextos.

Todo lo que de alguna manera expresa la maestra está bien, pero al mismo tiempo se contradice y cae en el concepto de que son “niños con dificultades”, como si los niños ya las trajeran, después en el segundo testimonio, en la segunda respuesta contesta en términos bastante inclusivos, pero no termina por decir que tiene que haber ajustes

curriculares, diversificar el curriculum y que son los docentes o son los contextos los que crean las BAP, librándose de la responsabilidad de que ellos son los que crean BAP.

En la siguiente tabla se muestran el número de casos detectados que enfrentan BAP en el aula de tercer grado, donde se muestra la matrícula que pude observar en estos días de trabajo de campo:

Tabla 8. AULA TERCER GRADO				
Matrícula de Niños, Niñas Observada	Casos Detectados	Género	Jornadas Completas Observadas	Responsable Del Grupo
Aforo de 15 aproximadamente	DOS CASOS: <ul style="list-style-type: none"> ● Dislexia ● Epilepsia (Memoria a corto plazo) 	(F) 8 Años (F) 8 Años	3 <ul style="list-style-type: none"> ● Educación Física. ● Español ● Matemáticas ● Conocimiento del medio. ● Artes ● Educación Socio emocional. 	DOCENTE “Y”

Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo, octubre del 2021.

Por otro lado, al identificar sus casos, al observar y dialogar con la maestra y directora, el caso de dislexia¹², fue canalizado desde primer grado médicamente, la

¹² Según la International Dyslexia Association, la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se manifiesta en el aprendizaje de la lectura y la escritura, presentando dificultades en el proceso lector, como también en la escritura y en la ortografía y, en general, con todo lo que tenga

maestra comenta que el niño con dislexia ya no tendría por qué tener en este grado, pero que por el mal acompañamiento que hubo en casa y no hubo un apoyo como tal en la escuela, el niño aún presenta dislexia, aún muestra dificultades para escribir, confundir las palabras, confundir las letras, como voltear la “d, b, p, q” y por eso seguía forjando actividades de dictado con él, y a veces le mandaba actividades de moldear las letras, para que pudiera sentir las letras a través de diferentes texturas (masa, tierra, gelatina, etc.) y así pudiera identificar y diferenciar cada letra. Comentaba hay un periodo en la dislexia, en algunos, depende la gradualidad, porque en algunos si se lleva desde primero, se da mucho en primero pero ahorita por ejemplo ella se estaba dando cuenta de que a lo mejor le hizo falta, culminar su primer año bien, para culminar también eso de dislexia, y ahorita que está en tercero, el niño la sigue teniendo.



Fuente: Blogspot Creciendo con Libros y Juegos¹³, 10 de febrero, 2022

Por lo que expresa en el siguiente testimonio que:

que ver con la decodificación de los símbolos que nosotros mismos hemos creado para nuestra comunicación (las letras y los 53 números). <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>

¹³ Ver. <http://creciendoconlibrosyjuegos.blogspot.com/2016/09/especial-abecedario-4-algunos-juegos.html?m=1>

Hansel es un niño que aprende y tiene todo, pero tiene la inversión de las letras, el invertir d-b, p-q, y hasta él lo reconoce por ejemplo me dice, es que eso es lo que se me dificulta maestra, no sé cuál va.

Ahorita, por ejemplo, lo de la gelatina, que por ejemplo vacíen en un plato, una gelatina en polvo, y el niño necesita palpar, a partir de la motricidad gruesa para llegar a la fina, para el conocimiento de la d, para ver hacia dónde va y la b hacia dónde va, se necesita palparlo.

Docente de la comunidad, octubre de 2021.

La maestra se refiere a dislexia con contornos en relieve, es decir, que, mediante actividades en relieve, podría identificar a través de diferentes texturas, el niño, las letras, como el sentir los contornos a través del tacto de las letras que se le dificultan como el hacia dónde va la p, hacia dónde va la letra q, y así a la hora de escribirlas y leerlas, eso le ayude a identificarlas.

Poniéndolo en actividades táctiles en relieve, pues si frecuentemente se hace esto desde que los niños, niñas son pequeñas, ellos gradualmente van a ir manejando mejor las letras que se le dificultan.

En el caso de la niña con epilepsia, los papás llevaron un diagnóstico médico a la directora para que estuvieran al tanto de ella, ya que ella presentaba frecuentemente ataques. Pero como tal la maestra decía que ella aún no estaba apta para llegar a manejar una situación así, si llegaba a recaer la niña frente al grupo. Por tanto, sus actividades eran a un nivel más bajo, sin presión para la niña porque eso podría provocarle una crisis, era muy notorio el distanciamiento de la niña con el resto del grupo en cuanto a las actividades, e incluso eran actividades muy repetitivas (colorear, planas, dibujar, copiar, etc.), y de alguna manera eso la hacía sentir diferente y los niños se percataban de eso, al ver y hacer comentarios sobre la niña. Pues el grupo se da cuenta de que la niña siempre está haciendo cosas muy fáciles que no pasan de ahí, y en forma de burla hacen comentarios como:

Hay mira, eso está bien fácil, yo ya lo hubiera terminado, mejor déjenos hacer eso maestra, como a Juanita.

Pedrito, octubre, 2021.

Esto de alguna manera crea un ambiente que incapacita a la niña, que la hace sentir, que ella no puede, al estarla limitando con actividades a un menor grado como la maestra lo llama.



Piedras Blancas Centro, Tercer grado Primaria “Libertad”.

(M. Jiménez, 2021)

Cabe destacar que, en lugar de poner actividades individualizadas, estas estrategias pedagógicas se podrían trabajar en grupo, para que el infante con dislexia no se sienta excluido al resto de sus compañeros, como ejemplo, se podrían poner actividades

de relieve en grupo, como el jugar con plastilina para hacer las letras que se le dificulta al niño, pero acompañado de sus otros compañeros, y hacer que todos participen.

La maestra no es una maestra especializada en estos temas, pero admite saber sobre cómo trabajar la dislexia, y al mismo tiempo propone estrategias, pero no las lleva como tal a cabo, y admite que es un problema del niño, como si fuera un asunto de él, el que no llevará a cabo bien sus procesos para trabajar la dislexia desde primer año, cuando el asunto es de los docentes, que no tuvieron la práctica pedagógica para trabajar y emplear estrategias didácticas que realmente le ayudarán al niño con dislexia a trabajar cada proceso. Parece que persiste una mirada, donde el niño es el que tiene el problema y al mismo tiempo sin querer se pone en evidencia de que el niño no recibió suficiente entrenamiento de alguna manera (desde el trabajo de aula), y ese entrenamiento lo tuvieron que dar los docentes anteriores.

Finalmente, en cuanto a su formación, comentaba, que a lo mejor le falta información o actualización, ante las nuevas barreras de aprendizaje que se están dando dentro de las aulas. Porque a veces en los cursos o capacitaciones que tomaba lo teórico estaba, pero no había cómo vivirlo, por ejemplo, ella decía que: *en algún momento cuando estudié la licenciatura, la maestría me decían síndrome de Down, son así los niños y los puede tratar de esta manera, pero ya tenerlos aquí es muy diferente, el cómo actuar, el cómo actúan ante esas dificultades que se nos presentan. Porque son dificultades, y lo tomo como dificultades porque nos falta esa información, y en mi aula ahora con el caso de Juanita con epilepsia, me puse a investigar que es la epilepsia, y hay momentos en los que ella la tenía que poner a estudiar, pero no al límite de estresarla, porque podía provocar una crisis, y al provocar una crisis, el resto del grupo, ellos la visualizan haciendo la crisis y todos ellos no saben ni cómo actuar, nunca ha pasado, pero puede llegar a pasar. Entonces el concientizar a cada pequeño, pequeña, es un reto.*

Me parece significativo destacar lo que expresa la docente sobre sus dificultades que enfrenta en su práctica pedagógica, pues hace alusión y reconoce que las adaptaciones curriculares frente la diversidad de su aula es todo un reto, por lo que comenta que:

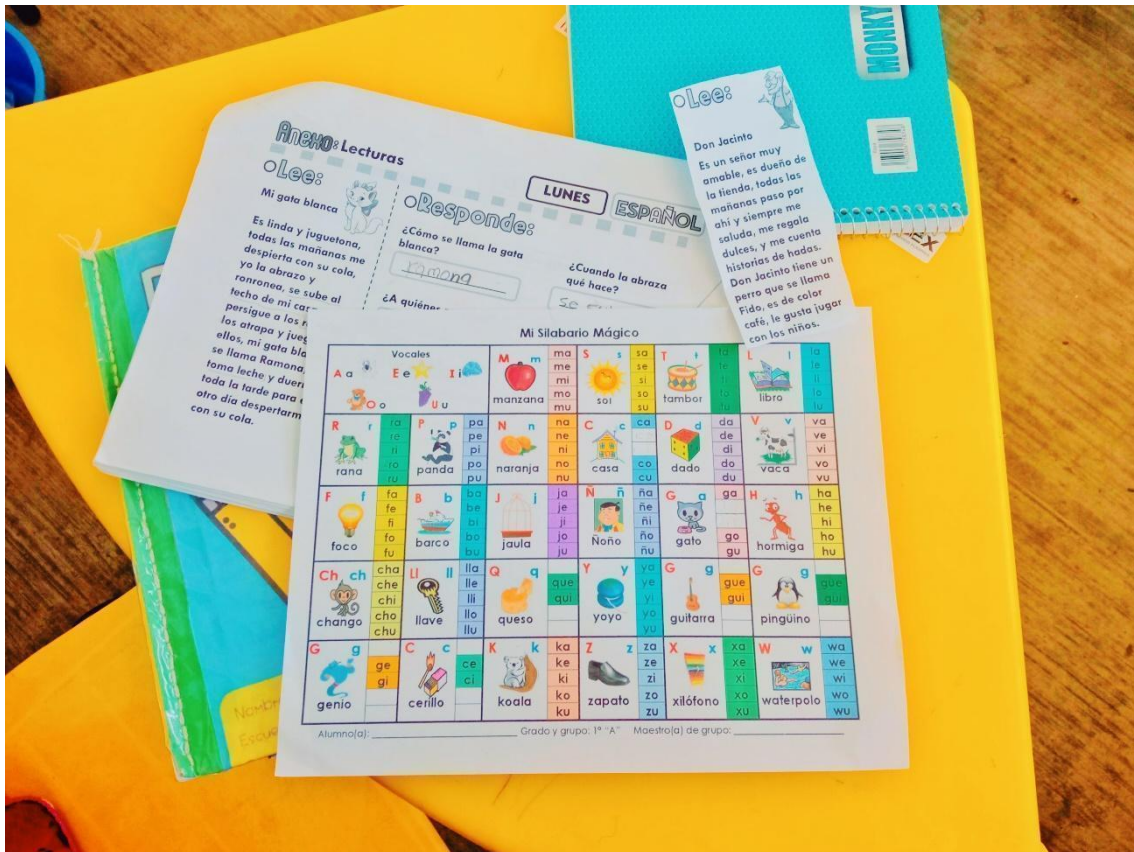
Dentro de las dificultades, podemos encontrar por ejemplo los ritmos de aprendizaje de cada niño, niña, hay niños, niñas que pueden ir más rápido, otros más lento y pues hay quienes a quien hay que apoyarles demasiado, los niños que más nos ocupan, otro sería el detectar realmente su estilo de aprendizaje ya sea visual, kinestésico, o auditivo y el cómo involucrar esos tres en dentro de nuestra planeación por ejemplo pues para dar atención a toda tu totalidad de tus alumnos porque si incluye es por ejemplo que observen una lámina mientras que los alumnos y kinestésicos no estén aprendiendo, creo que entonces dentro de mis dificultades son esos y las adaptaciones curriculares, por ejemplo tengo un niño con síndrome de Down y por ejemplo ahorita Lupita con epilepsia, entonces el cómo adaptar el contenido y bajarlo al nivel de ellos para que ellos me entiendan y como me lo van a comprender, otro de mis retos es como darles a entender el tema a los niños, el lenguaje que tienes que emplear con ellos, buscar palabras tan comunes, tan sencillas para que ellos lo puedan comprender, entender y llevarlo a su realidad.

Docente de la comunidad, octubre de 2021.

En este sentido al ver y escuchar el trabajo de la maestra de tercer grado, de alguna manera note incongruencia entre lo que me decía sobre su práctica pedagógica y lo que hacía en su aula, pues trataba de hacer una inclusión en su aula, aunque era muy marcada la diferencia del caso de epilepsia, al resto de su grupo. Evidentemente, no había un acompañamiento como tal con Juanita, ya que las actividades eran repetitivas, excluyentes de las actividades del resto del grupo, y los mismos niños, niñas, se daban cuenta de esa diferencia tan marcada.

Es decir ella me hablaba de una inclusión donde tenía y aplicaba adaptaciones curriculares, el manejo de una práctica pedagógica pertinente para cada caso, pero al yo adentrarme en el aula, y ver cómo era su práctica docente, me percaté de que Juanita quedaba fuera del resto de sus compañeros, pues si el resto de los compañeros estaban trabajando sumas, multiplicaciones, Juanita coloreaba actividades de encontrar los números en secuencia en un dibujo, y esa actividad podría durar hasta 2 horas, o si los niños, niñas estaban haciendo un dictado de diez palabras, una lectura corrida grupal, Juanita tenía que repetir y memorizar la tabla silábica que le dio la maestra, para que cuando la maestra pasará a su lugar, Juanita le dijera correctamente cada sílaba, parece

que los ajustes curriculares a Juanita se han estancado, y parece necesaria una constante revisión, valoración sobre los progresos que Juanita pudiera mostrar y con base en ellos, ir haciendo adecuaciones al currículo con ella, donde se le propongan actividades que eleven gradualmente el nivel de dificultad



Piedras Blancas Centro, Mi silabario mágico.

(M. Jimènez, 2021)

Por lo que se expone en este testimonio:

A veces si me da flojera de hacer siempre lo mismo, a mí sí me gustaría leer como mis compañeros, y ya puedo leer algunas palabras, otras se me dificultan mucho pero pronto leeré como mis compañeros.

Juanita, octubre, 2021.

Estas palabras fueron empleadas por la misma niña con epilepsia, al yo notar una actitud de sentarse y se les quedó viendo a sus compañeros fijamente por alrededor de 60 segundos, me acerqué yo y le pregunté ¿Qué pasa Juanita? ¿Ya terminaste? ¿Te ayudo en algo?, y ella con una cara de aburrimiento, me contestó esa frase que cité, y otras cosas como él: *es que siempre, casi siempre hago lo mismo, yo quiero hacer eso (señalándome a su compañera del frente) pero la maestra no me deja*. En contraste con lo anterior, por lo que observé y al escuchar a la niña, nunca se le comprueba que ella puede hacer otras cosas, y se le van limitando en sus actividades, como el probar otras actividades más complejas, para que ella compruebe otros saberes y de alguna manera sacarle calidad a su aprendizaje, la maestra debe de ir adaptando, haciendo constantemente adecuaciones curriculares, pues no siempre se tiene que quedar en actividades de muy bajo nivel porque cada infante va progresando y se tiene que probar como va progresando e irles subiendo el nivel a las tareas, actividades, para que realmente también se sienta ella incluida en el grupo de trabajo académico.

3.4 Cuarto Grado

En el caso del docente de cuarto año, durante la entrevista que obtuve, mostró una falta de manejo o familiaridad con el concepto de las BAP¹⁴ (Barreras de aprendizaje y para la participación) y de alguna manera identificarlas, sin embargo, al preguntarle acerca de ¿Qué entiende por barreras para el aprendizaje y la participación (problemas para aprender) ¿qué pueden presentar algunos alumnos? Mostró la siguiente descripción en sus respuestas y su práctica pedagógica, él comentaba que más como una dificultad rotunda o permanente, lo entendería, como: *pues es una dificultad para poder desempeñarse de manera grupal, pues son limitaciones que uno tiene, pero no son como tal un problema, son situaciones que uno sí puede enfrentar o puede ir disminuyendo poco a poco, pero requiere obviamente de todo un proceso, pero no es como tal una discapacidad*.

¹⁴El término BAP se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2018, p. 25), recuperado de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

De este modo es interesante cómo a pesar de que asume de forma tácita que los chicos puedan traer o tener (ellos) limitaciones con respecto al desempeño “normal o esperado del grupo”, también muestra una visión que relativiza estas dificultades, las cuales los alumnos las pueden superar si se trabaja desde el grupo, y desde el aula.

Entonces reconoce que hay que trabajar de cierta forma para apoyar a estos chicos/as. Por otro lado, como señalé, como no está muy claro su saber del concepto BAP, para él niños/as con BAP es sinónimo de niños/as con “discapacidad”. Como indiqué lo valioso en el saber del maestro es que está implicando que las dificultades de algunos alumnos/as, son como necesidades educativas pero leves, pero que las trae el alumno(s) consigo y que si se atienden en aula disminuyen, o sea que ahí sí asume que hay que trabajar con estos casos en el quehacer del aula, pero ese tipo de casos parece que él entiende que no tienen barreras.

Al parecer así entiende el maestro lo de barreras, pues él distingue de casos leves de chicos que podrían tener algunas limitaciones para trabajar, niños que se atrasan, pero que tienen como la capacidad de ir avanzando casi como el resto del grupo, pero por otro lado el asocia discapacidad con barreras (BAP) pero barreras que tienen ellos los niños con discapacidad. Hay dos cosas aquí problemáticas: por un lado, esta asociación de que casi cualquier discapacidad que pueda portar un alumno (física, sensorial intelectual) comprometería su capacidad cognitiva y social y su aprendizaje, cuando esto no necesariamente es así, aún con discapacidades son los contextos los que incapacitan el aprendizaje y participación plena de estos niños.

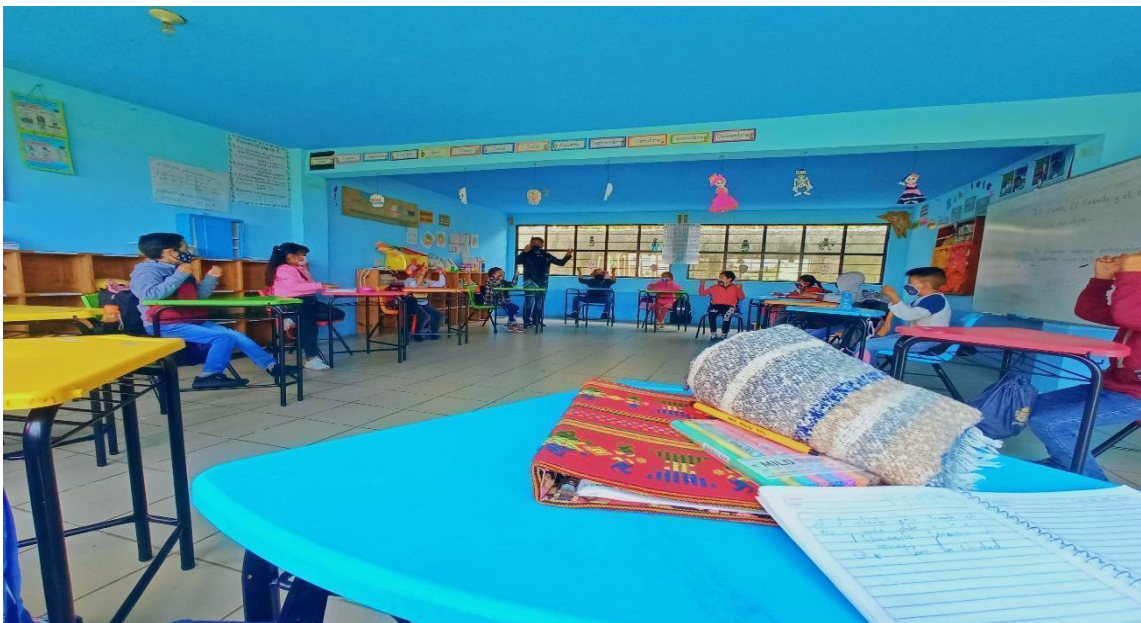
Debe aclararse que sí se admite que con estos chicos por ejemplo discapacidad auditiva o visual tendrán que emplearse estrategias de trabajo específicas, en donde el equipo de especialistas de USAER es muy necesario para apoyar al maestro con estos niños, pero en el aula regular la mayor parte del tiempo posible, trabajando con todo el grupo. Posteriormente a esto, de alguna manera vinculó dificultades de aprendizaje, como consecuencia de la pandemia, pues el docente comentaba que:

Estos problemas se dan más por la cuestión del trabajo a distancia, ya que realmente no se puede apoyar mucho, trabajando de esa forma y a veces si no hay mucho apoyo por la parte de los papás que es lo que se requiere mucho en este tiempo, es más complicado avanzar. Por tanto, todo esto entonces sería el caso con algunos alumnos,

alumnas, que sería ese como uno de los problemas principales, y en algunos casos que tienen memoria a corto plazo comentaba: *no tendría como la certeza de algo que decir sobre el por qué se originaría, pues de pronto hay muchas situaciones que podría ser genética, y entonces ahí es algo más complejo.*

Docente III de la comunidad, octubre de 2021.

De este modo el docente agrega un nuevo reto por consecuencia de la pandemia, y desde luego tiene razón, ahora con la pandemia la escuela generó BAP, que antes no había, por las condiciones de encierro, el poco apoyo que había por parte de casa en apoyar al trabajo que mandaban los docentes, las actividades que tendrían que realizar los infantes, la virtualidad, los medios que hubo y no hubo por ser una comunidad rural donde no se cuenta con buena conexión de internet, datos, y mucho menos el tener acceso a ciertos medios tecnológicos entre otras cuestiones como la falta de recursos.



Piedras Blancas Centro, Cuarto grado Primaria “Libertad”.

(M. Jimènez, 2021)

En el siguiente testimonio relata el docente la detección de sus casos y lo que ha generado dentro de su aula:

Actualmente trabajo con una alumna que muestra síntomas de memoria a corto plazo, un caso con epilepsia, dislexia, sin embargo, si retienen algunas cosas. Con actividades llamativas y significativas para ella, se logra captar la atención e interés, a partir de ello, se avanza a paso lento, pero con cambio constante.

Docente de la comunidad, octubre de 2021.

Al detectar estos casos en su aula el docente, como lo comenta en el testimonio anterior, el mandar o poner actividades llamativas para estos casos, lo llama como adaptaciones curriculares, y comentaba que sí le funcionaba en algunos casos, pero, que en cuanto a ellos como docentes en su formación pedagógica les faltaba más en material, pues que él hacía su trabajo de acuerdo a lo poco o mucho que conocía y de ahí partía a buscar el material adecuado para cada caso, pero de pronto pudiera ser que ese material no es el adecuado, que ahí reconocía que falta esa orientación como: *¡el adecuado para tal caso son este tipo de materiales!, entonces falta como esa parte de recibir estrategias como más precisas dependiendo a la necesidad que tendría el docente en su aula.*

Por otra parte, también hizo énfasis a que había una estrategia de trabajo que le llaman USAER¹⁵, pues ese apoyo lo tienen algunas escuelas precisamente para atender a los alumnos que presentan mayor dificultad, y eso consideraba que eso sería algo que pudiera hacer falta en esta escuela, que de pronto se requiere por la matrícula, sería como una buena alternativa que les apoyaría como para abatir ese tipo de situaciones. Pero algo que resalta el docente en su práctica en este sentido sobre sus dificultades y retos es:

Si falta mucha actualización en mi práctica pedagógica, desafortunadamente en los cursos que propone la misma SEP, que tienen por objeto abatir este tipo de barreras, solo se enfocan a la parte conceptual y no proponen herramientas y planes de acción.

¹⁵ USAER. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Instancia técnico operativa de la educación especial, que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y conservación de los contextos escolares de la educación básica regular, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población, particularmente a aquellos alumnos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, de igual forma a la población de la propia escuela con rezagos de vulnerabilidad, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela, recuperado de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/BASICA2016.pdf>

“Si bien los contextos locales siguen siendo importantes en el análisis de políticas e incluso más en la implementación de las políticas, las políticas sociales y educativas ya no se pueden analizar únicamente dentro de los límites del Estado-nación.” (Anderson, 2013, p.75)

En este sentido vínculo lo que expresa el docente con Anderson, pues se sigue necesitando mucho trabajar en este centro educativo desde lo local, desde el capacitarse en una formación continua a cada necesidad, contexto que se vaya dando en este centro educativo, para responder u obtener vías para un mejor atendimento a los educandos. Me parece de suma importancia resaltarlo, ya que es un problema del que cada docente enfrenta día con día, pues los cambios en la educación son constantes, y la actualización de prácticas, más dinámicas es necesaria, y pues al parecer la apertura y enriquecimiento de estrategias pedagógicas en esta escuela parecen ser mínimas, observándose que faltan los apoyos y capacitación suficiente para instrumentarlas pertinentemente en la práctica.

En la siguiente tabla se muestran los casos detectados en el aula de cuarto grado:

Tabla 9. AULA CUARTO GRADO					
Matrícula De Niños, Niñas Observada	Casos Detectados	Género	Jornadas Completas Observadas	Responsable	
Aforo de 15-20 aproximadamente	DOS CASOS	(F)	3	DOCENTE “X”	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Memoria a corto plazo. ● Epilepsia (Memoria a 	9Años (F) 9Años	<ul style="list-style-type: none"> ● Español ● Matemáticas ● Geografía ● Educación Socio emocional. 		

	corto plazo)			
--	-----------------	--	--	--

Fuente: Datos obtenidos en el trabajo de campo, octubre del 2021.

Al conversar y observar este grupo con el docente comentaba que el caso de epilepsia fue diagnosticado médicamente y diagnosticado también por memoria a corto plazo por la directora y docente, pues el docente considera que también tiene “problemas de memoria a corto plazo”, ya que le podría enseñar en un día tal sílaba y en el término de una jornada completa, le pregunta y ya no recuerda la niña, la niña realiza actividades a un nivel más bajo, ya que los papás de la niña, le pidieron al maestro, que le enseñara desde cosas de primer grado, pues la niña aún no sabe escribir muy bien y mucho menos leer, por tanto el maestro le daba copias llenas de identificar sílabas y relacionarlas con una ilustración, realizar lecturas cortas sobre algunos enunciados, sumas y restas de 1 a 2 unidades, conteo de números del 1 al 100 con semillas.

Para el caso de memoria a corto plazo, la niña fue diagnosticada así por el maestro, ya que comenta que la niña se le olvidaban muy fácilmente las cosas en menos de 3 horas, y también la niña venía de un contexto familiar de bajos recursos, donde su alimentación afectaba y el acompañamiento de casa tampoco existía, esto lo llevó a diagnosticar a la niña con memoria a corto plazo, pero en el caso de esta niña, el maestro no hacía una diferencia en actividades con el resto del grupo, trabajaba los mismos temas a la par con ella, aunque ella se atrasa, y había un acercamiento constante con ella, aunque también había llamadas de atención frente al grupo, y en algunas ocasiones la exponía frente a sus compañeros, al pararla y mandarla a la esquina para que completara sus actividades.

Aunado a esto, las expresiones del docente desde la detección de sus casos en su aula por la directora y él mismo, en el caso de epilepsia, al yo platicar con la mamá de la niña, me comentaba: *es que yo si la quisiera mandar pero que empezará desde cero, porque aún se le dificultan las cosas de cuarto, y la directora me dijo que entonces trabajaría a distancia, por eso no ha venido a clases, pero ya que está usted, entonces la mandare, así como comentó la directora.* Evidentemente desde la instancia de la

dirección escolar se muestra de primer instante, que no hay claridad para manejar la atención de la alumna de forma pertinente, donde ella aprenda gradualmente dándole los ajustes razonables dentro de las mismas actividades conjuntas del grupo, y validando el nivel de logro que la niña va consiguiendo gradualmente.

Es necesario el trabajar en nuevas estrategias para poder diversificar su currículo, por otro lado, al tratarme a mí como una especialista de estos casos, parece indicar que se pone un distanciamiento en la atención debida a este infante. También durante la práctica pedagógica que observé en el aula, ya al traer a la niña al aula presencialmente, pude observar una serie de retos que frecuentaba el docente durante sus clases, pues quizá porque anteriormente durante el ciclo no tenía a la niña en el aula, y ahora que estaba presente, no sabía cómo responder a lo que tendría que hacer en su aula diversificada, pues el docente a veces se olvidaba de ella y la dejaba ahí seguir en sus actividades, el seguía dando la clase normal con el resto de los niños y niñas, y no se percataba de que estaba la niña ahí con dudas, complicaciones, hasta que la niña se paraba e iba a su escritorio del docente a preguntar, qué era lo que tenía que hacer después de que había terminado la actividad que le había dejado, como tal se mostró una ausencia de acompañamiento por el docente hacia la niña, no había un trabajo guiado, y al yo estar dentro del aula, eso le serviría al docente como una estrategia para que yo me hiciera cargo de guiar a la niña en sus actividades.

Como referencia a esto “el docente de hoy debe ser antes que nada un generador de motivación, interés y pasión por el conocimiento. También debe crear y recrear permanentemente las condiciones de su propia autoridad y reconocimiento.” (Tenti, 2013, p.133), lo que aún hace falta por parte de directivo y docente, para crear un mejor ambiente de aprendizaje de estos infantes, y no sean más excluidos dentro de la misma aula.

En general se observa un interés genuino de las y los docentes para sacar adelante a sus alumnos y sobre todo se conflictúan sobre cómo apoyar mejor, más profesionalmente a aquellos casos con una condición neuropsicológica y/o psicomotriz con diagnósticos y prescripciones médico-psicológicas muy singulares, que requieren sin duda el conocimiento puntual de ciertas estrategias específicas para su buen manejo pedagógico. En general son estos casos de alumnas/os donde enfocan su atención al

referirse a “niños, niñas con problemas para aprender” o incluso al final los asocian con casos que tienen BAP.

Destaca además que cuando los maestros refieren explícitamente ajustar o hacer adecuaciones curriculares, adaptar materiales, actividades, o contenidos, sistemáticamente lo hacen pensando en este tipo de niños y niñas, con las condiciones motrices y neuropsicológicas mencionadas, solo sobre ellos. Ahí está puesto su énfasis sobre ajustar, diversificar el trabajo escolar. Pero cómo lo vamos a ver en el siguiente capítulo (segunda parte de mis resultados), hay otros alumnos y alumnas que también podrían estar enfrentando BAP, y que explícitamente hasta el momento no destacan en las referencias explícitas de los profesores, como otros casos de alumnos, alumnas, que requieren ciertos cuidados en su atención para el funcionamiento del trabajo escolar.

Cada aula es un grupo clase muy diverso en cuanto a condiciones sociales, económicas, y de características individuales, con distintas expectativas, recursos, formas de aproximarse al saber. De qué forma de alguna manera desde el quehacer docente se responde a esta diversidad, en cuanto a las condiciones y necesidades educativas variadas que enfrentan las, ¿y los alumnos en estos grupos escolares mencionados? Trato de dar algunas respuestas en un capítulo posterior que también analiza el trabajo docente con otras necesidades educativas (capítulo V).

CAPITULO

IV

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS QUE MIRAN LA ESCUELA PRIMARIA LIBERTAD DESDE LO COMUNITARIO Y LA RURALIDAD DE PIEDRAS BLANCAS

Los hallazgos que se presentan ahora en los capítulos V y VI, que enseguida procedo a su exposición, se obtuvieron a partir de una segunda visita a la comunidad para complementar un segundo momento de trabajo de campo, mediante la realización de recorridos, conversaciones y algunas entrevistas con distintos actores de la comunidad. En este presente capítulo planteó el tránsito que ha tenido la escuela primaria “Libertad” al considerarse una primaria rural dentro de una comunidad indígena y rural, desde sus diferentes directivos, el impacto que ha tenido la institución frente al cambio de ellos, el papel que toma la comunidad Piedras Blancas Centro dentro de la institución, que de alguna manera ha sido el impacto poco favorable para la comunidad, hasta las cosas positivas que puede estar en la práctica pedagógica, silenciada para ir hacia una educación inclusiva con otro grupo de infantes que se encuentran en un sector en riesgo de enfrentar BAP y pasar desapercibidos para recibir apoyos pertinentes que se proporcionan en lo implícito, pero tales necesidades de estos alumnos son silenciadas y no se prevé que la misma práctica institucional y sus demandas descontextualizadas homogenizantes propician tales condiciones de riesgo de enfrentar BAP. Son barreras que les crea la intuición a este grupo de infantes, enfrentando un contexto limitante para su proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, mencionó las limitantes que le crean a la mujer para construir un andar educativo formal, a partir de la ideología machista que permanece desde años atrás hasta la actualidad, pero que poco a poco va evolucionando.

4. 1 Comunidad Rural e Indígena Piedras Blancas Centro

La comunidad Piedras Blancas Centro, se considera una comunidad rural e indígena pues demográficamente, aún es una comunidad pequeña, que poco a poco se ha ido poblando, pero también ha perdido población por causa de la emigración, pobladores que han migrado a Estados Unidos por un sueño americano para darles una vida mejor a sus familiares, la mayoría de ellos han sido hombres, pero también migrantes hombres y

mujeres hacia la capital Ciudad de México, en busca de una mejor calidad de vida, mujeres que en la mayoría migran para no casarse tan pequeñas, ya que la mayoría de mujeres que se quedan en la comunidad, se casan o juntan desde los 14 años, por tanto algunas optan por ir a trabajar de trabajadoras del hogar, ya que la mayoría no concluyó la secundaria y así al migrar a la Ciudad de México, les dé la oportunidad de que continúen con sus estudios o algún oficio, migrantes que algunos regresan a su pueblo pero otros definitivamente no regresan y rehacen sus vidas en esos lugares. La mayoría de mujeres que habitan en la comunidad, se dedican al hogar, quehaceres de la casa, mientras los hombres salen a trabajar en la albañilería, en la venta y compra del ganado, etc.

Al entrar a la comunidad Piedras Blancas Centro, se encuentran sobre carretera linderos de magueyes a los costados acompañados de terrenos o milpas grandes con sembradíos de maíz, casas de concreto y algunas otras de adobe con techados de lámina de cartón, su principal carretera que te lleva hacia el centro donde se encuentra la iglesia, la primaria, el preescolar y la secundaria, es de concreto, pero los caminos que atraviesan hacia al sur, norte y oeste, siguen siendo de terracería, al caminar por la comunidad se encuentran terrenos donde aún se siembra maíz, avena, haba, tomateras y calabaza, los frutos que abrazan y hacen un andar más liviano, va desde durazno, ciruelo, capulín, tejocote hasta cachisda. Un pueblo donde aún no hay drenaje, y no todos cuentan con agua potable, pero sí cuentan con sus pozos y arroyos que, con ayuda de un burro, mula, o andando con botellones, puedes acarrear agua a tu hogar. Un pueblo pequeño, donde la mayoría de adultos, abuelos, te saludan sin cuestionar quién eres o de donde eres, pero poco a poco los jóvenes y niños vamos perdiendo ese saludo y un como estas. En la comunidad piedras blancas centro, aun te diriges hacia una dirección con señalamientos diciendo: ¡a lado de!, ¡al frente de!, ¡atrás de!

Dentro de la comunidad Piedras Blancas Centro aún se vive en un espacio natural donde no todos pero sí algunos dependemos de economías primarias en las que actividades tales como la ganadería o la agricultura que son principales para la generación de alimentos y otros elementos que luego serán utilizados para la subsistencia básica como tejidos, bordados. Es una comunidad rural, pues a pesar de la poca población de personas que vivimos aquí en este espacio abierto y natural como el campo, mantenemos una estrecha relación con la naturaleza, la flora y la fauna.

Dentro de la comunidad se sigue rigiendo por el sistema de usos y costumbres, desde el tequio, que consiste en la realización de un trabajo totalmente obligatorio para los miembros de la comunidad Piedras Blancas Centro, en obras de uso comunitario como la fundación de la escuela primaria de la misma comunidad, que fue la primera escuela que se fundó en la comunidad, las faunas que necesitan dentro de la comunidad, como las faunas del panteón de la comunidad que en este caso es darle mantenimiento a las tumbas, al territorio que hay en él desde el corta y quemar pasto, hierba, juntar las flores secas, las faunas de las carreteras principales de la comunidad donde se reúne a la gente desde niños, hombres , mujeres para limpiar y recoger la basura, piedras grandes que pueden afectar el camino, y anteriormente se limpiaban los ríos, arroyos de la comunidad pero ahora es algo que poco a poco se está perdiendo, también se realiza el trabajo de hacer las zanjas para lluvia, las faunas que necesita la iglesia ya que a veces no siempre la mayordomía cubre todo el trabajo, pues también para que sea participe la comunidad se reúne por grupos para darle mantenimiento profundo a la iglesia, desde limpieza hasta pintar o hacer trabajos de mantenimiento, etc.

Por otro lado está el sistema de cargos, donde un grupo de hombres, la mayoría hombres, porque hasta la fecha no ha podido tomar un cargo una mujer, por el gran poder machista y patriarcal que aún se vive en esta comunidad, donde estos miembros que conforman desde el delegado y alrededor de 8 mayordomos, tienen una serie de responsabilidades por un periodo de 3 años, donde deben patrocinar, organizar parte de las ceremonias religiosas y fiesta patronal que se lleva cada año el 31 de Diciembre 1º de Enero, pagando también otros gastos de la comunidad que se vayan necesitando, esto no solo con ayuda de ellos, sino ellos organizan a la comunidad para que también aporten y sea más liviano el gasto o gastos que se lleguen a necesitar para cada compromiso con la comunidad e iglesia, este grupo de encargados además de apartarse de sus actividades económicas y agrícolas durante el tiempo que tome su mandato, asimismo, reciben compensación en forma de prestigio dentro de la comunidad.

Cabe destacar que este grupo que está al frente de este sistema de cargos, el principal como el delegado y su planilla de secretario 1 y 2, se elige por votación dentro de la comunidad, donde se convoca cada tres años en mediados de marzo a toda la comunidad que ya es mayor de edad, pero también si existe algún miembro que es menor de edad y ya tiene familia o en este caso ya se juntó (ya tiene cónyuge) tiene el derecho de votar para elegir a la planilla que mejor les parezca de las tres planillas que se postulan,

para poder votar puedes hacerlo siempre y cuando tengas los comprobantes de que si estás cumpliendo con tus responsabilidades como ciudadano dentro de la comunidad, desde las cooperaciones patronales, religiosas, faunas, etc., menos no. Mientras para la elección del grupo de mayordomía, se postulan dentro de la iglesia y el padre de la comunidad elegirá si es apto o no apto para estar dentro del grupo de la mayordomía, como principal requisito es estar casado por la iglesia.

De igual forma la mano vuelta está dentro de la comunidad, que va desde cuándo se empieza a sembrar maíz en la temporada de mediados de marzo hasta la cosecha que es en el mes de noviembre, miembros de la comunidad ocupan para sus terrenos gente que les ayude, y viceversa cuando les toca a los ayudantes sembrar sus terrenos, la mano vuelta está de regreso. Esto sucede igual cuando termina (fallece) un miembro de la comunidad, la gente se acerca a la familia del miembro que termino, y les empiezan ayudar desde llevar pan, azúcar, frijol, nixtamal, hasta la mano de obra para sembrar en el panteón, la mano vuelta está presente en cada acción o evento que se llegue a necesitar, aunque poco a poco se va perdiendo esto, la existencia de los abuelos en cada familia, también le da vitalidad a estos usos y costumbres, de lo contrario se va perdiendo esto, como hace alusión a ello el siguiente autor.

López (2006), menciona que:

En el ámbito rural, los estudios sociales han identificado los rasgos más típicos de la organización social tradicional basada en un estrecho relacionamiento personal, producto de un conocimiento mutuo entre los miembros de una comunidad local, la vigencia de una solidaridad primaria, y la cohesión frente a los peligros externos. La importancia de las tradiciones es transmitida por la cultura oral y la identificación frente a un oficio común, como es el oficio agrícola. En el mundo actual esta visión de comunidad, aunque conserva muchos de sus rasgos, ha sido alterada por esa mayor interrelación con el mundo urbano y por las dinámicas de transformación y modernización de la producción agrícola. (p.144)

Haciendo referencia al anterior autor, es justo lo que se va volviendo en la comunidad, poco a poco la urbanidad empieza a alterar la comunalidad, la mayoría de los jóvenes, las generaciones nuevas ya van deslindándose de las actividades que nos enseñaron nuestros abuelos, y como lo había dicho en su mayoría, quien conserva las

tradiciones o costumbres, es donde aún vive un abuelo en las diversas familias, ya que quienes ya no cuentan con los abuelos, es nula la participación de las familias en las diversas actividades de la comunidad.

Algo también de importancia, es que la comunidad indígena el pueblo Piedras Blancas Centro, se considera un pueblo Jñatrjo (Mazahua Oriente), por sus diversas actividades de usos y costumbres que ya se han mencionado y aún tiene vitalidad, donde ya no hay vitalidad de la lengua oral y escrita, pues los únicos que la hablaban eran los abuelos y la única abuela que quedaba, terminó hace 24 años, 24 años que se perdió la vitalidad de la lengua, pero hoy con 25 años yo, nieta de aquella abuela, estoy volviendo a hacer florecer la lengua Jñatrjo.

En las siguientes fotografías se puede observar en la primera parte, los matices y tonalidades del principal consumo y subsistencia de la comunidad, “Nu Trjòò” “El maíz” desde el colorado, el pintitito, el negrito hasta el amarillo o blanco, parte de la cosecha de la siembra de marzo de 2020, el alimento fundamental de los hogares de Piedras Blancas Centro, pero también el condimento principal de una de las bebidas tradicionales, ancestral de aquí “El sende”, bebida de los Dioses Jñatrjo, que se realiza a base de la fermentación del maíz amarillo.

Posteriormente en la segunda fotografía se muestra parte de la carretera principal que te dirige al centro de Piedras Blancas Centro, carretera que antes era de terracería y hoy hace aproximadamente 10 años ya es de cemento, las contadas casas que aún son de adobe y tejados rojos, las linderas de magueyes, que es una de las fuentes económicas de algunos hogares aún, la preparación del pulque, el aguamiel, donde ya son contados los hogares que aún realizan esta bebida ancestral, por la falta de siembra de magueyes, pues la mayoría poco a poco ha ido optando por quitarlos o simplemente ya no sembrar y construir sobre carretera locales o negocios volviendo un poco más urbanizada a la comunidad, lo que antes los abuelos no hacían, al contrario, la siembra de magueyes era algo significativo para ellos, porque más que ahora como una bebida alcohólica el pulque, para ellos era una bebida fundamental, medicinal, significativa para sus hogares.



Cosecha Nu Trjòd y Camino hacia la iglesia, Piedras Blancas Centro, Villa Victoria
(M. Jimenez, 2021)

TABLA 10. CALENDARIO DE FIESTAS RELIGIOSAS Y MICROPOLÍTICA

FESTIVIDAD	MES	ACTIVIDADES AGRÍCOLAS Y RELIGIOSAS
DÍA DE LA CANDELARIA	FEBRERO	Esta fiesta se lleva a cabo con una misa religiosa, bendiciendo cada niño de cada hogar, en la iglesia del pueblo, acompañando también la petición para que se dé una buena siembra que se aproxima en la comunidad para cada hogar.

		<p>Posteriormente en cada hogar, se hace la celebración con los compadres (padrino de cada niño dios), acompañado de tamales y atole, que se preparan en la misma comunidad (dulce, mole, verde, rajás).</p> <p>Y para algunos abuelos siguen celebrando con la bebida tradicional de ahí, con un buen tarro de sende o pulque.</p>
CAMBIO DE PLANILLA Y DELEGADO	MARZO	<p>Dentro de este proceso, se lleva a cabo cada tres años a mediados de marzo, donde se reúnen con previo aviso las planillas que se postulan, es decir antes con aproximadamente tres meses se dan a conocer las planillas que se postulan para este cambio de delegado (delegado, secretario 1 y 2) y así empiezan a presentar sus propuestas a la comunidad para que entonces en la fecha acordadas de marzo, se haga la votación por la misma comunidad, como ya lo explique anteriormente solo pueden votar las personas que vayan al corriente con los pagos y obligaciones que pide la misma comunidad.</p>
SIEMBRA	MARZO	<p>La siembra de las tierras de Piedras Blancas Centro se lleva a cabo entre la tercera y cuarta semana de marzo, ya que, para los abuelos, la tierra está fértil para el renacimiento de las nuevas semillas (maíz, haba, calabaza, avena).</p>

SEMANA SANTA	ABRIL	<p>El día jueves santo se empiezan a organizar la mayordomía para comenzar a hacer limpieza dentro de la iglesia y así seguir cubriendo los santos, llenando de flores.</p> <p>El día viernes santo se prepara a la comunidad para llevar a cabo la procesión, organizando cada mayordomo a la gente de la zona en donde viven para que se logre reunir las caídas de la procesión, la gente comienza acompañar con flores y veladoras, para que en la noche se lleve a cabo un rosario.</p> <p>Las familias se reúnen para ir a comer en la presa de villa victoria, el divino rostro, la presa de los coyotes, la piedra encimada, donde únicamente se pueden llevar platillos que no lleven carnes rojas pero el principal platillo y que no debe de faltar, son los romeritos en mole con charales o ya sea con camarones.</p> <p>El sábado santo se celebra la resurrección de Jesús, acompañada de una misa en la parroquia a la que pertenece Piedras Blancas, que en este caso es en el pueblo de Yebuciví.</p> <p>Posteriormente las familias se vuelven a reunir para salir a comer y vayan a mojarse en los diferentes ríos, cascadas, presas cercanas a la comunidad, con la finalidad de celebrar el renacimiento.</p>

		El día domingo, también se lleva a cabo una ceremonia religiosa, en la iglesia de la comunidad.
DÍA DE LA SANTA CRUZ	MAYO	Las familias preparan sus cruces de madera, adornadas de las diferentes flores de la comunidad, para llevarlas a bendecirlas a la ceremonia que se lleva a cabo en la iglesia para que posteriormente se lleve a la milpa donde se llevó a cabo la siembra de este año, y sea símbolo de agradecimiento y petición por la nueva cosecha.
ROSARIO DE MUJERES Y HOMBRES	MAYO-JUNIO	Se divide la comunidad por zonas (norte, sur, este y oeste), para que se turnen y cada zona y empiezan los preparativos para las cooperaciones de flores, faunas en la iglesia, para la virgen María, estos rosarios comienzan primero por la zona del norte, son de mujeres y hombres, para las labores que se les asigna a cada género, los rosarios se llevan a cabo en la iglesia de la comunidad, para que al término se realiza una pequeña procesión, el recorrido de la imagen por la comunidad con la finalidad de bendecirla para recibir las siguientes comuniones y confirmaciones de los infantes de la comunidad.

<p>COMUNIONES Y CONFIRMACIONES</p>	<p>JUNIO</p>	<p>En el mes de junio se llevan a cabo las celebraciones de comunión y confirmación, estas se llevan cada tres años, en donde esos tres años, los infantes acuden a la iglesia de la comunidad entre semana a sus catecismos y los días sábados a sus recorridos al cerro de la virgen que está en la comunidad de Yebuciví, donde pertenece la parroquia de la comunidad.</p> <p>Con tiempo antes, se comienzan a bordar los trajes de los infantes para recibir la ceremonia religiosa (bordado mazahua).</p>
<p>PROCESIÓN PARA LA SEMBRA/COSECHA</p>	<p>AGOSTO</p>	<p>Durante los primeros días de agosto, se realiza una procesión de la virgen María por toda la comunidad de piedras blancas, que es organizada por los mayordomos de la misma comunidad junto con los de otras comunidades aledañas como Yevucibi, Palos Amarillos, Rio Frio, que es de donde viene esta imagen de la virgen para realizar el recorrido y bendecir cada siembra de ese año, para que la cosecha que se aproxima sea buena para cada hogar y no falte sobre todo “Nu Trjòò” en cada familia.</p>
<p>CAMBIO DE MAYORDOMIA</p>	<p>SEPTIEMBRE</p>	<p>Esto se lleva a cabo cada tres años a mediados de septiembre.</p> <p>La mayordomía y phíscales, se encargan de dar mantenimiento, limpiar y arreglar la iglesia con flores, organizar a la comunidad para las fiestas religiosas y patronal, vigilar el destino de la</p>

		<p>limosna, incluyendo el recolectar la cuota de participación a todas las familias del pueblo. La mayoría de los phìscales se encarga de estar pendiente de los avisos de la iglesia, como cuando termina alguien de la comunidad, avisar con las campanas de la iglesia a la comunidad, cuando hay algún evento, igual el toque de campanas.</p>
PEREGRINACIÒN CHALMA	SEPTIEMBRE	<p>La peregrinación que se realiza al santuario del señor de Chalma tiene más de 30 años que se empezó a realizar en la comunidad y desde entonces se realiza cada año mediante la invitación a las personas de la comunidad y comunidades vecinas que deseen participar en la cabalgata.</p> <p>27 de septiembre: Saliendo de la iglesia de la comunidad donde el día de la salida los familiares de las personas que participan en la cabalgata se despiden de ellos deseándoles un buen camino para ellos así mismo, hay personas que encienden veladoras en señal de fe que tienen las familias por el señor de Chalma.</p> <p>28 de septiembre: Llegan a una última parada donde a las personas que participan por primera vez en la cabalgata buscan una persona como padrinos quienes les realizan un pequeño ritual, las primeras personas organizaron dicha cabalgata donde el padrino de la persona le moja la cabeza con agua de su sombrero y lo termina lanzándolo hacia el agua que emerge</p>

		<p>del ahuehuete; posteriormente se continúa hasta llegar a su destino donde las familias de las personas que participan ya los están esperando para recibirlos a su llegada.</p> <p>29 de septiembre: Llegan a la ceremonia del santuario de Chalma, el recorrido por San Miguel Arcángel, en donde las personas se disfrazan y caminan acompañados de carros alegóricos a la tradición celebrada.</p> <p>30 de septiembre: Salida de Chalma para regresar a la comunidad.</p> <p>2 de octubre: Llegan a la comunidad, se realiza la celebración de una misa en donde se agradece por permitir realizar un año más la visita al santuario y después de la celebración de misa, las personas que participaron hacen una lluvia de dulces para las personas que los acompañaron en su llegada a la comunidad así mismo las familias de las personas que participan llevan comida y al término de los dulces se realiza una pequeña convivencia entre las familias</p>
COSECHA	OCTUBRE	La cosecha llega antes del día de muertos, el ciclo de la fertilidad de la tierra terminó, y

		<p>anuncia la llegada de nuestros seres de otro espacio existencial.</p> <p>Las familias comienzan a convocarse para ayudarse unos a otros para sus cosechas, la mano vuelta de la cosecha, para preparar el maíz nuevo para la comida y bebidas de la visita de nuestros seres.</p>
DÍA DE MUERTOS	OCTUBRE-NOVIEMBRE	<p>Los preparativos comienzan el día 31 de octubre con la llegada de las mariposas monarca, que llegan a nuestros hogares, a nuestros campos, anunciando que no tardan en llegar nuestros seres, comenzamos para ofrendar a los seres que llegan, desde los que perdimos por algún accidente, después los niños, y al final los adultos.</p> <p>Anteriormente se le ponía las flores que se daban en el campo, porque para los abuelos, esa flor era la que pertenecía a nuestros seres, la flor que renacía de nuestros campos, pero con el paso del tiempo de fueron agregando la flor que ahora venden de día de muertos, sin olvidar un tarro de pulque o sende.</p> <p>El panteón, abre sus puertas el día 2 y 3 para que las familias vayan a limpiar y hacer fauna en él, para después ofrendar a cada familiar.</p> <p>Al finalizar las ofrendas, ya se puede regalar entre nosotros, y tomar algo de la ofrenda para</p>

		nosotros, pues fue lo que nos dejaron nuestros seres.
DIA DE LA VIRGEN DE GUADALUPE	DICIEMBRE	Se realiza una ceremonia religiosa en la iglesia de la comunidad y un rosario por la comunidad, posteriormente en algunos hogares se celebran los altares grandes que hay en ellos, haciendo rosario y comida para la gente que acompaña.
POSADAS DE NAVIDAD	DICIEMBRE	Se hacen las posadas desde el 16 de diciembre en los distintos hogares de la comunidad, hasta el 24 de diciembre que se lleva a cabo la última posada en la iglesia de la comunidad.
FIESTA PATRONAL	DICIEMBRE-ENERO	La única fiesta patronal de la comunidad se lleva a cabo del 31 de diciembre (donde son las vísperas) y el 1° de enero concluye. Se lleva a cabo ceremonia religiosa, los toritos, juegos pirotécnicos, juegos mecánicos, baile, y recorrido por la comunidad con el santísimo, acompañado de cabalgata, danzas, banda o a veces mariachi.

Fuente: elaboración propia, con datos obtenidos del trabajo de campo, 2022.



Fiesta Patronal y Rincones de la siembra, Piedras Blancas Centro.

(M. Jimènez, 2019)

Como se puede observar en las imágenes anteriores, muestran parte de la quema del castillo de las vísperas de un 31 de diciembre, donde se paran los juegos mecánicos y la venta de los comerciantes que se ponen en la feria, para que todos los habitantes de la comunidad se reúnan para ver el castillo de pirotecnia y recibir el siguiente año, antes de la quema del castillo se lleva a cabo una celebración religiosa acompañada de mariachi y por la mayordomía para convocar a la gente a la reunión religiosa.

En la siguiente imagen después de 15 días de la siembra se observa al interior algo mínimo del crecimiento del maíz, pues apenas había sido la siembra de aquel 2019.

4.2 ¿Cómo se fundó la Primaria Libertad? y ¿Cuál es la cercanía con la comunidad?

No se sabe con exactitud cuando llegaron los primeros maestros, maestras a esta escuela, si funcionó como multigrado o se atendían los seis grados pero se sabe que la escuela primaria lleva más de 70 años en la comunidad, pues fue la primera escuela que se fundó en la comunidad, por la misma comunidad, es decir por los mismos habitantes, nuestros abuelos consideraron que tenía que haber un espacio dentro de la comunidad para todos, en donde todos aprendieran y se enseñaran a leer para poder defenderse de lo desconocido, quizá por ello hace relevancia con el nombre que lleva hoy “Libertad”, para no vivir en esa capsula de lo desconocido y lo que no entendían para poder entender lo que había fuera de su mundo que habitaba en la comunidad.

Los primeros salones o cuartos que eran en ese entonces, eran hechos de adobe y tejado rojo, material que con sus propias manos los abuelos hicieron, pero más allá de un lugar de alfabetizar, también era un lugar de la comunidad para tomar decisiones sobre la comunidad, donde se llevaban a cabo las asambleas, posteriormente con el paso del tiempo se fue alejando la escuela de la comunidad, al ya no ser un lugar como parte de las decisiones del pueblo, pero si al tener cercanía en los eventos con la comunidad, tuvo un gran vínculo como lo comenta el siguiente testimonio:

Durante el tiempo que estuve en la institución se encontraba como director el profesor Filemón Fuentes Uribe quien nos permitía desarrollar actividades dentro y fuera de la institución que tuvieran ver con la comunidad, en cuanto a la reforestación de la escuela y la misma comunidad, los aprendizajes de casa con lo que ellos en la institución nos enseñaban, pero desde que se retiró el profesor Filemón, se han dejado de realizar estas actividades.

Entrevistada de la comunidad, marzo 2022.

En este sentido como lo comenta el anterior testimonio, con la presencia del primer director que llegó a la comunidad, con la gente y la organización de la comunidad, al realizar este vínculo de llevar de alguna manera una enseñanza y aprendizaje, poniendo en juego las prácticas y costumbres de la gente, desde el qué, cómo, en qué tiempo sembrar tales semillas que se dan en esta tierra, como también lo que tenía que ver con el

ganado, a pesar de ser una primaria y estar aún pequeños los educandos, se optaba o conducía una educación formadora, desde lo básico para forjar la relación con la subsistencia de la comunidad, dándole las herramientas al niño y niña en terrenos de la misma escuela, jugando a ser agricultores, como se expone en el siguiente testimonio de la generación de hace 19 años, esto sucedía cuando se encontraba el director anterior:

Recuerdo que siempre me gustaban los días viernes o miércoles, porque llegaba el maestro Armando de reforestación, y nos gustaba a mis amigas y amigos que nos sacará del salón y hacer el trabajo como lo hacían nuestros abuelitos, abuelitas, papás y tíos en las siembras de marzo, solo que aquí nos faltaba la yunta, pues claro que para el espacio que teníamos, no podía entrar mínimo una yegua, y otra aún éramos pequeños, pero cada uno tomaba un papel, el azadón, el de la semilla, el de la lama, el del abono, y aunque era una hora, hasta a veces dos horas, se me pasaba el tiempo bien rápido, pero lo más bonito, era que no se quedaba ahí la clase, sino continuaba el cuidado de la siembra, de nuestros frutos, porque no solo era el maíz, sino el rábano, la lechuga, otros cultivos que no sembrábamos en la comunidad pero como se prestaba la tierra y el clima, se daba también, descubríamos semillas nuevas que se podían dar en nuestra tierra.

María Jiménez, marzo de 2022.

Conviene destacar que el proceso de enseñanza del cultivo en la comunidad no sólo consiste en brindar toda la información técnica correspondiente, sino más bien ella incluye el desarrollo de competencias en actividades transversales relacionadas a la ganadería, a la tecnología o a la administración económica de los recursos. Vemos que la chacra no sólo es un espacio físico donde los niños desarrollan la práctica agrícola junto a sus mayores, sino más bien, constatamos que la chacra es un espacio multidimensional donde los niños aprenden a construir conocimientos, desarrollan y fortalecen su personalidad ligada al “saber ser agricultor”; comparten experiencias y conocimientos con su comunidad infantil, y principalmente, viven y crecen en permanente aprendizaje. (p.120)

En la escuela primaria Libertad nos impartían la clase de reforestación, en lo personal me gustaba muchísimo, porque desde pequeña me gustaba sembrar plantitas, en la primaria con la clase de reforestación aprendí más técnicas de siembra tanto de árboles, plantas como de vegetales: lechuga, rábano, zanahoria, entre otros, teníamos un espacio de huerto para la plantación de estos; al igual nos enseñaron a arreglar los jardines para que se vieran lindos y presentables, cada ocho días teníamos esta clase. Creo que esta clase sumó mucho a la práctica de agricultura que llevaba en casa en la práctica de la siembra de alimentos como: maíz, haba, avena, la mayoría de veces para consumo propio y muy pocas veces para venta. En tiempos pasados recuerdo que las cosechas eran muy buenas, pero actualmente debido al calentamiento global los cambios bruscos de clima afectan demasiado la siembra y por ende la cosecha no es muy buena.

Entrevistado de la comunidad, marzo 2022.

Como se puede observar en el testimonio anterior la vinculación de los contenidos y enseñanzas que impartían en la escuela, dentro de la institución, no deslindaba los conocimientos que se aprendían en la vida diaria del educando, había una horizontalidad entre escuela y comunidad, y al leer esto de alguna manera sería algo productivo para la comunidad, emprendiendo nuevas técnicas, por muy pequeños que fueran los educando, ya había una pauta para generar un nuevo conocimiento con la comunidad y la institución formal, pero también había una parte en donde los infantes y comunidad generaban una interculturalidad con los otros de afuera como lo relata el siguiente testimonio:

En esa época cuando estaba el director Filemón al frente de la escuela, se hacía plaza (tianguis), las carreras, los desfiles del 18, pero poco a poco se fueron perdiendo esa tradición, mis hermanos estudiaron ahí después de mí, pero no vivieron las tantas cosas como las que me tocó a mí.

Entrevistada de la comunidad, marzo, 2022.

Por lo que se refiere a que se realizaban eventos, jornadas escolares, donde los educandos también conocieran esta otra parte de la interculturalidad y no solo se quedara en una educación de la comunidad, de región, se llevaba a los educandos a participar en

lo deportivo, en olimpiadas de conocimiento, e incluso en conocer lo otro de las otras comunidades de la región en cuanto a lo de ganado, agricultura, la principal fuente del pueblo, pero desde hace más de 10 años, este director se jubiló y en el puesto, llegó una directora, la que hoy actualmente está al frente de la escuela, pero con ella ahora todo es diferente, comenzó a tomar distancia aún más la escuela de la comunidad, pese al comité de padres de familia que está dentro de la escuela, hay poca participación dentro de la escuela y con la comunidad, como por ejemplo las actividades de jornadas interculturales ya no se volvieron a hacer, los trabajos de reforestación con el docente impartía en ese entonces a los testimonios pasados, ahora tomo el papel de docente de salubridad, ya no hay más clases de cultivo, vinculando los conocimientos con la materia de ciencias naturales, y conviene destacar lo siguiente:

Siento que el maestro Filemón Fuentes Uribe fue un gran director que buscaba lo mejor para la escuela, la siguiente dirección ya no me tocó a mí, pero les tocó a mis hermanos y a algunos conocidos, y es muy diferente, la escuela está muy lejos de lo que era antes.

Entrevistada de la comunidad, marzo 2022.

4.3 Contexto Económico de las y los alumnos

Cabe señalar que alguna de las causas sobre esta limitante de que algunos, algunas de los estudiantes no tengan los mismos recursos y facilidad de llevar el material exacto que se les pide en el aula, es porque algunas de las familias trabajan por un sueldo bajo y van al día, la mayoría de los hombres se dedican a la construcción (albañilería) pues en su mayoría solo han terminado la primaria y en contados casos la secundaria, por tanto optan por trabajar en ello, o en el mismo campo como desde el rentar sus yuntas, arados, caballos, trabajar en la milpa, hablando de los tiempos de siembra y cosecha de maíz en la comunidad, en la mayoría de las familias es muy escaso ver que la mujer tome un papel de trabajar para apoyar al hogar, hablando de que reciban un bono económico, porque claro que las mujeres toman un papel de trabajo doméstico en sus hogares pero sin bono económico, esto por otro lado es un factor latente que es el “machismo”, ya que la mayoría de mujeres al juntarse, casarse, su única obligación es dedicarse al hogar, ya no se les deja

salir a trabajar fuera porque no es bien visto en primer instante por la pareja y otra por la misma comunidad.

Hablando específicamente de los casos de los niños que no tienen los recursos, algunos de ellos también son cuidados por los abuelos, ya que quedaron huérfanos, y al ser los responsables sus abuelos, pues ya son personas mayores que les es aún más complejo ir al día con lo que se les piden en la escuela o también son infantes que son hijos, hijas de maternidades solteras que trabajan fuera por sueldos no tan buenos como trabajadoras del hogar en la Ciudad de México, Toluca, factor que también no les da los medios exactos para cubrir las necesidades de los infantes y de las mismas familias.

Factor importante y que no es menor, está la sobrepoblación, la mayoría de los casos de los infantes igual de bajos recursos, son porque son hijos, hijas de familias numerosas, hablando desde 6 a 10 hijos, hijas, donde los intervalos de diferencia de edades son desde uno a dos años entre ellos, de alguna manera eso suma aún más carencias entre estas familias, por elegir entre comprar algo para una comida o para un material de la escuela. Sumándole entonces a esto la escasez de trabajo que se dio durante la pandemia de COVID-19 y de la que poco a poco se están recuperando de ella, ya que se presentaron casos, pérdidas (vidas, negocios, trabajos, etc.) en algunas de las familias y esto ha ido sumando el que poco a poco vayan volviendo a la normalidad y a tener una estabilidad más o menos económica para solventar sus gastos de casa y los que se sumaron por la nueva normalidad que les trajo la escuela con más compra de material de sanidad individual por cada infante (toallas húmedas, toalla de manos, gel antibacterial, jabón antibacterial) y para institución (cloro, gel, pino, escobas, trapeadores, cubetas, etc.).

4.4 Limitantes de Andares Educativos de las mujeres

Como ya se había mencionado la escuela primaria libertad, es la única primaria en la comunidad y céntrica para otras comunidades vecinas, a la que entonces, no solo asisten niños, niñas de la comunidad piedras blancas, sino también de otras poblaciones como de Rio Frio, Desviación del Cerrillo, Barrio de Zaragoza, Palos Amarillos, que en su mayoría llegan a la escuela caminando, porque sus recorridos no se llevan más de 1 hora, algunos que tienen la facilidad de pagar transporte o tienen transporte, llegan en carro, pero la mayoría llega a pie, ya que también eso sumaría un gasto más de pasajes.



Fuente: Facebook del poblado de Zaragoza, Fresno Nichi, <https://www.facebook.com/zaragozaejidodefresnonichi> , 08 de mayo de 2022.

En la imagen anterior se muestra una procesión eucarística del Barrio de zaragoza, comunidad de la que algunos infantes asisten a la escuela primaria “Libertad”, donde en su mayoría de los hogares siguen perteneciendo a raíces Jñatrjo (Mazahua del Oriente), donde todavía es aún más vigente su cosmovisión indígena, desde que algunos de los abuelos hablen la lengua indígena, practican danzas ancestrales para cada fiesta ancestral, utilicen su vestimenta tradicional, etc., sin más, la mayoría de la comunidades vecinas de dónde vienen los infantes a esta primaria, son poblaciones rurales y algunas indígenas, que al igual que en la comunidad Piedras Blancas Centro, se dedican a la siembra de las mismas semillas, a la venta del mismo ganado, a las mismas usos y costumbres que se practican, algunas más y algunas otras menos, pero siguen en esta línea de pertenecer a un contexto rural e indígena.

Dentro de la comunidad de Piedras Blancas Centro no solo se encuentra la primaria, también se encuentra un preescolar, y una secundaria para que los niños, niñas puedan iniciar y seguir sus estudios ahí en la misma comunidad, pero ya para seguir un nivel medio superior y superior en contados casos, optan por acudir a los CBTAS Y PREPA de las comunidades cercanas (Mextepec- CBTA, Fresno Nichi- CBTA, Santa Ana Nichi- PREPA) y para los de nivel superior (UAEM-Toluca, UPVT-Toluca, UMB-Villa Victoria, UPN- Ciudad de México) todo esto hablando de un 10% de los infantes, jóvenes que siguen con sus estudios en medio superior y nivel superior, ya que no todos continúan, por el casarse, juntarse muy chicos, chicas, por los pocos recursos que tienen, por migrar a la Ciudad de México, Toluca , o en su principal objetivo Estados Unidos, por optar por oficios como Cultora de Belleza, Repostería, Carpintería, etc.

Por eso y por más limitantes que podría sumar también el poder del “machismo” en algunas familias, donde las mujeres son para quedarse en un hogar sin ver más allá, cerrando las posibilidades, sueños, andares que puede llevar a la mujer en otro mundo de oportunidades para ella y lo que puede llegar a crear, pero las limita y cierra a ello esta ideología vigente de machismo en sus familias, como lo puede describir el siguiente testimonio:

Pero para que la dejas estudiar, si de todas maneras se va a casar y tiene que quedarse en su casa para servirle a su marido, pura gastadera de dinero que no va servir y a ti te va quitar. En todo caso si tuvieras un varón mejor a él se le da estudio, a él si le va a servir, pero como tienes ningún hombre a ella para que.

Integrante de la comunidad, 2018.

Por lo anterior, me puedo dar cuenta que en la mayoría de las mujeres sucede esta variable de ideología machista en la familia, por lo que limita a muchas de las mujeres a continuar estudiando los niveles medio superior y superior, o quizá no específicamente un grado educativo, sino algún oficio o carrera técnica, ya no desean continuar porque se casan o juntan a temprana edad o porque prefieren irse a trabajar en casa (trabajadoras del hogar), porque siguen cerrando la mente de la mujer por una ideología en la que la mujer solo nació para casarse y servirle a alguien y a su hogar, esto hablando desde lo

que viví en la misma comunidad con mis primas, tías, abuelas, amigas, compañeras con las que crecí en la comunidad.

Cabe mencionar que poco a poco ha ido evolucionando en muy pocos hogares, donde las mujeres quieren continuar con sus estudios, hacer un oficio, y tardíamente continúan, pero se aferran a continuar con esos sueños que les limita la ideología machista, como lo menciona el siguiente testimonio:

Al venirme a la Ciudad de México, yo me encontré en un momento de una cápsula de miedo, ansiedad, de no saber hacia dónde ir, si estaba bien en continuar con la escuela, porque era muy normal ver a niñas, mujeres de mi edad que mejor se dedicaban a trabajar en casa, o definitivamente juntarse, la ideología machista de mi familia paterna, de alguna manera influenciaba en este miedo, en comentarios constantes como el: pero tu para qué quieres estudiar, ya estas muy grande para seguir estudiando, imagínate entraras a la prepa bien grande, te van a decir la abuelita, te vas a casar y de nada te servirá haber estudiado. Todos esos comentarios hirientes me encapsulaban en un miedo por enfrentarme a eso que quizá no existiría o tal vez sí, y sumándole al miedo de lo desconocido en la ciudad, porque es muy distinto la escuela aquí en la ciudad a estudiar en el pueblo, donde no tienes que tomar el metro o un pecero y perderte porque ya te bajaste antes o después, y en cambio en el pueblo tan solo caminando puedes llegar a la escuela, o aquella malicia que habita en la sociedad de aquí, en el racismo, discriminación constante por mi tono de piel, por el tono de mi voz, etc., etc. pero pese a eso, decidí continuar, y aferrarme a algo que poco a poco fui tejiendo y me fue guiando a ese sueño por tener una licenciatura y hoy después de tanto, estoy a punto de concluirla.

María Jiménez, abril, 2022

Como lo menciona el testimonio anterior, la ideología va evolucionando, y cada vez más, gracias a esas mujeres que intentan cambiar su destino, niñas, adolescentes, admiran el andar de estas otras mujeres, y empiezan a soñar con él algún día ser una doctora, una maestra, una abogada, o hasta entrar al ejército, sueños que van más allá de quedarse en una casa, atendiendo al marido, a tener hijos, atenderlos, etc., como lo menciona una niña de la comunidad: “Yo cuando crezca si quiero estudiar como tú Fer, no me quiero quedar aquí en el pueblo a cuidar y a servirle a un hombre como lo hace mi

mamá con mi papá” , y en efecto así como una infante lo menciona, esa es la historia de muchas de las mujeres que van de generación en generación, para seguir respondiendo a esta ideología machista, pero que nuestros infantes desean cambiar ese destino poco a poco, algo que resulta interesante en el testimonio de la infante anterior, es que es una niña que fue canalizada por una niña problema desde hace cuatro años. Una niña con dislexia, y con métodos pedagógicos poco favorables para su aprendizaje y enseñanza, hasta dejarla aislada del aula por cierto tiempo, porque por el mismo contexto que le va dando la escuela, ella se atrasa, y deciden no mandarla a la escuela, existe un señalamiento constante desde la escuela, hasta por la misma comunidad, generando esa barrera para continuar el infante con sus estudios, cuando el infante tiene esas ganas por seguir aprendiendo y llegar algún día a ser maestra.



“Yo cuando crezca si quiero estudiar como tú”, Piedras Blancas Centro.

(M. Jiménez, 2021)

Por otra parte no está demás resaltar que una de variables y no menos importantes, es el problema que se encuentra del alcoholismo en la comunidad desde muy temprana

edad y en su mayoría en los hombres desde los 14 años aproximadamente, sumándole recientemente también la drogadicción a algunos casos, y por ello, en su mayoría descuidan a sus familias, desde el apoyo económico a sus hogares por preferir los vicios, hasta la violencia física y psicológica que les dan a sus familias, y por consecuencia viene lo que ya he mencionado anteriormente, falta de material, uniforme, cuotas que pide la escuela, etc., esto hablando de algunos casos de los infantes de la escuela primaria “Libertad” no de todos.

4.5 ¿Qué tanto la comunidad ha sostenido el vínculo comunitario con el funcionamiento y organización de la primaria libertad? ¿Cómo se ha transformado?

El papel que juega la primaria “Libertad” dentro de un contexto rural, se perdió desde hace más de 10 años, la distancia se ha ido volviendo más entre la comunidad y la escuela, hasta cierto punto tejiendo y observando cada testimonio, se puede percibir una gran pérdida de comunicación entre la escuela y la comunidad, y la misma comunidad lo ha resentido, hasta incluso ha habido comentarios por parte de los padres de familia que han llevado a hijos cuando estaba el directivo anterior y hasta la fecha hoy con el nuevo directivo, la inconformidad con el trabajo de la nueva directora, ya que no les presta la atención como debería, donde solo convoca a los padres de familia para beneficio propio, desde cooperaciones que los mismos padres de familia dicen que a dónde se va tanto dinero si no se ha hecho algo en la escuela, llevar materiales y no verlos, los infantes ya no tienen la misma socialización como lo hacían las generaciones pasadas, etc.

Nada de lo mencionado con el directivo anterior, hoy se lleva a cabo, las nuevas generaciones de infantes en su mayoría, en casa, algunos ya se deslindan de las actividades de agricultura, las fechas importantes de desfiles y plaza (tianguis) se perdió, ha habido muchos cambios, la comunicación entre docentes y comunidad, por ende, es consecuencia de alguna manera por el trabajo del directivo, mismo trabajo que también los docentes de hoy, ahora muestran esa distancia, por no haber una organización junto a ella para atender algunas necesidades de la escuela y de los educandos.

En cuanto a la flexibilidad en ciertas actividades, materiales, socioeconomía de la comunidad con la escuela que hay por parte de la institución, hay algunos desequilibrios,

ya que empezando desde el uniforme deberían los educandos todos ir con el mismo, de lo contrario se les pondría alguna sanción como desde el no permitirles entrar a la escuela y les daban cierto tiempo para comprarlo, no había mucha consideración hacia estos educandos de bajos recursos como lo menciona el siguiente testimonio:

Pues yo no tengo el uniforme y si me dejaban entrar, pero namas por un tiempo, porque después la directora se ponía en la puerta a revisar si lo llevaba completo y no me dejaba entrar, me sentía triste porque luego mis compañeros u otros niños de la escuela que lo llevaban y a ellos si los dejaban entrar, y yo me tenía que regresar con mis hermanos porque igual no lo llevaban y luego se burlaban de nosotros los otros niños, por eso ya no voy a la escuela ahora (Integrante de la comunidad, 2019).

Merece la pena subrayar este tipo de conflictos que habitan y son latentes aún en la pandemia, como desde el regresar a los niños, niñas que no tienen el kit completo de sanidad (toallitas húmedas, toalla para manos, jabón específico que pide la escuela, gel antibacterial), pues ahora en mi estancia ahí, y me tocó estar al frente de la entrada para recibir a los infantes, me daban órdenes de revisar bien los kit si eran completos de lo contrario tenía que regresar a los niños, niñas o bien se optaba porque en ese momento fueran a comprar lo que les hiciera falta a las tienditas cercanas de ahí de la escuela ¿Pero qué pasaba con los infantes que no tenían las posibilidades para comprar ese kit? Pues simplemente no entraban o se limitaban a ciertas cosas en el hogar para que el infante tuviera el kit.

Dentro de otras actividades ¿Qué tan flexibles son los docentes cuando piden materiales o tienen algún evento? En su mayoría se tiene que cubrir lo que indican los docentes, el material exacto que piden ellos, ellas, sin saber las posibilidades económicas y sociales que hay detrás de cada infante, solo se tiene que cubrir y ya, por otro lado cuando son fechas importantes de la comunidad y que afectan al calendario de la SEP que maneja la institución, no hay nada más que hacer, si llegan a faltar los infantes por esas fechas importantes de la comunidad, faltaran pero habrá falta, a menos que haya un justificante médico, de lo contrario solo es falta y ya, la escuela se deslinda de esas fechas importantes y solo cubren y van a la par del calendario que maneja la SEP.

Esto hace que un número de estudiantes empiezan a atrasarse en sus actividades, empiezan las faltas constantes, donde habrá días en los que se sientan aptos para ir, otros porque realmente tienen que cumplir con las actividades de casa, por una falta a no cumplir con el uniforme, o por cierto material, los atrase en actividades, tareas, se vuelve un señalamiento constante por el *“mira fulanito no trajo estos, fulanita ya no vio esto”* dentro de sus aulas y fuera de, por consecuencia de ello, definitivamente viene la deserción escolar en algunos casos, considero que esto sigue siendo un problema ya que algunos infantes dejaron la escuela por no ir a la par de una estabilidad económica como el resto, en la comunidad hay aún muchas familias de bajos recursos que si compran un uniforme de \$700 se quedan sin un plato de comida por varios días en casa, o los materiales que no siempre se pueden comprar, por ello muchos infantes prefieren dejar la escuela para apoyar en casa, dejan la escuela por ir a hacer labores domésticas a otras casas, cuidar animales ajenos, acarrear agua a otros hogares por ganarse un dinero extra para su hogar, y dentro de ello aún sigue habiendo una desigualdad de becas para los niños, por falta de conocimiento sobre el trámite por los papás, y no hay una guía de apoyo a ellos, por tanto ellos no llevan a cabo ese trámite y pierden las becas.

Conviene especificar que a esto se le suma una situación de bullying por parte del resto de los infantes para ese grupo de niños, niñas de bajos recursos, como lo comentaba el testimonio anterior, los niños se burlan, se ríen, señalan, y de alguna manera todavía es una situación psicológica, emocional que afecta a estos alumnos/as, aclaró que no todos los niños y niñas señalan y se burlan, hay algunos que también apoyan, y comparten cuando algún compañero, compañera que se encuentra en vulnerabilidad por falta de material y hacen que los niños, niñas, vuelvan en confianza a la escuela, se sientan abrazados por sus compañeros, pese a las limitantes que pone la institución a este otro grupo vulnerable y de alguna manera les genera barreras.

Sin más y menos importante conviene destacar este otro sector de alumnos que no son señalados que enfrentan BAP, pero de alguna manera este otro grupo se ve en riesgo de rezago escolar, y les genera un contexto, la propia institución de ciertas barreras para su aprendizaje y participación dentro de la escuela, que los va atrasando, a partir de que no cumplió con esto, y esto, por tanto no tienen derecho a entrar, a no realizar esta tarea, a seguir con esta actividad, como el resto de infantes que sí cumplió, sumándoles un contexto de burla, señalamiento, que afecta a su estado psicológico, emocional, y se vuelve una culpa para este otro grupo, como el claro ejemplo, que comento anteriormente,

que de alguna manera le generaba tristeza la burla que hacían los alumnos que, si entraban a la escuela, cuando ella no lo hacía porque el directivo no la dejaba, por la falta de su uniforme, y ella tenía que regresar a casa.

Todo esto se vuelve otra población que están enfrentando barreras a partir de estas limitantes, pero lo más curioso es que la escuela desapercibe, y se deslinda de ello, señalando a este grupo por no cumplir lo que la institución les pide, pero no señalando las barreras que le crean para continuar con su proceso de aprendizaje y enseñanza, no se les señala como un grupo que esté enfrentando BAP o en riesgo de enfrentarlas, cuando está muy claro y es evidente que sí les está generando la misma institución ese contexto de ponerles una barrera. Sucede pues para varios de las, los docentes, para directivos, para la escuela en general, resulta que los niños, niñas con problemas para aprender, alumnos con BAP, suelen ser los alumnos o alumnas que tienen condiciones cognitivas, psicomotrices, neurológicas con un diagnóstico clínico y/o psicométrico, algo más evidente de alguna manera por el antecedente médico.

Pero a este otro grupo que se puede ir atrasando a partir de estas otras limitantes, sobre todo de recursos económicos, no se le visibiliza como un sector en riesgo de rezago o de ser excluidos. Explícitamente no se alude a ajustes y adaptaciones en las actividades del aula para darle la vuelta a tales carencias de este alumnado y avanzar pedagógicamente con ellos/as. Sin embargo, en lo implícito se aprecian prácticas inclusivas de los docentes, (algunas de éstas se señalan más adelante). A pesar de ello es problemático que la escuela Libertad cada vez más se vuelve una escuela muy exigente, y quizá se vuelve más urbanizada, pese a la realidad que exige la comunidad, donde se encuentra en una comunidad rural, pero cumpliendo y respondiendo al sistema de un currículo oficial, sin repensar, replantearse desde las autoridades, las características comunitarias y necesidades sociales de la población que atiende.

En los grupos con los que estuve trabajando (primero, tercero y cuarto grado), como lo había mencionado en total es una matrícula de alrededor de 50 infantes aproximadamente entre estos tres grupos, matrícula hablando de la modalidad presencial por cada semana, por otro lado hablando de una estabilidad económica, al platicar con

algunos de los niños, niñas y darme cuenta de la falta de material por ejemplo en la clase de educación física que es donde les pidieron cierto material específico y ropa específica, me di cuenta que no todos tienen una misma estabilidad económica, al escuchar comentarios y respuestas que le daban al maestro del por qué no habían llevado el material como: *“Maestro, mi mamá no tiene para recargar su teléfono y por eso no pudo ver la tarea que había mandado (la lista de material que tenía que llevar ese día), por eso no traje mi material”*.

Por otro lado, al platicar con algunos infantes, sobre esta misma materia donde les pedían material, algunos infantes no tenían un pants deportivo (como el que llevaba el resto del grupo, un pants deportivo) y mucho menos tenis deportivos, por tanto los dejaba sin puntaje el maestro, ya que no cumplieron con el uniforme, los niños comentaban que no tenían tenis o que el pants porque sus papás no tenían para comprarlo y menos ahora con la pandemia que a algunos de sus padres los había dejado sin trabajo, cosa que por lo que me di cuenta no era asunto del docente y por tanto no era un factor de importancia para poder entender al alumno, alumna por la falta de su material en clase, sumándole que también les bajaban puntos por no llevar pants, tenis, y fruta.

Pero más adelante yo describo que también logro documentar prácticas de atención docente pertinentes, con variables positivas, que reflejan apoyo educativo genuino a ciertas situaciones, alumnos, alumnas sin hacer explícito su trabajo, pero de alguna manera generan un cambio inclusivo a partir desde su propio espacio, desde lo que está a su alcance, desde su aula.

CAPITULO

V

CAPÍTULO V: HALLAZGOS SOBRE EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO Y LA ATENCIÓN TÁCITA QUE AMPLÍA LA INCIDENCIA EN LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL DEL ALUMNADO

En este capítulo presento, este otro panorama que permite ver una atención inclusiva sin que la expliciten o mencionen los mismos docentes para atender la diversidad del alumnado dentro de las aulas, a partir de lo que está en sus manos de los docentes, haciendo énfasis a estas prácticas de trabajo inclusivo dentro de sus aulas de los docentes, que va en contra de esta ideología de directivos de llevar una lógica exigente, así el docente al no excluir, no sacar a los/as alumnos/as del salón y de las actividades por falta de recursos materiales, sino haciendo ajustes a partir de estas otras vías para que cumplan con su trabajo los infantes, creando un ambiente de aprendizaje pertinente. Posteriormente a esto, se hace una conceptualización sobre conocer el perfil y el papel que juega al ser un maestro que viene de una comunidad rural o indígena, y trabajar en un contexto rural e indígena en el que se encuentra la institución educativa, has finalmente mostrar cuales son las necesidades y barreras que enfrenta el personal docente en su trabajo diario desde el cómo a partir de la organización directiva va afectando a su práctica, y se vuelve insensible a estas necesidades educativas.

5.1 Prácticas de Trabajo Inclusivo de los Docentes: Incidencias en la atención a la diversidad de condiciones y necesidades de otros/as alumnos “no considerados con BAP”

En cuanto a actividades en clase, no todos los infantes llevan sus útiles escolares principales, por ejemplo, en el grupo de cuarto año, una infante de bajos recursos no llevaba porque sus papás no le habían comprado colores, pegamento y tijeras para una actividad de la clase de socioemocional, y por la pandemia estaba el conflicto de que le prestaran sus compañeros, compañeras a esta niña, sus compañeros si le querían prestar pero porque no se podía por lo de COVID, por tanto el docente le prestaba su material, desinfectado antes por lo de COVID, pero dándole lo que necesitaba la niña, y así pasaba con la falta de copias que tenían que llevar ese día los niños, niñas, pero algunos no las

llevaban por diferentes razones, ya sea porque se les olvidó, porque les sucedió algo o porque realmente no tenían para imprimir, entonces el docente les iba a sacar copia a la dirección para darles el material de ese día en el que correspondían las copias. Él mismo salió a la papelería, y las pagó de su bolsillo y las repartió a quienes las necesitaban.

Otro factor que sucedió o se ha podido observar durante el aula de tercero y cuarto grado, por lo que me percate esos días al estar con ellos, ellas, fue que también está la parte de recurrir a los recursos naturales que tienen los niños, niñas a su alcance para completar actividades del aula, recurriendo a ellos, por la falta de recursos económicos para poder comprarlos, esto con la facilidad y autonomía que toma el, la docente de cada aula para apoyarles y motivarles a los niños, niñas para recurrir a otras cosas, por ejemplo en esos días que estuve, se acercaba una de las fechas importantes de la comunidad y del aula, que era el día de todos los santos, y en el caso de cuarto año a cada niño, niña le pedían la tradicional catrina, catrín disfrazada por la imaginación del niño, niña para que fueran exhibidas en el aula, siendo la decoración del aula, en esta parte muchos de los niños, niñas, llevaron al aula sus títeres de catrinas, catrines vestidos de papel china, papel crepe, diamantina, pintura vinci, etc., etc., y había otros niños, niñas que no tenían la oportunidad de comprar esos materiales en la papelería, por lo que el docente optó por darles ideas de que no era necesario comprar, sino también había muchas cosas allá afuera en sus recursos naturales, como hacerle un vestido a la catrina con las hojas del maíz que son para los tamales, las hojas del tepozán que son las más grandes de los árboles que hay en la comunidad, decorando con flores del campo, o hacerle los pigmentos con las flores, creando el cabello con estambre con el que tejen y bordan sus mamás, sus abuelitas, echando a imaginación con la diversidad que había en su entorno, dándoles la seguridad a los niños, niñas, por parte del docente que eso también era muy válido y no todo era comprar para que tuvieran algo bien en su catrina, catrín.

Otro ejemplo y hablando del caso de tercer grado, hubo una actividad que fue como darles una lección a los niños, niñas que no todo estaba en la papelería para ver las propiedades de flora y fauna en una clase de conocimiento del medio donde los sacó a todos y todas para que eligieran sus materiales para realizar una flor y entonces aprender las características de ella como el tallo y flor de ella, por lo que los niños salieron a la escuela a recoger hojas, piedras, palitos secos, pasto, etc. de lo que había ahí para crear

su actividad que les pedía la maestra, sin recurrir a pedir a mamá y papá para los materiales que decían algunos niños, que mejor compraban para que quedara más bonita su flor, pero al ver la actividad y salir, les gusto más a los niños, y niñas. De la misma forma en el caso de primer grado en una actividad que realizó la maestra para que los infantes trabajasen las letras a través del tacto, a los niños, niñas que no tenían plastilina, les dio la facilidad de que ellos, ellas trajeran masa, masa de la que ocupan para hacer las tortillas, y así ellas, ellos trabajarían al igual con sus compañeros la misma actividad sin ningún problema, validando de igual manera todas las producciones de todos y todas las alumnas/os

En suma, de esto, resalta de alguna manera la accesibilidad que brindan los docentes a sus alumnos, alumnas dentro del aula para llevar a cabo sus actividades sin que les afecte la parte de los escasos recursos que pueda tener cada infante, la falta de por diversas razones del no traer el material al aula, accesibilidad y autonomía que toma el docente de cada grado, pese al poco o mucho apoyo que pueda brindar su directivo.

Hay una buena actitud y validan lo que pueden hacer los chicos con lo que tienen a la mano, les abren otro camino, los validan igual, no los excluyen, prácticas de diversificación curricular, prácticas inclusivas que los docentes hacen por su cuenta, sin que le diga directivo de forma natural, donde los maestros no son muy reflexivos, pero lo hacen.



Conocimiento del medio 3º, Piedras Blancas Centro, Villa Victoria

(M. Jiménez, 2021)

Recapitulando lo anterior, tuve el interés por revelar de alguna manera, y sin que los docentes lo reflexionarán explícitamente, sin que lo mencionan como parte de la inclusión, -formalmente-, el destacar el cómo son los docentes en esta otra parte frente a otros grupos de alumnos y alumnas que presentan otras necesidades educativas, (que no son señaladas explícitamente por los docentes como situaciones problemáticas para el aprendizaje), pero que sin embargo no pasan desapercibidas por los docentes, y además como describo los maestros muestran pautas de una práctica pedagógica inclusiva, al poder hacer diversificación en su práctica, en realizar estas otras adecuaciones curriculares desde su aula, lo que pienso también promueve un trabajo intercultural dentro del aula, donde se validan las diferentes condiciones sociales y culturales de las y los alumnos, como hace referencia Blanco (2006) en la siguiente cita:

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de

los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser” (p.11).

Pues en este sentido claro está el trabajo docente y la práctica pedagógica diversificada que sin mencionarlo ellos, ellas, está, que muestran frente a estas otras necesidades que les va arrojando su escenario diario y lo que se vive en él con sus educandos, respondiendo a ellos de acuerdo a lo que está a su alcance de los y las docentes y lo que también implica en ellos, al venir de contextos rurales e indígenas, que de alguna manera los coloca en la misma sintonía de lo que en un momento, vivieron algunos docentes, incluso en las mismas condiciones.

Por otro lado, sumándole a esto, Rockwell (1995) menciona que:

La norma educativa no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original/ oficial. Es recibida y reinterpretada todo el tiempo en el marco del orden institucional prevaleciente y desde diversas tradiciones pedagógicas de los profesores puestas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existen algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana, es decir hay un gradiente que manifiesta distintos matices de apearse o reproducir lo prescriptivo oficial. (p.14).

Aunado a esto se teje el cómo los maestros se apropian de lo que dicta oficialmente la currícula y los propios directivos o “normas escolares” y se esfuerzan por decidir y operar lo que consideran más pertinente para el aprendizaje real de su clase con base en su experiencia y conocimiento de sus alumnos.

De acuerdo con el trabajo de Lara (2015), la construcción de la perspectiva intercultural, supone que la escuela, como institución social, no quede al margen de pensarse en centro escolar de pluralidades, donde confluyen variedad de voces, creencias, posturas y experiencias. La escuela debe ser el catalizador y potencializar toda esta multiplicidad social, cultural para fortalecer y validar distintas maneras de ser y habitar el mundo”. (Lara, 2015, p. 227):

Pensar en una pedagogía que más allá de lo disciplinar en el escenario de la escuela indague y proponga bases epistémicas, acciones, modos y prácticas en las que no haya unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos validados. Una pedagogía que posibilite caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes, como la soñó Freire. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido. (Lara, 2015, p. 231).

Otros autores también señalan que la puesta en marcha de lo que podría entenderse como prácticas interculturales, debe transmitir una actitud que apoya la reafirmación de la identidad cultural de los alumnos y alumnas en un ambiente de respeto e igualdad, gestionando así que el alumno se identifique con el otro o los otros/as sin dejar de ser él o lo que él es, (López Hurtado (2007):

El docente no sólo debe cambiar de punto de vista respecto de su desempeño profesional y de su rol en la escuela y en la comunidad, sino también estar dispuesto a una acción distinta y más relacionada directamente con la comunidad o el barrio en el cual trabaja y con los conocimientos y saberes que tal colectividad ha acumulado en el tiempo y que posee. (López, 2001, p. 19).

El hecho de que los docentes reconozcan que los alumnos son poseedores de conocimientos y que estos se pueden integrar en las actividades educativas, da la posibilidad de que el aprendizaje sea significativo y contextualizado. Y simultáneamente, contribuye a que los alumnos con diferentes o “menos” recursos no entren en desventaja frente a otros alumnos que cuentan con los recursos esperados por la institución, y con ello se garantice consolidar la identidad y autoestima de todos/as.

5.2 Papel Del Docente Rural

En cuanto al perfil de los docentes, la mayoría viene de comunidades cercanas a la comunidad donde se encuentra la primaria “Libertad”, comunidades rurales e

incluyendo dos indígenas, pues dos docentes pertenecen por un lado un docente pertenece a una comunidad Jñatrjo (Mazahua Oriente) del mismo municipio de Villa Victoria, y otra docente pertenece a una comunidad Purépecha del estado de Michoacán, el resto pertenece a comunidades rurales, un profesor vive en la misma comunidad donde se encuentra la primaria “Libertad” pues el ya realizo su familia ahí mismo y ahora vive ya desde hace más de 10 años ahí, en el caso del directivo y el docente de educación física, pertenecen a zonas más urbanizadas del estado de Toluca.

En la mayoría al platicar con algunos docentes, mencionaban que en sus contextos ya son más urbanizados pese a que son comunidades rurales en donde viven, y por tanto ya no llevan a cabo o realizan actividades muy rurales como las que sigue llevando la comunidad desde una siembra, una fiesta patronal, etc., a excepción de dos docentes que comentaron que, en sus hogares, contextos siguen llevando a cabo actividades como las que se practican en la comunidad Piedras Blancas Centro, pues pertenecían al igual a un contexto de estabilidad económica y social como la de la mayoría de los infantes, donde se dedicaban al campo, a la venta de ganado, al trabajo de la albañilería, como lo comenta el siguiente testimonio de un docente.

Pues yo en realidad no llevo mucho como docente o laborando dentro de la SEP, si como docente de CONAFE ya más años, por lo mismo que yo vengo de una comunidad muy cerca de aquí donde igual que aquí, que la mayoría prefiere trabajar en la albañilería, irse para Estados Unidos que seguir estudiando, hacer una carrera, mi familia es de una economía ni tan baja ni tan alta, pero mi carrera la construí trabajando y estudiando, de hecho estuve trabajando de albañil, y estudiaba los fines la licenciatura para poder pagarla, como trabajaba en CONAFE pues ahí no me pagaban mucho y no me ayudaba mucho para pagar la carrera por eso me fui a la Ciudad de México en donde andaba más y conseguía trabajo de chalan de albañil, y así poco a poco termine la carrera, y ahora no tiene mucho que también hice una maestría, me hice de un carro para viajar a la escuela porque salía más caro en pasajes de ir y venir, pero poco a poco ahí vamos, siendo sin mentir hasta ahora el único de mi comunidad que logra realizar una carrera profesional.

Docente de la comunidad, octubre 2021

En este sentido, parte de lo que comenta el docente y entre plática, comenta que de alguna manera también eso le hace sentir como en su contexto y comprende a cada infante, compartir algunos de los usos y costumbres que practica la comunidad de la primaria “Libertad” y su comunidad, conecta con sus sensibilidad y lo accesible que puede llegar a ser en el aula en cuanto a sus actividades de gastos extras y algunos infantes no cuentan con ello, pero siempre y cuando sea algo de lo que esté en su alcance ya que por ejemplo en cuanto al uniforme que pide la institución, no podría hacer nada el docente frente a esa situación si algún infante no cumple con ello. Por otro lado, esto también hace que se vuelva sensible el docente frente a la diversidad que encuentre en su aula, pues a partir de ser un docente que perteneces a una comunidad rural, al pertenecer a un sector de vulnerabilidad por recursos económicos diferenciado al resto, esto lleva a identificarse con las poblaciones de alumnos más necesitados de recursos materiales, y lo vuelve sensible para asumir un papel pedagógico accesible y diversificado, frente al aula.

Al respecto cabe destacar que el docente no desarrolla actividades instantánea, desordenada y desarticulada, sino más bien tiene un orden interno, tiene una intención, un curso de acción, resultado de las iniciativas que despliegan en un determinado marco escolar. En consecuencia, la práctica docente, como asume Sacristán (1999) es un constante ir y venir complementario entre el conocimiento y la acción siempre buscando un fin, para lograr una transformación, pero es un cambio mutuo que implica posibilidad de transformar a los otros” (p. 33).

Por lo que se debe trascender la idea de “técnico” que se suele asignar al docente. Pues él siempre actúa con objetivos e intenciones, donde inciden los significados y perspectivas de los demás participantes (alumno, profesor, padres de familia y directivos) mediado por los aspectos políticos, normativos y administrativos del proyecto educativo; de ahí su complejidad. Esta es la idea que sistemáticamente nos plantea Rockwell (1995) en los procesos de apropiación de lo normativo prescriptivo por parte de los docentes y demás actores de la experiencia escolar.

5.3 Necesidades de los Docentes.

Dentro de las necesidades que presentan los docentes principalmente de las aulas donde se encontraron los grupos de infantes con BAP, se encuentra la nula comunicación entre directivo con ellos para llevar un acompañamiento guiado de alguna manera para estos casos, y facilitar su trabajo en equipo, platicando con los docentes de estos grados, llevar una continuidad de trabajo en equipo, no solamente cuando se canaliza, pues en su mayoría comentaban que les hacía falta el apoyo por la directora, en cuanto a quizá empezar a reunirse para trabajar con lo que esté a su alcance para establecer más alternativas de trabajo para estos infantes, pues que a pesar de que no hubiese un apoyo por la zona de USAER, si ellos trabajarán en equipo sería un apoyo más favorable, quizá no todo resolverán pero si sería más liviano el trabajo en equipo para tratar estas necesidades de sus aulas, como lo comenta el siguiente testimonio:

Por ejemplo, a ella nada más se le menciona, nos apoya a veces también con estrategias o cuando se tiene alguna dificultad con el niño, niña, por parte de supervisión nos toman en cuenta y nos dicen que hacer y qué no hacer, pero realmente por ejemplo que ella tenga trato continuo, pues no, se tiene más del docente.

Docente de la comunidad, octubre 2021

Lo anteriormente mencionado muestra una voz de los docentes, que dentro de su aula con sus casos que enfrentan BAP y los que ha tenido en ciclos anteriores, está, esta mala comunicación con su directivo, desde que se menciona o canaliza cada caso, se deja a la responsabilidad del docente, porque como tal no hay un acompañamiento continuo con los docentes, padres de familia e infantes, y así muchos de los docentes muestran esa necesidad de tener un respaldo por parte de directivo para el seguimiento y trabajo de estos infantes, como tal sugieren los siguientes autores:

Núñez y Vera (1990 citado en Aguerro, 2003) señalan que, para una efectiva optimización de la calidad de la enseñanza, que son: dominio de un saber legitimado; capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente; autonomía y a la vez responsabilidad individual respecto de su tarea; y

responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema. (p.8)

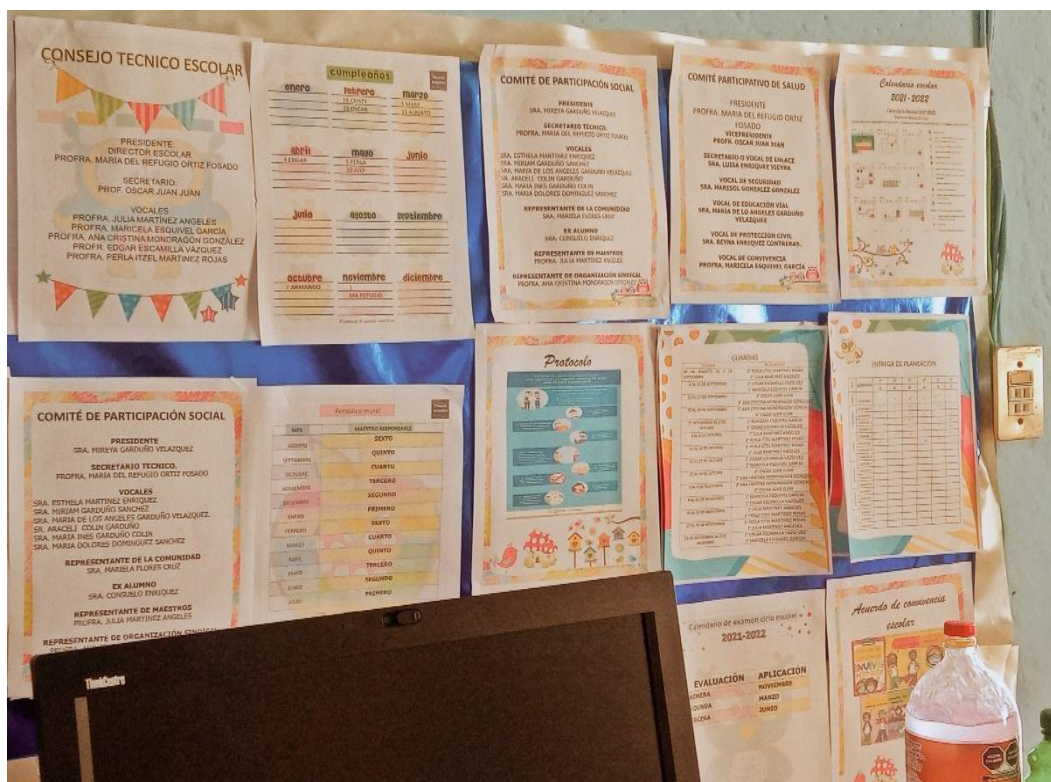
Para generar contextos, procesos incluyentes, debe quedar en claro que la responsabilidad no solo es de los docentes o del que está frente al aula con esta necesidad, sino es todo un trabajo en equipo, desde tener una autoridad de zona que esté al pendiente de la institución y sus necesidades latentes, como del directivo que lleva al frente la institución, hasta la comunidad de padres de familia, como lo especifican los autores anteriores, que va desde una responsabilidad individual hasta una responsabilidad colectiva para que hay una mejora y calidad de la enseñanza y aprendizaje del educando.

Del mismo modo, algo importante y que también se frecuenta entre sus necesidades de los docentes, es que, es nula la participación de capacitaciones sobre estas necesidades educativas, que les podrían brindar de fuera, o tomar por ejemplo los Consejos Técnicos Escolares¹⁶ para tratar estas problemáticas y hacer el análisis sobre ellas, para buscar vías de o alternativas de solución, tal y como lo comenta el siguiente testimonio:

Como tal no, no existe algún apoyo por esa parte de que la directora tome alguna solución o alternativa para estos casos, creo que con una mira te presto este cuadernillo de lectoescritura, no resolvería nada. En cuanto a los Consejos Técnicos, en este tiempo que llevo aquí, no sirven como tal de nada, porque o se dedican a descansar, tratar temas muy sencillos cómo resolver una fracción y como la resolvería cada uno, cuando creo que hay otros temas más importantes que se podrían llevar a la mesa, como el claro ejemplo de esto, el cómo tratar o qué métodos puedo utilizar con fulanita, fulanito en cuanto a esta necesidad, creo que nos falta mucho en esa parte, tener un equipo de trabajo guiado, tener capacitaciones sobre estos temas.

¹⁶ **El Consejo Técnico Escolar** es el órgano colegiado integrado por el personal directivo y docente, así como por los actores educativos que están directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en una escuela, en el que se lleva a cabo el análisis y la toma de decisiones que propicien la transformación de las prácticas docentes y facilita que niñas, niños y adolescentes logren los aprendizajes esperados, de modo que la escuela cumpla con su misión. <https://seduc.edomex.gob.mx/consejos-tecnicos-escolares#:~:text=El%20Consejo%20T%C3%A9cnico%20Escolar%20es,de%20decisiones%20que%20propician%20la>

En este sentido, vemos que es todavía una problemática más interna y externa para que los docentes se encuentren de alguna manera vulnerables para tratar estas necesidades educativas que les da cada día el aula, hablar de un consejo técnico en donde se tiende a justo esto, tratar vías factibles de enseñanza y aprendizaje para una mejora continua de los procesos pedagógicos como lo sugiere el siguiente autor “La construcción del oficio docente, en el servicio, dependerá entonces del contexto que les ofrezca la escuela, del juego de exigencias y apoyos propiamente pedagógicos.” (Ezpeleta, Weiss, 2000, p.93), es decir cómo se comentó en un primer momento, la raíz de las BAP y necesidades educativas que se frecuenten en el aula y la institución educativas, si hay atrasos y problemas para el buen aprovechamiento escolar, esto no es responsabilidad total de los alumnos/as, sino que son los contextos institucionales escolares y de la comunidad aledaña que pueden estar creando estas barreras, desde la falta de una buena capacitación en estos temas, una capacitación pedagógica continua, un apoyo de la comunidad de padres de familia desde casa hasta el aula, un organismo educativo externo e interno que tome la responsabilidad de llevar a la institución o brindarle el equipo profesional capacitado para estas necesidades, hasta un directivo que tenga una línea de trabajo horizontal junto a su institución educativa, un trabajo en donde se incluya a todos y todas, una participación horizontal.



Equipo de trabajo de la primaria Libertad, Piedras Blancas Centro, Villa Victoria

(M. Jimenez, 2021)

Como se muestra en la imagen anterior una lista de participantes, integrantes que designó la escuela para poder trabajar en conjunto por la institución, desde el consejo técnico escolar, comité de participación social, comité de padres de familia, etc., que les dieron la tarea de buscar vías de solución cuando la institución se encuentra vulnerable o poco favorable para responder a las necesidades, y alarmas latentes que suceden en ella, como desde el consejo técnico, el grupo de maestros que se eligió para este cargo es el mayor cargo para que en equipo resuelvan estratégicamente las mejoras de aprendizaje y enseñanza de cada grado escolar, posteriormente viene el comité de participación social que se conforma por integrantes de la escuela (docentes) y algunos padres de familia, quienes se encargan de resolver y hacer visible cómo la escuela está respondiendo a la comunidad, si existe una educación pertinente para los infantes.

Por otro lado el comité de padres de familia, que se encarga de hacer visible esas necesidades que tienen los infantes dentro de la institución, desde una buena infraestructura de sus aulas, de su escuela, hasta por ejemplo hoy por la pandemia, la falta de material sanitizante que se necesita en las aulas, el agua que hace falta en la escuela,

etc., todo esto fue recabado a partir de pláticas con integrantes de la comunidad para conocer un poco esta lista de integrantes, pero al mismo tiempo es un contraste a la realidad de lo que de verdad se trabaja con este grupo de integrantes que están en estas listas, donde este nuevo liderazgo, parece ser que el vínculo de trabajo comunitario no es efectivo, ya que por lo que comentan, la comunidad de algunos padres de familia y algunos docentes, comentan que nada sirve estar en esa lista y a vista de todos, cuando es nula la participación de los que están en la lista para realizar las tareas que propicien para resolver las necesidades de la institución educativa, pues no hay una acción en conjunto y es alarmante porque poco a poco la comunidad se ve deslindada de la institución, y surge la pregunta de cómo volver a recuperar la comunidad dentro de la intuición educativa o mejor dicho cómo recuperar la escuela en la comunidad, ya que desde cosas muy sencillas como el recibir a los padres de familia, debe de haber una autorización por el directivo, pues de lo contrario no se permite el acceso, cuando anteriormente la escuela se encontraba abierta para la comunidad, con el directivo anterior, era distinto, la escuela se mantenía abierta en todo momento para que la comunidad entrara a ella y poder consultar cualquier cosa que surgiera dentro de las necesidades de sus infantes o hasta de la misma comunidad. Tal y como lo sugiere la SEP (2011) con el modelo de gestión educativa estratégica en cuanto modelo de atención de los servicios de educación especial (MASSE) donde la principal herramienta para concretar los planteamientos del MGEE y dinamizar su interacción, es el Plan Estratégico de Transformación Escolar/Programa Anual de Trabajo (PETE/PAT), ya que define el rumbo de cada escuela a corto y mediano plazo para lograr sus objetivos, bajo la premisa de ubicar a los maestros, directivos, alumnos, alumnas y padres de familia como una auténtica comunidad escolar, con capacidad para identificar sus necesidades, sus problemas y definir metas realizables orientadas hacia la mejora de la calidad del servicio educativo (p.67).

En conclusión, se encuentra cada vez más esta distancia entre escuela y comunidad, y el poco interés por resolver esto de ambas partes, por la imposición de la institución, y la conformidad de la mayoría de la comunidad.

REFLEXIONES FINALES

Para empezar, es necesario analizar si se respondió a las preguntas de investigación que fue guiando el trabajo, desde el cuestionamiento principal que fue, conocer ¿Cuál es la mirada y enfoque docente de alumnos/as con “problemas para aprender” dentro del aula escolar?, que es como los designó la escuela niños con problemas para aprender desde un primer momento y no como un grupo de infantes que enfrentan BAP, ¿Cómo es la atención educativa que se da a los casos de escolares con BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación)? ¿Qué aspectos obstaculizan y/o favorecen la atención de los niños y niñas que presentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela Primaria “Libertad” de Piedras Blancas Centro, Villa Victoria, Estado de México.

Pues en relación a lo expuesto dentro de mis hallazgos a partir de mi capítulo IV, me permitió ver cómo la escuela de primer instante atribuye a este grupo de “niños y niñas con problemas para aprender”, como niños que a partir de un diagnóstico médico, neuropsicológico, y que a partir de las conductas psicológicas y físicas que muestran los infantes dentro de las aulas, dentro de la institución educativa, les permite ver a los directivos para canalizar a este grupo de infantes con alguna necesidad educativa, neuropsicológica, psicomotriz, médica que los canaliza o los contextualiza en un grupo “con problemas para aprender” y no en esta terminología de BAP.

Por lo que me permitió ver, que los maestros sí identifican de primer instante quiénes son los niños, niñas que pueden tener más necesidades o necesidades muy particulares para lograr aprender o apropiarse del currículo, y esto es un punto bueno, el que los docentes sí identifican estas necesidades educativas, porque algunos de los niños, niñas, tienen necesidades psicomotrices, porque enfrentan este TDAH, y esto es un logro para que los y las docentes empiecen a cuestionarse para ver el cómo trabajar, cómo apoyar, cambiar en su práctica pedagógica para atender a estas necesidades educativas (NEE) que están dentro de su aula.

Pero encontramos un problema que a la hora de hacer estos ajustes en su práctica, pues a partir de las observaciones y entrevistas que realicé junto con este grupo de

docentes y al observar sus aulas con este grupo de infantes, responden los docentes a que si hay “adaptaciones curriculares” en su planeación por lo que dentro de la terminología del modelo educativo inclusivo ya no existe esto, sino son “ajustes razonables”, donde si les ponen actividades diferentes, si realizan tareas específicas este grupo de infantes pero ellos solos, no junto al grupo y estas adaptaciones que mencionan los docentes, terminan aislando, segregando a este grupo de niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), pues si los ponen a trabajar actividades diferentes dependiendo su nivel de cada niño, niña, pero no junto al grupo, si hacen adaptaciones en su planeación, pero es muy repetitivo el trabajo, las actividades, y al individualizarlos en el aulas esto les genera a los niños, niñas, poco interés, aburrimiento, baja autoestima, por no pasar de lo mismo, no avanzar de nivel, pero además la suma de burlas, señalamiento como niños, niñas débiles, insuficientes.

Por otro lado también me permitió darme cuenta que los ajustes curriculares no se revisan continuamente, siempre se repiten las mismas actividades, siempre se quedan en un nivel bajo, no tienen un grado, cuando el niño, niña ya pueden hacer cosas de otro grado, de más complejidad, hay una falta de supervisión para la evolución de estos niveles, y genera este contexto de barreras de desmotivación en el aprendizaje, pero al mismo tiempo se percatan los docentes o reconocen que hay faltas en su práctica y necesitan apoyo especializado para dar una mejor atención a este grupo de infantes o la diversidad que demandan sus aulas.

En este sentido me permite analizar que en su práctica pedagógica se puede generar un acompañamiento psicopedagógico, especializado para que los docentes tengan más herramientas a la hora realizar estos ajustes curriculares, donde sean graduados y pertinentes para ir aumentando el grado de las actividades, tareas y potenciar sus habilidades de los infantes, y ya no se queden fuera del grupo.

Comúnmente conocen la terminología sobre estas necesidades educativas (NEE) al identificar las barreras del aprendizaje y para la participación (BAPS) pero caen constantemente en este problema de que los niños tienen “problemas para aprender” que tienen BAP , como si los infantes las trajeran y no como el que el contexto les genera esto, que es un problema de los niños, niñas “con”, sin reconocer abiertamente que son los contextos, las formas de trabajo, lo que hacen o puede ser que hacen que los niños, niñas enfrenten BAP, porque el contexto no está haciendo un trabajo pertinente, no está

siendo inclusivo porque está generando discriminación, aislamiento, aprendizaje de baja calidad, desmotivación, y esto hace un círculo vicioso donde los infantes se empiezan a atrasar más, en un trato de inferioridad, y no sacan provecho a sus habilidades, cualidades para incluirle al grupo y sentirse parte del grupo.

Cabe destacar que no es que los maestros, maestras tengan malas intenciones, o no quieran hacer un trabajo pedagógico pertinente que les exige sus aulas, al contrario ellos quieren y creen de acuerdo a su experiencia o lo que ellos saben en cuanto estas necesidades educativas especiales (NEE), aplican o realizan estos ajustes, y que así con estos ajustes irán mejorando los infantes para sacarlos adelante pero la realidad es otra, en este intento de ayudarlos los perjudica, por falta de capacitación en su práctica de los docentes como ellos lo mencionan y exigen, que es justo lo que comento en mi capítulo VI. Los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en materia de calidad, equidad, profesionalización docente y fortalecimiento institucional no podrán ser abordados totalmente mientras no se alienten cambios sólidos y sostenidos en las formas de trabajo de la gestión educativa (Pozner, 2000).

Considero que lo que logré recabar y tejer en este trabajo, me permite dar pauta a que los docentes de primer instante junto con directivos, deben de tejer conocimiento específico de estos temas, sobre su terminología y lo que engloba a este sistema de inclusión que es amplio y complejo, familiarizarse con ello, a través de capacitaciones para su práctica pedagógica y no sólo canalizar a niños, y niñas de primer momento como “niños y niñas con problemas para aprender”, por el simple hecho de tener actitudes, capacidades intelectuales diferentes al resto.

En cuanto al vínculo que se establece entre escuela, familia y comunidad, se muestra muy nula la participación de la familia de este grupo de infantes que enfrentan barreras de aprendizaje y para la participación (BAPS), y no solo con estas familias, sino en su mayoría en general con los padres de familia, pues la institución educativa está en un proceso de cambio en cuanto a tomar distancia poco a poco con la comunidad, a partir de sus diferentes directivos, con la actual dirección esto ha influenciado en este desapego y esto causa todavía una problemática más a la comunidad, a los infantes, a los educandos porque la institución se va deslindando de la comunidad, del contexto de los infantes, y esto genera una barrera a los padres de familia para que sean tomados en cuenta en cuanto a las necesidades de los educandos.

Uno de los desafíos claro está, es que sin la vinculación de escuela, comunidad y familia, es que los maestros y maestras detectan el poco apoyo en casa para llevar un trabajo en equipo junto a ellos, ellas para atender estas necesidades educativas especiales (NEE) que enfrentan sus hijas, hijos, y esto les genera otro contexto de barreras a los infantes, dado el caso donde hay muy poca participación de la comunidad, se enfrentan los educandos a este otro señalamiento como “niños con problemas de aprendizaje” pues existe una ignorancia frente a estos temas dentro de la comunidad y muestra todavía un contexto más de señalamiento, discriminación hacia este grupo de niños y niñas, por lo que me permite sugerir que ante esta otra problemática resaltar el gran valor y el lugar que ocupa la comunidad, la familia de los infantes en este escenario como lo menciona Pozner (2000):

Múltiples estudios de investigación sobre "escuelas eficaces" muestran que el vínculo que se establece entre los establecimientos educativos y las familias de sus alumnos es uno de los factores que están asociados con los aprendizajes escolares. Las escuelas con mejores resultados suelen ser escuelas en las que existe un vínculo fuerte con las familias y una percepción mutuamente positiva: las familias valoran a la escuela y ésta percibe las potencialidades de las familias y establece canales de comunicación adecuados (p.35).

Aunado a esto es de vital importancia retomar este vínculo entre escuela y comunidad, para generar una educación más pertinente para los educandos, pues sin este acercamiento, difícilmente puede haber un trabajo diversificado y pertinente para el niño y niña, ya que no todo puede estar en manos de la escuela formal, si se hablara de que este grupo de niños y niñas que enfrentan BAP, recibieran un acompañamiento en la escuela formal eficaz y de calidad, y si en casa no se apoya por esta distancia que toma la escuela formal hacia la comunidad, por desconocimiento sobre estos temas, será nulo el trabajo y acompañamiento especial que puedan recibir estos infantes.

Por lo que se sugiere o se debe abrir pauta a la participación activa dentro de la escuela formal, para de primer instante pueda existir este lazo de confianza para dar voz a estas inquietudes o necesidades que enfrentan los infantes, pues la familia es un papel fundamental e importante en el proceso de aprendizaje de los infantes.

Pues a partir de ello exista un diagnóstico eficaz con ayuda de especialistas que se lleguen a canalizar a través de los directivos quienes deberían cubrir esta tarea para buscar apoyo externo y realmente se genere un diagnóstico médico, neuropsicológico, etc para que a partir de ello se generen las vías pertinentes en conjunto sin dejar fuera a los padres de familia o comunidad.

Empezando quizá por asambleas entre escuela y comunidad de padres de familia, o por los comités y organización que se dictó dentro de la escuela para llevar ciertos cargos y darle vida a ellos, como es el consejo técnico escolar, comité de participación social, comité de padres de familia, etc., pues por algo se generó este equipo de trabajo y por ahí se debería de empezar una vía para la participación y necesidades que demanda la diversidad de la escuela primaria Libertad de Piedras Blancas Centro.

Otra parte fundamental que me permitió conocer a través de esta investigación es que efectivamente no existe un acompañamiento pertinente frente a esta demanda de necesidades especiales como ha sido dislexia, TDAH, memoria corto plazo, etc., pero si hay algo favorable en la práctica pedagógica tácita, en estas otras formas de trabajo que responden a otra diversidad que exige en sus aulas, y que sin mencionarlo y sin darse cuenta los docentes, están respondiendo a esta otra parte que es parte de una inclusión educativa, donde se integra a otro “Currículum”, que si bien es “oculto” desde cierta posición, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo (Rockwell, 1995).

Como lo mencionó la autora anterior, es parte de este currículum oculto, su práctica pedagógica de estos docentes, desde el incluir material, hacer actividades que incluyen los contextos, las posibilidades de los educandos para cumplir con ciertas tareas, actividades que responden al currículum oficial, sin excluir, sin dejarlo a un lado al educando, sino fomentando y tejiendo estas otras vías de trabajo diversificado. La experiencia cotidiana siempre comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando estas no están explicitadas en el programa oficial (p.45). Es de suma importancia reconocer esta otra parte de los docentes y su práctica en una institución educativa que pertenece a un contexto rural e indígena, Mendoza (2010) comenta que:

Uno de los rasgos que configuran la identidad es el sentimiento de pertenencia cultural, que surge de la comparación o enfrentamiento con «el otro» o «los otros», en los que se destacan las diferencias. La identidad –igual que la lengua– actúa como un mecanismo de unificación al interior del grupo y, al mismo tiempo, de diferenciación de los grupos externos y de defensa frente a ellos: no podremos tener conciencia de identidad si no somos capaces de diferenciarnos de los otros (p.9).

Esto de alguna manera nos permitió ver que el maestro va en contra de esta ideología de directivos de llevar una lógica exigente, al no excluir, no sacándolos del salón por falta de, sino haciendo ajustes a partir de estas otras vías para que cumplan con su trabajo los infantes, creando un ambiente de aprendizaje pertinente y hace énfasis a que su perfil docente influye en esto, pues al venir los docentes de contextos rurales e incluso algunos indígenas, como es el contexto en donde está la escuela primaria Libertad,, hace que los docentes tengan sensibilidad e iniciativa para hacer estos ajustes, pues conocen las carencias, el contexto de manera más cercana.

De esta perspectiva cotidiana, relativizan los referentes usuales de los debates sobre el currículum: la estructura de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los libros de texto, los planes y programas. Estos elementos entran en el aula siempre mediados por las prácticas y los saberes de los sujetos que se encuentran ahí (Rockwell, 1997).

Finalmente la investigación arrojó las necesidades de los mismos docentes, del cómo a partir de la organización directiva va afectando a su práctica, y se vuelve insensible a estas necesidades educativas, y esto es de gran utilidad e importancia para señalar en algunas líneas lo siguiente de acuerdo a la voz de los maestros y maestras tienen en esta investigación, para generar herramientas necesarias para su práctica pedagógica frente a esta diversidad que demanda sus aulas como es el tema de barreras de aprendizaje y para la participación y no solo un grupo de infantes que enfrentan BAP sino en general puedan recibir una mejor atención pedagógica esta diversidad de alumnado a partir de:

- Estimular el diálogo horizontal entre un trabajo de equipo (docentes, directivos, supervisión, comunidad, familia).
- Recrear un trabajo en equipo de organización y funcionamiento para que exista una mejor atención educativa pertinente.
- Brindarles capacitaciones y herramientas necesarias para su práctica pedagógica de acuerdo a la diversidad que se demanda la escuela en general.
- Recibir apoyo especializado psicopedagógico para familiarizarse con estos temas y hacer ajustes razonables dentro de sus planeaciones y trabajo en general del docente dentro de su aula, para la atención pertinente de este grupo de niños, niñas que enfrentan BAP.
- Generar una sola comunidad entre centro educativo institucional, y comunidad de padres de familia, para volver a reconstruir una escuela primaria rural donde la voz de todos tenga un valor en las decisiones, y vías para los educandos.

Finalmente me permito escribir en estas últimas líneas de mi trabajo, que no fue nada fácil tejer, construir, reconstruir paradigmas desconocidos, para mí y para la comunidad, y claro para los docentes, con esta nueva terminología, con este nuevo mundo de diferencias enriquecedoras, donde plasme cada esencia, cada magia de los infantes, de los mismos docentes, y que claro que faltó por escribir muchísimo más respecto al tema, respecto a estas otras diferencias, a estos otros mundos, a estas otras formas de aprender, reaprender, enseñar, y que queda claro que no es nada fácil pararte frente a un grupo de infantes con multimundos inconmensurables, donde cada uno tiene, un ritmo, una forma, un tiempo, un estilo, un espacio, una realidad diferente, pero que si te atreves a abrir esa puerta a conocer lo diferente, te permitirá crear y florecer en una nueva pedagogía pertinente para nuestros infantes.

Quedan pendientes muchas cosas, muchas incógnitas por resolver en este andar por un escenario de la docencia en contextos rurales e indígenas, como claro está, este otro grupo de infantes que por ser mujer, aún es más interiorizado o es nulo el lugar en un mundo de una educación formal, pero que claro está que con las pequeñas tribus de inspiración de unas para otras, pueden florecer en este andar por una educación formal, para lo que ahora a mí me toca seguir aprendiendo y seguir forjando semillas para estas infancias que sueñan más allá de las diferencias que les puede marcar un sistema generalizado, y una comunidad machista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente –investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En. I. Sverdlick (Comp.). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción (pp. 4769). Argentina: Noveduc. (2)

Anabel, M. (2004). Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva, pp.23-36.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de la práctica. En: Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, Propuestas y Experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Aurelio, N. M, (2016). Propuesta Curricular Para la Educación Obligatoria (versión electrónica). Secretaria de Educación Pública, pp. 15-58.

Blanco, G, R. (2006) La Equidad Y La Inclusión Social: Uno De Los Desafíos De La Educación Y La Escuela Hoy. pp. 1-15

Booth, T. y Ainscow, M (2000). Índice De Inclusión Desarrollando El Aprendizaje Y La Participación En Las Escuelas, recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

Consejo Estatal de Población, extraído el 15 de noviembre, 2021, de <https://coespo.edomex.gob.mx/indigenas>

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/default.aspx?tema=me&e=15>

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación (versión electrónica), p.139, recuperado de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Díaz Barriga, F. (2006) Enseñanza Situada Vínculo entre escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.

H. Ayuntamiento de Villa Victoria, extraído el 15 de noviembre, 2021, de http://villavictoria.edomex.gob.mx/tu_municipio

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 223-235.

López, E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 382-406.

López, E. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En Prats, E. *Multiculturalismo y educación para la equidad*. (pp. 13-44). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

López. L. R (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional, p. 144, extraído de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7687/6192>

Matilde, J. y Eugenia, R. (2011). Memoria Y Aprendizaje: Una Revisión De Los Aportes Cognitivos, 23-24. Extraído el 17 noviembre, 2021, de <https://racimo.usal.edu.ar/4501/1/174-712-1-PB.pdf>

MASSE. (2011) Modelo De Atención De Los Servicios De Educación Especial, pp. 20-50, recuperado el 25 de agosto de 2021, de [file:///C:/Users/max/Desktop/TEXTOS%20DE%20TESIS/1%20masee_2011%20\(1\)%20UNIDAD%203%20ACT%20%202.pdf](file:///C:/Users/max/Desktop/TEXTOS%20DE%20TESIS/1%20masee_2011%20(1)%20UNIDAD%203%20ACT%20%202.pdf)

Mendoza, A. (2010) *Interculturalidad, identidad indígena y educación superior*, p. 9. Extraído el 22 de junio, 2022, de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559/document>

Narváez. G, Flores. S. C, Umaquina. A. C y Peluffo. D. (2017). Reflexión sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niños: Perspectiva psicopedagógica, neuropsicológica y neurofisiológica. Recuperado el día 17, noviembre, 2022, de https://www.researchgate.net/publication/317872617_Reflexion_sobre_el_trastorno_por_deficit_de_atencionhiperactividad_en_ninos_Perspectiva_psicopedagogica_neuropsicologica_y_neurofisiologica

Pueblos América, extraído el 15 de noviembre, de <https://mexico.pueblosamerica.com/i/piedras-blancas-piedras-blancas-centro-2/>

Reynaga, S. (2007). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En: Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica (pp.123-153). México: Iteso.

Pozner, P. (2000). Participación y Demanda Educativa. Recuperado de: <http://pilarpozner.com/biblioteca/modulo10.pdf>

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, D.F.

Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf

SEP. (1982). Acuerdo Número 96, Que Establece La Organización Y Funcionamiento De Las Escuelas Primarias, p. 4. Diario Oficial de la Federación, recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf

SEP. (2016). Glosario De Términos Educación Básica, pp.8-13, recuperado el 10 de mayo de 2022 de <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/BASICA2016.pdf>

Sep. (2019). Ley General De Educación. Artículo 41. México. Diario Oficial De La Federación

Secretaria de Educación Pública. (2016). *Modelo Educativo 2016*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf

Stainback. S, Stainback, W. y Jackson, J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En: S. Stainback y W. Stainback. Aulas inclusivas. pp. 21-35

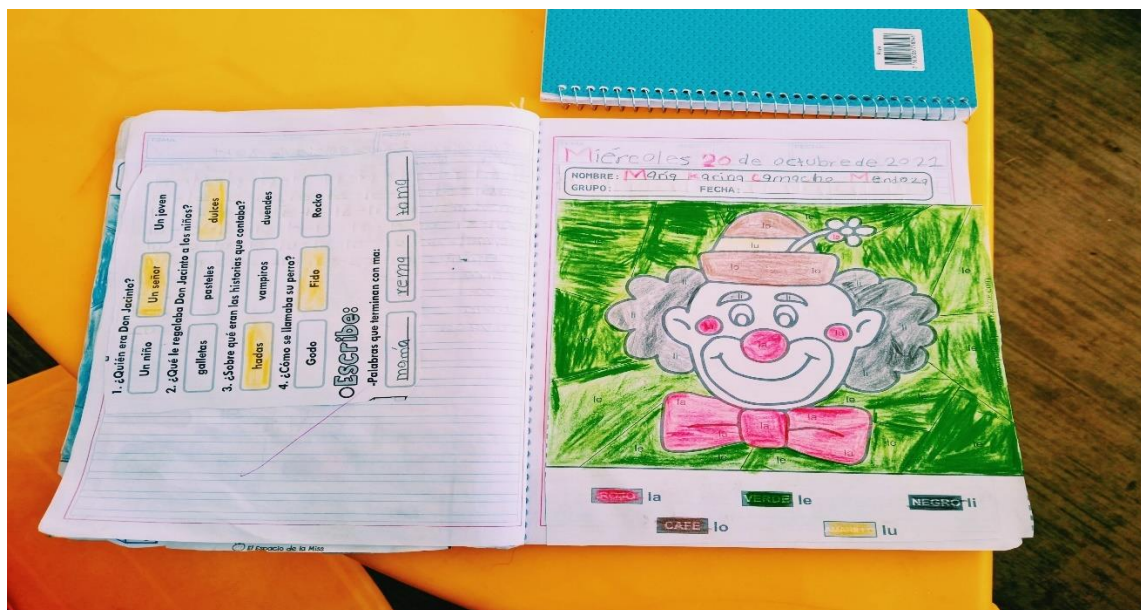
UAH. (2016). Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad o Dificultad en el Aprendizaje. Guía de orientación al Profesorado. <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/.galleries/Galeria-de-descarga-de-Conoce-la-UAH/guia-orientacion-discapacidad.pdf>

Valdespino. L. y Cárdenas. T (2014). Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. En: Capítulo 1. La Educación Especial en México y la Atención a la Diversidad y Capítulo 2. México: Integración/Inclusión. file:///C:/Users/max/Downloads/valdespino%20(1)%20(1).pdf

UNESCO. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://www.unesco.org/es/brief>

UNESCO. (2021). Las Tic de la Educación. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

ANEXO I



“ACTIVIDAD A UN NIVEL MÀS BAJO”



“NOSOTROS LOS NIÑOS SOMOS COMO EL ARCOIRIS”

ANEXO II



“EL CAMINO A MI ESCUELA”



“MI ESCUELA LIBERTAD”

ANEXO III

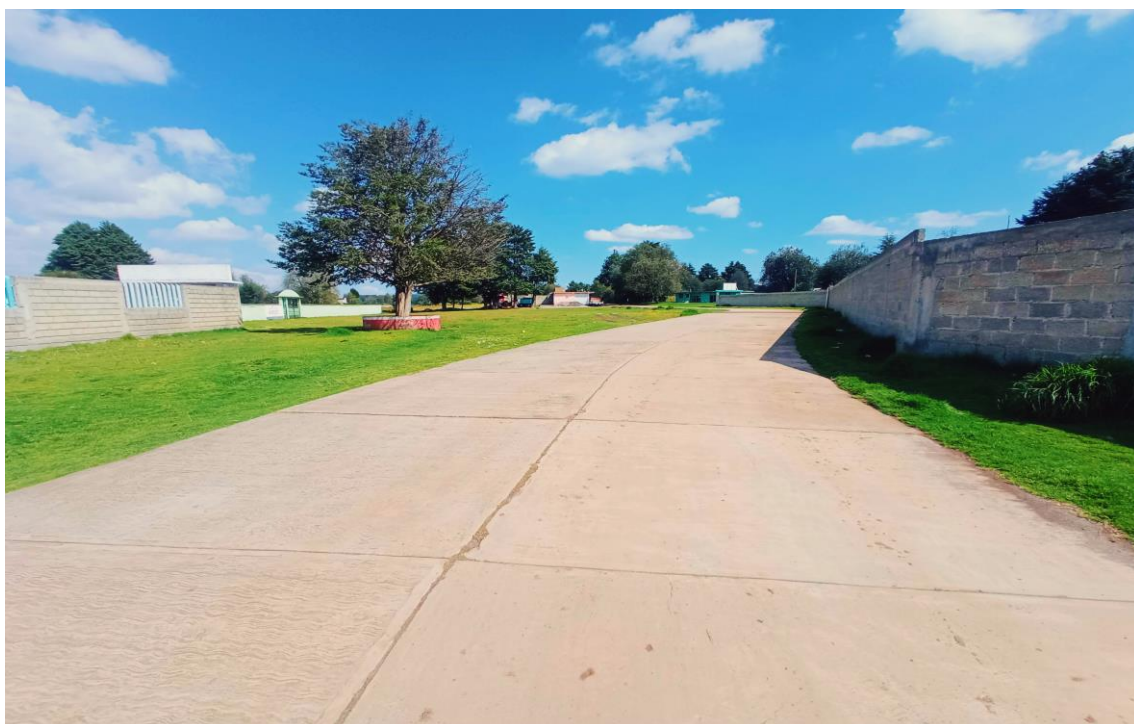


“PROYECTO DE REGULARIZACION DESPUES DE LA PANDEMIA”



“CLASE DE EDUCACIÓN FISICA”

ANEXO IV



“LA COMUNIDAD / LA ESCUELA”



“LA SIEMBRA DE 2021”