

---

---

La construcción social de la inclusión. Percepciones de directivos  
y docentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 6 “Biólogo  
Efraín Hernández Xolocotzi”, ubicada en Santa María Tocatlán,  
Tlaxcala.

**Anareli García León**

Apetatitlán, Tlax., junio 2025.

---

---

La construcción social de la inclusión. Percepciones de directivos y docentes de la Escuela Secundaria Técnica No. 6 “Biólogo Efraín Hernández Xolocotzi”, ubicada en Santa María Tocatlán, Tlaxcala.

**TESIS**

Que para obtener el título de  
Licenciada en Pedagogía

**P R E S E N T A:**

**Anareli García León**

Asesor:

Dr. Miguel Ángel Netzahualcóyotl Netzahual.

Apetatitlán, Tlax., junio 2025.



**USET**  
UNIDAD DE SERVICIOS  
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 291, TLAXCALA**

**TITULACIÓN**



**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN**

Apetatitlán, Tlax., a 13 de mayo 2025.

**C. ANARELI GARCÍA LEÓN  
PRESENTE.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **“La construcción social de la inclusión. Percepciones de directivos y docentes de la Escuela Secundaria Técnica No.6 “Biólogo Efraín Hernández Xolocotzi”, ubicada en Santa María Tocatlan, Tlaxcala”**. Opción Propuesta de Intervención de la **Licenciatura en Pedagogía** y a solicitud de su asesor Dr. Miguel Ángel Netzahualcoyotl Netzahual, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**ATENTAMENTE  
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**

**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE  
DIRECTOR  
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

## **DEDICATORIAS**

Con líneas reducidas, pero con profundo sentimiento, a la memoria del Dr. Daniel Antonio Jiménez Estrada, quiero expresar y dejar presente a Él, mi eterno agradecimiento, por su amistad, apoyo y compromiso. Su legado vivirá en mí por siempre. Gracias amigo, hasta el cielo.

A mis hijos, Johana Melina, Ángel Gabriel y Mario Ángel, por quienes encontré la motivación y fuerza necesaria para poder continuar, por siempre, a cada uno de ellos todo mi amor y entrega de madre.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis maestros, que hicieron de mi estancia por la Universidad Pedagógica Nacional una experiencia de apertura mental y me brindaron la oportunidad de conocerles como seres especiales que, por su motivación, apoyo y creencia me permitieron alcanzar el objetivo deseado, Dr. Miguel Ángel Netzahualcóyotl, Mtra. Mary Cruz Xochitiotzi, Mtra. María Guadalupe Torres, Mtro. Arturo Pardo por todo, gracias.

A mis excompañeras Daniela, Ana Karen, Yoko y Abril, por lograr junto a ellas una bonita amistad y compañerismo solidario, su compañía en esta travesía fue importante para mí.

A quienes por fuera del ambiente escolar me brindaron su apoyo manifestando respaldo y creencia en mí y con ello, ayudaron a que pudiera continuar con este logro personal, haciendo de mi camino un sendero más fácil de recorrer, Jaime, Mario e Isabel gracias por sostenerme con fuerza.

Bere, por tu empatía, apoyo, cariño y nobleza para conmigo. Liz, por tu creencia y apoyo, gracias.

A mis padres por darme la vida. Hermanos, con cariño para ustedes.

## ÍNDICE

Introducción.....	1
<b>CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL</b>	
1.1 La educación básica en México.....	4
1.2 La educación secundaria en el Sistema Educativo Nacional.....	8
1.3 Los conceptos de integración e inclusión en la educación .....	11
1.4 El proceso del término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).....	17
1.5 Conceptualización de la inclusión educativa en el marco del Sistema de Educación Nacional.....	24
1.6 La Estrategia Nacional de Inclusión Educativa .....	27
1.7 Las regulaciones de la escuela inclusiva aplicadas a profesores de secundaria.....	30
1.8 Los protocolos vigentes y las regulaciones de la escuela desde una perspectiva de inclusión .....	32
1.9 Descripción de la Escuela Secundaria Técnica Número 6 “Biólogo Efraín Hernández Xolocotzi” .....	35
1.10 Planteamiento del problema.....	38
1.11 Objetivos de la investigación.....	44
1.11.1 Objetivo General.....	44
1.11.2 Objetivos Específicos.....	45
1.12 Justificación.....	45
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Los fundamentos y el origen del construccionismo social.....	47
2.1.1 La vida cotidiana como categoría.....	52
2.1.2 El fenómeno de la socialización del mundo.....	57
2.1.3 La importancia del análisis de las construcciones sociales .....	61
2.1.4 El papel de las instituciones en la construcción social del sujeto y el papel del sujeto en la dinamización de la vida social.....	63
<b>CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1 La perspectiva de la investigación cualitativa.....	66
3.1.1 Proceso de la investigación cualitativa.....	70
3.2 Estrategia de investigación.....	78
3.2.1 Método estudio de caso.....	81
3.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación.....	85
3.2.3 Fuentes de información.....	92
3.2.4 Acceso al campo.....	94
3.2.5 Descripción o caracterización del objeto empírico.....	97
3.3 Estrategia Analítica	
3.3.1 Estrategia para el tratamiento de datos: codificación.....	99
3.3.2 Análisis y construcción de categorías.....	101
3.4 Presentación de resultados.....	103
<b>CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</b>	
4.1 Experiencia en el conocimiento y manejo del lenguaje inclusivo.....	106

4.2 Principales experiencias de formación para el manejo del lenguaje inclusivo.....	114
4.3 La escuela como escenario para la promoción de la escuela inclusiva.....	119
4.4 Las tareas de la escuela y su vinculación con los equipos de profesionales para la atención de las BAP.....	123
4.5. La intervención del docente para el tratamiento de alumnos con BAP y sus principales estrategias de intervención .....	130
4.6 Principales problemas identificados para el manejo de la inclusión y sus propuestas de intervención.....	133
CONCLUSIONES.....	140
BIBLIOGRAFÍA.....	143

## **INTRODUCCIÓN**

En México en el año 2022, fue propuesto un nuevo programa de estudios para educación básica impulsado por el actual sistema Gobierno de la República, cuyo propósito es el de sentar las bases de un programa que se adapte a la transformación social. Dentro de sus ámbitos de transformación, se encuentra uno que forma parte de sus siete ejes articuladores, la inclusión. Este ámbito, concepto o eje articulador como ahora es reconocido dentro del modelo actual, tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes sin importar sus condiciones particulares sean cuales sean.

Sin embargo, el marco normativo con respecto a la inclusión es lo que genera un verdadero conflicto a la hora de ser implementado puesto que, la generalización del alcance inclusivo no ha podido ser concretado en nuestro país debido a diversas barreras como las sociales, las económicas, las culturales y las físicas. De acuerdo con esta investigación, este conflicto se reconoce como social y educativo ya que, no ha podido ser subsanado o al menos no de la manera en la que se quisiera, pues por su naturaleza tan general en la que busca que todas las personas puedan participar y contribuir en una sociedad sin importar sus condiciones, causa incertidumbre, duda y desconocimiento de cómo llevarlo a cabo dentro de las aulas de clase, esto, según testimonios de propios y extraños de la educación.

Es por ello que, en este trabajo se tiene como propósito dar a conocer cómo es que maestros y directivos de una Escuela Secundaria Técnica, han construido percepciones con respecto a la inclusión educativa dentro de su contexto escolar y comunitario, los procesos bajo los cuales han creado estas percepciones y la forma en cómo ellas, han influido en su forma de trabajo y su socialización tanto con sus compañeros maestros como con sus estudiantes.

Para poder adentrarnos en este tema, nuestra investigación se inscribe dentro de la perspectiva cualitativa, cuya naturaleza fenomenológica y subjetiva nos permitió conocer los antecedentes de la inclusión y a su vez, indagar, escuchar, analizar, interpretar y presentar los resultados obtenidos a partir de los testimonios de los sujetos directamente inmiscuidos dentro del ámbito educativo, con la finalidad de ayudar al lector, al logro de la comprensión de fenómenos sociales que surgen dentro

del ambiente educativo y que hacen de las prácticas docentes una forma de vida, que impacta de manera directa en la vida y desarrollo de los educandos, específicamente hablando en el tema de inclusión.

El desarrollo de esta investigación se encuentra estructurado en cuatro capítulos en los cuales, se hace un recorrido de manera organizada por la forma en cómo se fue logrando su progreso, los documentos que fueron consultados, la teoría que nos ayudó a sustentarla, la metodología elegida para llevar a cabo nuestro ejercicio y, los resultados encontrados como producto final de todo el proceso investigativo.

Así pues, en un primer momento, se inicia con la descripción y características de la educación básica, sus antecedentes históricos y políticos que delimitaron el grado de estudio que se aborda en esta investigación que es el del nivel educativo de secundaria. De igual forma, se plantea el concepto de inclusión desde sus primeras apariciones en el mundo educativo de manera internacional para terminar anclándolo al sistema educativo nacional; su proceso de desarrollo e implementación en la educación, su diferenciación del concepto de integración y la clasificación bajo la cual se diferencian sus objetivos y lo que busca lograr en comparación al concepto de integración.

En un segundo momento, este trabajo se sustenta con la teoría del construccionismo social, cuyo objetivo es el de estudiar cómo las personas construyen su realidad a través de la interacción social y se basa en la idea de que la realidad no es fija, sino que es negociable a través de los procesos de interacción con los demás, motivo por el cual se considera que este trabajo mediante la perspectiva teórica del construccionismo social da las bases para poder acceder al entendimiento de la realidad subjetiva del objeto de investigación, de los informantes y con ello, dirigir la interpretación de datos para poder ser presentados.

En tercer momento, se hace la descripción de la metodología que fue utilizada siguiendo su ruta cuya descripción estará en el desarrollo del capítulo tres y, al mismo tiempo, se enfatizan las características que diferencian a la investigación cualitativa de la cuantitativa. Se hace la descripción del uso del método que fue necesario para el logro de esta investigación (estudio de caso). A su vez, se describen los recursos

propios de la investigación cualitativa para el logro de la obtención de información y la manera de organizar, clasificar, transcribir y reconocer la información importante que fue obtenida a través de los informantes.

En el capítulo cuatro, se hace el análisis, interpretación y presentación de datos, cuya relevancia es la de mostrar de forma genuina la información obtenida y que dará cuenta de la evolución y abordaje de fenómenos sociales a través de los cuales podemos comprender una parte de la realidad que posiblemente se desconoce debido a que, tanto los contextos, como los informantes juegan un papel primordial a la hora de adentrarse a conocer las perspectivas en torno a un mismo concepto.

Gracias a toda esa información contenida dentro de los sujetos participantes, se puede conocer una cara desconocida de la inclusión, una parte de realidad olvidada, debido a la presión social y del gobierno y, con ello, reconocer y comprender cómo los procesos y fenómenos sociales están conformados por una realidad subjetiva, que se objetiva en el diario vivir y que con la práctica y repetición de la misma, puede llegar a convertirse en un modelo de vida que caracterizará a una persona, lugar o región.

## **CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL**

### **1.1 La educación básica en México**

La educación en México ha estado presente desde la época prehispánica y ha sufrido constantes modificaciones, respondiendo a los avances tecnológicos y a las necesidades de los mexicanos Zorrilla Fierro (2002). Actualmente, derivado de una reforma al artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) se establece el derecho a la educación y la obligatoriedad de brindarla desde una etapa inicial, que según el nuevo modelo de educación 2022 está conformada por fases, las cuales son: fase 1 de los 0 a los 3 años; fase 2 preescolar; fase 3 primero y segundo de primaria; fase 4 tercero y cuarto de primaria; fase 5 quinto y sexto de primaria y la fase 6 que corresponde a los tres grados de nivel secundaria.

Sin embargo, la educación tiene una larga historia cuya relación está ligada al proceso de instauración de México como República, siendo éste el parteaguas para que, al ya no ser colonia de ningún país extranjero, se comenzara poco a poco el asentamiento de garantías y derechos a los que los ciudadanos mexicanos fueron merecedores por el hecho de haber nacido en su territorio una vez declarada la soberanía nacional. En ese sentido, la educación está relacionada directamente con la política, por ello, su evolución y funcionamiento depende en gran medida de factores políticos.

Se toma a consideración el proceso histórico de la educación porque se considera de importancia conocer el proceso por la que ésta ha pasado. Significa a su vez, la comprensión de los procesos surgidos desde el intento de alfabetización a las personas hasta la regulación de la educación mediante modelos educativos acordes a la época en la que han sido puestos en marcha. La importancia de conocer de dónde viene la ideología que se instaura en la educación también sugiere entender las problemáticas en el sistema educativo y la forma en cómo éste ha ido modificando y adecuando su contenido a la temporalidad y el cambio de la sociedad.

Ahora bien, tomando en cuenta la parte histórica de la educación, se señala que derivado de múltiples procesos como el de la Independencia de México, la Revolución y como parte de la difusión de la cultura y la religión es que se inicia el proceso de alfabetización en el país, siendo la iglesia católica en la época de la colonia a través

de frailes y obispos los encargados de hacer que esto fuera posible, en un tiempo donde se impone el catolicismo como primer proceso de alfabetización y adoctrinamiento. Al ser estos actores representantes de la iglesia católica, fungían como figuras de autoridad moral y social.

Más adelante en 1572 con la llegada de los Jesuitas, se fundaron las primeras Instituciones educativas, sobre todo en las grandes ciudades. Sin embargo, estos modelos educativos seguían una perspectiva europea y en ese momento predominaba en contexto la enseñanza de la religión y la cultura para la población mexicana, pues aún no se tenía un modelo específico para el territorio nacional que se adecuara a las necesidades de la población con una visión más amplia, por el contrario, la visión era limitada a lo que en su momento se consideró impartir en cuestión de conocimiento a los individuos.

En consecuencia, la historia de la alfabetización en México se ha dado por etapas, las cuales fueron respondiendo a necesidades sociales y objetivos específicos que se buscaban encontrar y desarrollar en los individuos mexicanos. En un primer momento para el crecimiento económico del país y después para el desarrollo de la sociedad tomando en cuenta sus edades y el perfil para poder introducirse a la industria y con ello fungir como mano de obra para elevar el nivel de productividad obrera.

Dentro de esas etapas se reconocen las siguientes: en la época de la independencia; la introducción de métodos de enseñanza, en la época posrevolucionaria; el método onomatopéyico con base en la educación rural, la priorización del método global de análisis estructural, la reforma de los noventa y el enfoque comunicativo funcional.

Debido a la demanda social influenciada por los factores internacionales se impulsó que la educación fuera un medio, por el cual, la mayoría de la población debería en sus inicios saber leer y escribir con el objetivo de insertarse al mundo laboral. Sin embargo, al paso del tiempo se fue enfatizando la necesidad de poner al alumno al centro de la educación y con ello atender sus necesidades, así como dar legalidad a la educación y garantizarla como derecho universal.

Es así como poco a poco y al paso del establecimiento de un México libre y soberano, con normatividad legal, constituida por diferentes órganos y aparatos gubernamentales, se constituyeron ejes rectores de la legalidad y la normatividad para la conducción del país bajo los principios de libertad y de justicia, y con ello, los diferentes derechos y garantías de sus ciudadanos fueron una realidad.

De ésta manera se puede entender que la educación ha sido un proceso complejo debido a su evolución a través de la historia. En este caso, al ser la educación secundaria el punto de interés que corresponde al nivel de educación básica, al igual que en la instauración de la educación, se aborda desde lo que la historia tiene registrado para concretarlo como el nivel que sigue vigente hoy en día en nuestro país y se hace el recorrido de sus antecedentes hasta llegar al Plan de Estudios 2022, dónde se enmarcan las características y las etapas que la conforman.

De acuerdo con el autor Santos (2000; citado en Zorrilla, 2004 p: 215), en el año de 1915 en Jalapa, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico de Veracruz, que dio como resultado la derivación de la Ley de Educación Popular del Estado. Ésta Ley fue promulgada el cuatro de octubre de ese mismo año y, como consecuencia trajo consigo la regulación formal de la educación secundaria, ya que los argumentos expuestos dentro del congreso bastaron para que fuesen tomados en consideración y de ahí se lograran asentar las bases que más adelante culminarían en la formalización de este grado de estudios.

Es justo en ese momento que se mira a este nivel de educación como un nivel autónomo, no ligado intrínsecamente con el nivel de primaria ni el medio superior, sino como un nivel en el que se busca implementar una nueva formación académica acorde a las necesidades de la población a la que se pretende educar, tomando en cuenta todos los factores que implica el curso de la adolescencia, dando continuidad al egreso de alumnos de primaria y preparándolos así para llegar al nivel superior.

Para que esto fuera posible, como en todo proceso académico y educativo, fue necesario implementar prácticas educativas, acordes al nivel que se estaba pensando poner en marcha, de la misma manera, adecuaciones al currículo y la creación de un plan para maestros que tuvieran la posibilidad de atender a los nuevos educandos. Sin embargo, en ese momento no se lograron afinar los planes y programas para que

la secundaria contara con una estructura propia y que atendiera a su vez las necesidades que ésta nueva visión de educación requería.

En consecuencia, con el paso del tiempo y resultado de pruebas y errores, en el año de 1923, en la ciudad de México, el entonces Subsecretario de Educación Bernardo Gastelum decidió retomar la experiencia que se vivió en Veracruz en relación a la problematización que implicaba la generación del nivel secundaria y tomó la iniciativa de llevarlo ante el Consejo Universitario que, más tarde daría luz verde a la propuesta del doctor Gastelum y apoyado por el entonces Secretario de Educación pública José Vasconcelos quién, para ese entonces, ya había tenido varias aportaciones a la educación en México, se logró que esta iniciativa se convirtiera en decreto nacional.

Con ello, se dio la creación de manera concreta y formal al nivel educativo de secundaria, haciendo que su implementación a lo largo y ancho de la República constituyera uno de los cambios más significativos en materia educativa para nuestro país, aunque de su proceso aún se derivaran múltiples retos que vendrían más adelante.

Tiempo después, y como consecuencia de movimientos al interior de Sistema Educativo, fue el Maestro Moisés Sáenz quién creó el Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas, aunque en aquel momento solo tenía a cargo cuatro planteles, cantidad insuficiente para cubrir las necesidades del territorio nacional, pero al mismo tiempo cantidad suficiente para poner a prueba y error la estructura con la que se pretendía que este nuevo proyecto incidiera en la educación en México.

Estos antecedentes nos dan cuenta de los inicios de la construcción de lo que hoy en día aún se encuentra establecido como el nivel secundaria, y cómo los procesos en el contexto y sociedad mexicanos han tenido que ser analizados, modificados, reestructurados y adaptados con la intención de progreso educativo teniendo en cuenta que, todos los niveles de educación que hoy constituyen el modelo del Sistema Educativo Nacional, responden a un planteamiento por el cual vale la pena navegar a manera de conocimiento y entendimiento del por qué y para qué estos niveles fueron necesarios y, a su vez, en respuesta a qué han sido implementados, y que al día de

hoy siguen estructurados en consecuencia de la formación continua de los ciudadanos mexicanos.

Por lo anterior en aquella época y para reforzar las acciones concretadas se hicieron necesarios dos decretos, uno de ellos se dio el veintinueve de agosto de 1984 en el cuál, la SEP quedó facultada para poder construir Escuelas Secundarias y dotarlas de lo necesario tanto en infraestructura como en su área administrativa, para que fueran espacios donde se pudiera dar clases, el segundo decreto fue un año después, en donde a la SEP se le dio también la facultad de crear la Dirección General de Escuelas Secundarias, que estaría encargada de la administración y la organización de dicho nivel.

El resultado de los procesos vividos en México con referente a la educación, se reflejaron en el año 1992, fecha en la que el entonces ya conformado Sistema Educativo Nacional (SEN), regulaba la educación en México. Éste sufrió cambios significativos derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que tuvo como principal objetivo el descentralizar el Sistema Educativo, transfiriendo así la autoridad y los recursos a los estados y a las instituciones educativas de los distintos niveles de enseñanza, hacer adecuaciones curriculares, producir nuevos materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje, implantar programas compensatorios que propiciarían la oportunidad de actualizar a docentes y actores educativos con la finalidad de cubrir las necesidades que socialmente demandaban los nuevos educandos.

La situación del magisterio en el proceso de alfabetización de la población mexicana no requería una profesión afín a la educación, era suficiente con tener un grado de bachillerato para poder ejercer la docencia. Sin embargo, fue necesario reconceptualizar esta circunstancia debido a que tanto la sociedad de aquel entonces como el entorno global comenzaban a demandar ciertos aspectos que debía cubrir quién quisiera ejercer la profesión de la docencia y estar frente a grupo. Es consecuencia, se propone actualizar al magisterio para capacitar a los docentes y ponerlos a la par de las necesidades sociales.

Esto, basándose en la idea de que tanto la escuela, como el docente, eran quiénes debían formar ciudadanos con perfiles aptos para el desarrollo del país y

ciudadanos capaces de convivir en armonía, conscientes de sus derechos, pero también de sus obligaciones para relacionarse con otros y así poder convivir en sociedad, tomando como directriz la filosofía pedagógica, los modelos educativos europeos y las nuevas formas de financiamiento derivadas de las políticas públicas y educativas, descargando en ellos la responsabilidad que lo anterior implica.

Estas políticas fueron responsables de que se implantara un nuevo sistema de evaluación en el nivel de educación básica, donde se identificó la necesidad de hacer necesaria la delimitación del entonces ya existente nivel secundaria, respetando su autonomía y posicionándola como el último grado de educación básica, motivo por el cual fue necesario a su vez, incrementar el calendario escolar.

Al respecto y reconociendo el proceso educativo se mira que el intento por brindar educación a la población mexicana no ha sido sencillo, pues convergen diversos factores que han dado pie a grandes reformas dentro del Sistema Educativo.

Cierto es que, en México el Estado juega un papel muy importante en cuanto a la propuesta y aplicación de nuevas políticas públicas cuya función es la de atender las necesidades emergentes de las nuevas sociedades contemporáneas. Sin embargo, para que éstas puedan ser de carácter legal deben estar plasmadas en el documento máximo que rige a nuestro país, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Éstas políticas públicas se han convertido en reformas, y la que tiene relación con la educación fue elevada a rango constitucional argumentándose en el artículo 3ro. de nuestra constitución, donde su principal contenido reza que: “se garantizará a toda la población mexicana, una educación: laica, gratuita y obligatoria”, con todo lo que estos tres conceptos implican en su significado y respaldados por el Estado mexicano.

Al llegar a este apartado, se hace referencia a que el auge que tuvo la reforma anteriormente mencionada se debió al fenómeno de la descentralización. Así pues, se reconocen las dos variantes que propiciaron este proceso, la primera: se caracterizó por reducir la influencia del Estado como único actor regulador de la educación, y la segunda se refiere a que: “El estado debía pasar de ser un órgano administrador a uno regulador” (Zorrilla, 2002: 118).

En consecuencia, lo que se pretende reflexionar es cómo este “fenómeno” propició un vuelco con miras hacia la intervención del Estado Mexicano como un instrumento capaz de atender las necesidades del territorio en materia educativa con plena facultad de hacerlo, pero, tomando en cuenta la participación y autonomía de los estados que conforman el país y sus propios órganos rectores, con la finalidad de distribuir y delegar responsabilidades a diferentes dependencias autónomas que pudiesen coadyuvar a la nueva aplicación de políticas públicas y encausar sus propias necesidades hacia el modelo del sistema descentralizado.

A su vez, la nueva reforma consideró tres aspectos principales que fueron ejes sobre los que giró el propósito de la misma, dentro de los cuales están: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de materiales y contenidos educativos y la revalorización de la función magisterial, donde se destaca el programa de “Carrera Magisterial”, que fue un sistema de estímulos que buscaba promover el mejoramiento de la calidad de la educación mediante el pago a las horas co-curriculares (Zorrilla Fierro, 2002).

Bajo este sistema empezó a ponderar la preparación profesional y los años de servicio como requisitos para el ingreso al Sistema Educativo, tomando en consideración el perfil del profesor y la profesionalización para ejercer la labor docente.

Es así como en el año 1993 y derivado de los movimientos realizados dentro del SEN, se hizo legítima la Reforma Educativa a nivel nacional, donde por decisión político administrativa con la firma entre el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como de los gobernadores y el sindicato magisterial, se dio paso a la modificación del artículo 3ro. donde se hace obligatorio el nivel secundaria de educación básica y la Ley General de Educación.

## **1.2 La educación Secundaria en el Sistema Educativo Nacional**

Como se ha mencionado con anterioridad, el nivel de Educación Secundaria en México se caracteriza por ser el último nivel de educación básica, en donde niñas, niños y adolescentes cursan su último grado de preparación encaminados al nivel medio

superior. Ésta etapa tiene como particularidad la “adolescencia”, concepto que tiene diferentes connotaciones de acuerdo al país, espacio geográfico, cultura y tipo de alimentación. Además, los factores anteriormente mencionados también influyen de tal manera que para los maestros “la subjetividad se vuelve una forma de conceptualizar la adolescencia, atenderla y entenderla” (Dávila, 2004:91).

Las diversas maneras de abordar esta etapa, corresponden al contexto de cada región o país, sin embargo, para la Organización Mundial de la Salud es el periodo comprendido de entre los diez y diecinueve años de edad, dónde se mira que “es una etapa compleja de la vida, pues marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella, se producen cambios físicos, psicológicos y sociales” (Borrás, 2014: 122).

Estos cambios son notorios en este nivel de educación en el contexto mexicano porque como se argumenta, ésta etapa es vista de manera diferente en cuanto a temporalidad y edad cronológica de las y los adolescentes en diferentes países, pero, regresando una vez más a la relación que existe entre este concepto y la educación en nuestro país, se retoma el antecedente que se tiene de la implementación del nivel secundaria donde factores como: los cambios fisiológicos, mentales, actitudinales y sociales fueron tomados en cuenta para que este nivel se delimitara como el último nivel de estudios de educación básica.

Asimismo, en el marco de la legalidad, los antecedentes de este nivel de estudios se dieron a principios del siglo XIX, dónde se buscaba que fuera la continuidad de la educación primaria o escuela elemental como se le denominó en el año de 1993, dónde, por decreto constitucional se hizo obligatoria.

Fue entonces, que a partir del ANMEB el nivel secundaria se miró como la oportunidad de brindarle a los individuos del país la continuidad en su formación educativa ya que, anteriormente la mayoría de quienes estudiaban no terminaban éste grado de estudios, no consolidando así el desarrollo del proceso educativo que demandaría la sociedad global en esos momentos y, en el entendido de que México forma parte de tratados internacionales que son impulsores de políticas nacionales, derivadas de políticas internacionales a las que nuestro país está sujeto, se hizo necesaria su obligatoriedad.

Éste grado de estudios ofrece tres modalidades distintas reconocidos también como subsistemas, estos son: Generales, Telesecundarias y Técnicas.

Las Secundarias Generales fueron creadas formalmente en 1925 por el maestro Moisés Sáenz, quién antes se había desempeñado como docente y catedrático de la Escuela Normal y de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Autónoma de México UNAM. Fue en este mismo año que promovió una exitosa campaña en pro de la educación secundaria; para 1929 y 1930, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició la creación de más planteles de este subsistema tanto en la Ciudad de México como en otros estados como: Oaxaca, Chiapas, Estado de México, Campeche, Durango, Veracruz, Tamaulipas, Morelos, Coahuila y Yucatán, solo por mencionar algunos.

Las Secundarias Generales fueron las pioneras en la educación secundaria y estas tienen la función de formar adolescentes recién egresados de la educación primaria y que van de entre 12 y 14 años. Este subsistema cuenta con planes de estudios estructurados, mapas curriculares y con un vínculo directo en los procesos de enseñanza por parte del docente. Otra característica importante, es que los alumnos pasan de tener un solo maestro encargado de todas las áreas de conocimiento, como en la educación primaria, a poseer un solo profesor por cada asignatura y de diferentes campos disciplinares como: Historia, Biología, Física, Química, Inglés, español, Matemáticas, entre otras. Además, cuentan con talleres que complementan su formación académica y respondiendo a las demandas de la sociedad, tales como: Computación, Secretariado, Corte y confección entre otros. Al finalizar este nivel educativo, los educandos reciben su certificado de secundaria el cual les permite continuar sus estudios hacia el nivel de la educación media superior.

El establecimiento de la modalidad se desarrolló dentro de un contexto económico, político, cultural y social que se caracterizaba por tener una “creciente preocupación de la educación del sector rural, nuevas expectativas para el mismo nivel de secundaria, así como con la vinculación de medios como la radio y la televisión” (Barroso, 2014: 116).

Por otro lado, las escuelas telesecundarias de Tiempo Completo (ETC) comparten la obligación del Gobierno de México por mejorar de forma fundamental los

procesos y resultados educativos mediante el desarrollo de una educación inclusiva, respetuosa de la diversidad de quienes conforman la comunidad escolar, y sustentada en relaciones interculturales que apuntalen la equidad con igualdad para que cada adolescente que concurra a una ETC tenga las mejores oportunidades de construir un proyecto de vida pleno (SEP, 2013).

A diferencia de las generales y las técnicas, las telesecundarias tienen la característica de contar con un solo docente para la impartición de las disciplinas que se abordan en su currículo escolar, por lo que el modelo es similar al de la primaria.

A su vez, las Secundarias Técnicas son una modalidad educativa que contempla en su plan de estudios las asignaturas de una secundaria general; sin embargo, añade el aprendizaje de contenidos tecnológicos en diversos rubros: comercial, industrial, de servicios, agropecuarios, etc. Como su nombre lo dice, una Escuela Secundaria Técnica permite al alumno aprender una especialidad técnica y tecnológica; ya que normalmente en sus instalaciones cuentan con unidades de producción activas; es decir, talleres dónde los alumnos aprenden, de primera mano, habilidades industriales, agropecuarias y comerciales.

Curiosamente, los estudios secundarios formaban parte de la educación preparatoria y tenían la finalidad de preparar a quienes aspiraban a estudiar una carrera profesional; lo que benefició, sobre todo, a las clases medias de las zonas urbanas del país. Finalmente, con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia, se intentó que la educación secundaria incluyera a más mexicanos, por lo tanto, se agregaron asignaturas en producción y preparación técnica (DOF, 2019).

Una particularidad más acerca de las Técnicas es que cada módulo impartido por docente es de aproximadamente 50 minutos, lo que hace que al igual que en las generales, el cambio de módulo sea dinámico.

### **1.3 Los conceptos de “integración” e “inclusión” en educación**

En educación existe la necesidad de considerar conceptos que ayuden al fortalecimiento de la intención que se busca conseguir en su impartición, estos conceptos tienen como principal objetivo mejorar la calidad del aprendizaje, adaptarse a las necesidades del mundo actual y promover el desarrollo integral de las y los

estudiantes. Esto se logra a través de la innovación curricular, la adopción de nuevas metodologías y la actualización del conocimiento de los docentes.

Bajo esa premisa nace el concepto de “integración” e “inclusión”. Se debe considerar que hay un cierto grado de complejidad a la hora de definir lo que es “integración” e “inclusión educativa”, ya que, ambos conceptos refieren similitud en relación a la intencionalidad de atender a ciertos individuos dentro de la escuela que representan un desafío por su necesidad de atención especializada a sus necesidades en términos generales.

En el término de integración se inscribe la intencionalidad de la inclusión, pues representa un proceso del incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de la reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 2001).

De esta manera, se puede decir que la “integración” es un concepto que antecede a la inclusión. Sin embargo, más adelante se diferencian ambos conceptos citando a otros autores y, con ello, reconocer si hemos avanzado en materia inclusiva o si seguimos inmersos en la integración con toques de inclusión.

El concepto de Ainscow al hacer mención de la oración “fuera de las escuelas” nos remonta a pensar en los ambientes no formales e informales de la educación, que para autores como Trilla (2003), esa frase se refiere a la educación no formal, cuya característica es que es metódica y con objetivos definidos pero que se realiza al margen del sistema estructurado de enseñanza, sin necesidad de que esta sea dentro de la escuela. Por otro lado, se encuentra también la informal, que es aquella que se adquiere directamente sin mediaciones pedagógicas, por ejemplo: en la familia, en la comunidad o grupos sociales.

Entiéndase entonces por “integración” al proceso de integrar dentro de una sociedad a personas que en algún momento fueron excluidas de ella a causa de sus diferencias, fueran cuales fueran estas diferencias las personas no podían convivir en libertad. Por otro lado, la inclusión defiende “incluir” cuya significación ha sido la de abrir las posibilidades de los ambientes sociales para que todas las personas tengan las mismas oportunidades.

En ese sentido, en educación, la inclusión se refiere a crear escuelas en las que no se juzguen a los alumnos por sus diferencias, sino que, por el contrario, estas sean motivo de aprendizaje para la comunidad escolar, con la finalidad de respetar a los individuos y propiciar un ambiente de respeto y aceptación, para con ello impulsar el avance y desarrollo de sus propias capacidades.

Lo dicho hasta aquí supone que, a diferencia de la integración, la inclusión pretende incrementar la participación de los alumnos en escuelas, de los contextos a los que pertenecen y reducir con ello la exclusión, sin olvidar ni hacer de lado el hecho de que uno de los procesos de desarrollo más importantes del individuo se da en casa, con la familia y en sociedad.

Al respecto, dentro de los antecedentes importantes por mencionar, está el momento en que en la década de los ochenta, apareció el término de “integración” para hablar y atender la exclusión sufrida por los individuos, así como por grupos de personas en el ámbito social y educativo. Es justo en ese momento dónde nace este término de “integración” como principio social que pretende ayudar a las personas con necesidades e intenta mentalizar a la sociedad a aceptar las diferencias de los demás.

Así también, significó en el ámbito educativo un principio de normalización dónde todos los alumnos deben ser atendidos y aceptados teniendo en cuenta las diferencias de cada uno. De esta manera, el pensamiento de Gavira (1992:29) hace referencia a que “no se normaliza a las personas, sino al entorno y al ambiente”, lo cual hace referencia a las estrategias pedagógicas necesarias que deben ser implementadas dentro de los ambientes escolares. Sin embargo, bajo este argumento bien vale la pena mencionar que, a consideración personal, se hace necesaria la concientización de las personas como individuos agentes de cambio, puesto que somos quienes vivimos en sociedad y, por tanto, propiciamos el funcionamiento de este proceso desde el cambio de actitud, el apoyo moral, social y psicológico a quiénes lo necesitan.

Además, siguiendo con los antecedentes del concepto de “integración” cabe señalar que a lo largo de su desarrollo, propició una escuela más comprensiva que ha hecho evolucionar su propio significado a uno nuevo: el de la “inclusión”. Este nuevo concepto surge en la década de los 90, fue entonces que se comenzó a dar valor y

reconocer los derechos de las personas con algún tipo de necesidades diferentes tanto en el ámbito social como en el educativo.

Cierto es que el surgimiento de este nuevo término ha generado confusión entre los actores educativos y la sociedad, ya que, algunos dicen que la inclusión es derivada del proceso evolutivo de la integración, mientras que, para otros, la inclusión representa un concepto nuevo, y lo definen como una nueva forma de propiciar los derechos de las personas. Sin embargo, el repaso que este texto ha tenido, nos hace relacionar las similitudes que comparten ambos conceptos y la relación de manera directa que guardan entre sí.

Antes de continuar, debe insistirse en que cada concepto tiene su propia esencia y en ese sentido vale la pena, una vez más, traer a colación el propósito de cada cual, y diferenciar sus características para brindar una perspectiva más amplia y con ello generar su propio juicio interpretativo.

Siendo de este modo, el concepto de inclusión en sus inicios pretende dar un sentido más comunitario a las escuelas, fomentando el éxito de los individuos que pertenecen a ellas, alumnos, maestros y padres de familia, trabajando de forma conjunta y creando vínculos de cooperación y compromiso.

Por su parte, en el modelo de integración los niños con discapacidad o necesidades especiales, pasaban mucho tiempo fuera del aula recibiendo atención, alejados del ambiente escolar y de sus compañeros, siendo atendidos por maestros de apoyo, pero fuera del salón de clases. En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor (Arnaiz, 2003; citado en Navarro D. y Amaro A. et. al., 2016).

De este modo, la inclusión implica un cambio en la filosofía, en el currículo y las estrategias de la práctica educativa de cada docente. Estos cambios no solo afectan o inciden en alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE concepto también surgido por las necesidades de atención a un porcentaje de la población escolar en condiciones de desventaja ante los demás), sino que va más allá del alcance de lo que es considerado como "Educación Especial", convirtiéndose así, en un importante

desafío para los docentes quiénes no solo deben atender estas necesidades, sino hacer que el grupo también participe en la contribución y apoyo hacia el individuo o individuos que así lo requieran.

Generalmente se suele asociar el término de inclusión a la escolarización en las escuelas de educación regular, a alumnos con algún tipo de discapacidad, denominados también como “alumnos con Necesidades Educativas Especiales”, pero más a menudo es utilizado el término de integración como sinónimo de inclusión. Tal como refleja la autora Blanco (2006: 19-25), “la educación inclusiva implica una visión diferente, basada en la diversidad, considerando que cada alumno tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales propias y únicas”.

Adviértase que a pesar de todo lo que busca la inclusión, algunos autores que se mencionan a continuación, han hecho un análisis del término y plasman su pensamiento con respecto al mismo, evidenciando así la gran brecha que existe entre lo que busca la inclusión y la realidad educativa.

Dicho de este modo, la atención a las Necesidades Educativas Especiales se sitúa dentro del ámbito de la diversidad de todo el alumnado, asegurando la igualdad de estos, sin que llegue a significar uniformidad evitando así volver a reproducir las desigualdades existentes en la sociedad. Se considera que el proceso de categorización del alumnado con NEE puede llegar a ser inclusive peligroso, ya que, en ocasiones, se tiende a asumir que el origen de dichas dificultades se encuentra dentro del alumno, y no se toman en cuenta las influencias del entorno dónde se lleva a cabo su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por ello, esta visión de NEE asociada a posibles déficits y/o problemas del individuo, continúa dominando el panorama internacional convirtiéndose en una barrera para el desarrollo de una visión más amplia de la inclusión, ya que, desplaza la atención de lo que es realmente crucial: el desarrollo y la mejora de entornos educativos y de mayores oportunidades para el alumnado (Mittler, 2000; citado en Dueñas et. al., 2010).

Por su parte Arnaiz (2003: 142), menciona que “la educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes de la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, en consecuencia,

alcancen el éxito, reivindicando una acción educativa que responda de manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos”.

Por consiguiente, lo anterior hace cuestionarse sobre los valores existentes y apostar por aquellos que defienden la inclusión, relacionándolos con valores como: la equidad, compasión, respeto a la diversidad, honradez, empatía, alegría, sana convivencia y seguridad social. Tanto para Arnaiz (2007); Stanbaick (1992) y Vlachou (1999), la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos de la educación.

También es importante destacar el alto grado de utilización de NEE, ya que, al hacer un gran uso de ella, volvemos a acentuar el concepto de diversidad y desigualdad. Con respecto a lo anterior, Echeita (2013) manifiesta que no podemos sentirnos plenamente satisfechos ni complacientes con los avances y logros de los distintos tipos que se han conseguido a través de diferentes políticas de integración escolar de alumnos con NEE asociadas a discapacidad que se viene desarrollando en los últimos tiempos en nuestros países.

Sin embargo, en el nuevo modelo de estudios (NEM) la educación inclusiva se considera un principio fundamental, buscando garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. La NEM promueve la diversidad y reconoce que, la diversidad es una característica inherente a las comunidades educativas y la valora como un recurso, con ello se hace referencia la presencia de personas con diferentes características físicas, sociales y personales en un grupo u organización, en este caso, la escuela, dando un amplio margen de aceptación para todo aquello que se considera “diverso”.

Es así que, se hace necesario como sociedad reconocer que las etiquetas no son un término loable para el proceso de inclusión, sino por el contrario, en una sociedad como la nuestra, estas mismas etiquetas son motivos de exclusión hacia los individuos cuyas particularidades desafían constantemente un sistema educativo carente de posibilidades para el correcto y propicio desarrollo educativo de ellos.

#### **1.4 El proceso del término Necesidades Educativas Especiales (NEE) a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)**

Los sistemas educativos internacionales se encuentran en un constante desafío por implantar políticas educativas que cumplan con el propósito de llevar a cabo el proceso de inclusión dentro del aula de educación regular. Sin embargo, como se planteó en los apartados anteriores, este proceso implica múltiples modificaciones en diferentes ámbitos sociales. Esto ha derivado en la utilización de una terminología para identificar a alumnos que requieren atención especializada. A continuación, se pretende describir el proceso de la misma.

Para abrir la problemática de lo que la discapacidad representa en la sociedad con respecto al tema de inclusión se retoma el punto de vista de políticas educativas donde el autor Black-Hawkins (2017) reconoce que, la educación inclusiva se ha preocupado más de los procesos políticos, sociales y culturales, que en modelar los sistemas educativos.

Esta problemática fue el parteaguas para que los sistemas educativos voltearan a mirar a los niños y niñas con capacidades diferentes con la necesidad de que éstos, fueran integrados dentro del aula regular, ya que la desigualdad social y las diferencias enmarcadas en su personalidad los hicieron víctimas de exclusión y de falta de las mismas oportunidades que los demás.

Concretamente en México, el proceso de educación inclusiva inició en su modalidad de integración educativa en 1993, con acuerdos legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pero, en los años 1995 y 1996 una investigación dirigida por García Cedillo (2018) mostró que, los avances en materia de inclusión hasta ese momento eran muy escasos, por lo que la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). Esto con la finalidad de crear un departamento especializado que contara con profesionales cuyas habilidades les permitiera atender a esta parte de la población a la cual se pretendía ayudar.

Más tarde y gracias a los resultados del PNIE, en el transcurso de los años se incorporaron 22 estados de la república con la finalidad de que, en cada uno, este tipo

de apoyo se hiciera presente y logaran dentro de sus centros de estudios la inclusión como parte de la demanda social y en respuesta a la petición de organismos internacionales como la UNESCO.

Como consecuencia de la demanda a este tipo de apoyo, en el año 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) (García Cedillo, 2018). La principal función de este programa fue la de dar lineamientos técnicos para la operación del programa, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país (SEP, 2002).

Para ese momento este programa significó un gran logro y esperanza para las personas que hasta ese momento avizoraban un panorama incierto con respecto a la educación, ya que, por primera vez, se mostraba interés por mirar hacia este porcentaje de la población que demandaba ser vista y atendida por las autoridades de los distintos niveles de poder.

Al paso del tiempo esta acción tomó un giro importante ya que, en el año 2013, la SEP, dispuso que se integraran distintos programas que atendieran a una población diversa: niños indígenas, migrantes, con discapacidad, personas con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros, a un nuevo programa; el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) con lo cual desapareció el PNFEEIE (SEP, 2013).

Como consecuencia, la creación de este nuevo programa representó un golpe severo al proceso de integración/inclusión, pues su operación trajo consigo la invisibilización del tema para el sistema educativo y también representó una merma significativa en el presupuesto asignado a los subprogramas que lo componían.

Al final de este acontecimiento, en el PNIEE se dejó de utilizar la terminología de “integración educativa”, cambiándola a “educación inclusiva”. Con ello, se puede comprender el recorrido que ambas terminologías tuvieron, tomando en cuenta que, una vez más, la educación inclusiva comprende un proceso situado y amplio, cuya finalidad ha sido ambiciosa y poco eficaz.

Aun así, es necesario tener en cuenta que el proceso de inclusión educativa está relacionado estrechamente con el de Necesidades Educativas Especiales, que como ya se dijo se refiere a todos aquellos alumnos que se encuentran por debajo o por encima del promedio general de los alumnos “regulares”, y no necesariamente hace referencia a algún tipo de discapacidad, sino que también se refiere a alumnos con aptitudes sobresalientes que representan desafíos para el docente, la escuela y el sistema mismo.

Sin embargo, este término de NEE no se utiliza dentro del lenguaje de la educación inclusiva actualmente. En esta última se ha utilizado ya el concepto de “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (BAP), el cual hace referencia a los obstáculos que enfrenta el alumnado en general para alcanzar el proceso de aprendizaje de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que se encuentran. La relación con diversos factores que influyen en estas barreras es amplia, pues va desde la carencia de recursos en las escuelas, hasta la falta de conocimiento del manejo y concientización del recurso humano sobre el tema, que en consecuencia propicia un proceso de exclusión.

Para poner el tema en contexto, vamos a reconocer cuales son los tipos de BAP, se pueden reconocer cuatro tipos:

1. Barreras estructurales, que tienen que ver directamente con infraestructura deficiente o personal no capacitado para su atención.
2. Barreras normativas, cuya referencia va hacia las leyes, reglas o políticas que impidan el acceso a la educación para ciertos grupos de estudiantes.
3. Barreras didácticas, que responden a las metodologías de enseñanza inadecuadas, materiales de aprendizaje poco accesibles y evaluaciones poco adaptables.
4. Barreras actitudinales, que se refieren a la discriminación, prejuicios, apatía o indiferencia hacia las necesidades específicas de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000).

Así pues, si bien los sistemas educativos han mantenido una preocupación constante por el tema de inclusión dentro de las escuelas buscando alternativas que

subsanan la problemática que se desenvuelve en ellas, para algunos autores como Guajardo (1999) esta búsqueda de solución constituye más bien un acto de segregación, pues se configura a partir de un acto excluyente de las escuelas regulares hacia los alumnos por causa de alguna deficiencia tanto física como mental, ya que, es alarmante mirar como en educación regular no se cuenta con los recursos necesarios para atender la demanda de este tipo de población, dejándolos en una evidente desventaja frente a los demás, y con ello propiciar otro fenómeno no nuevo en la educación, pero ahora más enfatizado como lo es el rezago educativo.

Es así, como haciendo alusión a todo lo anterior expuesto en este texto, se hace referencia a que existen evidencias suficientes para pensar que la presencia de un modelo tradicional de educación especial que sustente las prácticas inclusivas, no permite avanzar en un concepto de inclusión más contemporáneo, ya que éste demanda una participación activa de todos, produciendo así un maquillaje en las escuelas dónde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior (Slee, 2011).

Aquí hay que entender que el alumno cuyas limitaciones no le permiten continuar con su proceso de desarrollo dentro del aula de educación regular a la par de los demás es, en algunas ocasiones, inconscientemente objeto de invisibilización y exclusión por parte de la comunidad estudiantil y escolar. Sin embargo, en otras tantas ocasiones el proceso de exclusión se hace de manera plena y consciente, lo cual, aun da muestra de la falta de apropiación de valores humanos que ayuden al proceso de inclusión, no tanto desde la normatividad de las leyes que regulan la educación, sino más bien desde un sentido humano y empático.

En consideración, podemos decir que, en ocasiones por falta de conocimiento del tema, este proceso ha postergado su logro, pues en el camino que la inclusión ha tomado dentro de su formación y normativa, existen similitudes y confusiones entre conceptos y terminologías, por lo cual se hace pertinente presentar una tabla cuyo contenido diferencia sus implicaciones.

**Tabla 1. Diferencias entre Integración Educativa (IE), la Educación Inclusiva Moderada (EIM) y la Educación Inclusiva Radical (EIR)**

<b>Integración Educativa</b>	<b>Educación Inclusiva Moderada</b>	<b>Educación Inclusiva Radical</b>
Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE. (García, 2000).	Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE y también al resto de los alumnos, (García, 2013).	Busca proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares, (UNESCO, 2007).
Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad, (García, 2000).	Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad, pero también acepta los supuestos del modelo social (Cigman, 2007; Kauffman y Anastasiou, 2017; citados en García et. al. 2018).	Se sustenta en el modelo social de la discapacidad (Cigman, 2007; Kauffman y Anastasiou, 2017; citados en García et. al. 2018).
No hay una postura clara en relación con la “capacidad fija”.	No hay una postura clara en relación con la “capacidad fija”.	Hay oposición al concepto de “capacidad fija” (Florián, 2010; citado en García et. al. 2018), esto es que los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus

		expectativas y condiciona su práctica.
Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013).	Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013). Este concepto en cierta forma abarca los sistemas involucrados en el concepto BAP.	Elimina el concepto de NEE y lo sustituye por el de BAP (Blanco, 2006; Ainscow, 2013).
Busca identificar las necesidades particulares de los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar sus aprendizajes (Romero y García, 2016).	Busca identificar las necesidades particulares de los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar los aprendizajes de todo el alumnado. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado (Romero y García, 2016).	Evita la identificación de los sujetos con NEE para evitar su discriminación y exclusión (Ainscow y Miles, 2008). Busca entonces la identificación de los obstáculos que enfrentan los grupos, no los alumnos en lo individual.
Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE de un individuo y al responsable de satisfacerlas (García y Romero, 2016).	Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE de un individuo y al responsable de satisfacerlas. Precisa también de la reflexión y	No se hace evaluación psicopedagógica ni se identifican necesidades individuales para evitar la discriminación de los alumnos. Se busca identificar los obstáculos, es decir, las barreras

	el análisis docente para identificar las BAP, (García y Romero, 2016).	para el aprendizaje y la participación que hay en el ambiente a fin de eliminarlas (Ainscow y Booth, 2002).
Se piensa que el alumno presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad (Sollá, 2013). En otras palabras es necesario diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares individuales.	La condición personal y cultural del estudiante plantean un estilo, un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente (Sollá, 2013). Por lo tanto, se requieren adecuaciones curriculares individuales.	Todos los estudiantes deben estudiar en la escuela común, por tanto, deben tener acceso al mismo currículo. Deben trascenderse las adecuaciones curriculares y optar por metodologías para enseñar a la diversidad.
Acepta la participación de expertos por ejemplo: profesionales de la educación especial, que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015).	Acepta la participación de expertos por ejemplo: profesionales de la educación especial, que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015).	No fomenta la participación de expertos dentro de la escuela. Como dicen Ainscow y Miles (2008), la escuela necesita docentes expertos, no expertos ajenos a la misma.
Acepta la existencia de las escuelas especiales	Acepta la existencia de las escuelas especiales	Propone que todos los estudiantes estudien en

para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (García, 2000).	para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (García, 2000).	las aulas comunes, implicando la desaparición de las escuelas de educación especial (Cigman, 2007; citado en García et. al., 2015).
---	---	---

**Fuente:** Elaboración propia con base en la adaptación y diseño de la información retomada de la tabla presentada en García Cedillo (2015).

Para finalizar este apartado, y con base en la tabla anterior, se considera decir que hoy en día el modelo de educación que predomina en la realidad de la práctica educativa en México es la de las NEE que presentan algunos niños. En este, se precisa el tipo de apoyo que requieren los alumnos, y se gestiona su dotación, sea en la forma de adecuaciones de acceso a él o en forma de adecuaciones curriculares.

A la fecha, la instancia encargada de llevar a cabo el proceso de atención a las BAP es la de Unidad de Servicios de Atención a la Educación Regular (USAER). Cada USAER atiende en promedio de 5 escuelas, para ello, cuenta con la integración de diferentes expertos en temas de NEE y BAP, cuya función es la de lograr el proceso de inclusión dentro de las escuelas de educación regular. Sin embargo, este modelo de atención ha generado pocos resultados satisfactorios (García Cedillo, 2018).

### **1.5 Conceptualización de la inclusión educativa en el marco del Sistema de Educación Nacional**

El concepto de inclusión no es nuevo socialmente hablando, pues, desde sus inicios en los años 80, ya se buscaba erradicar las desigualdades entre los individuos de las diferentes naciones con la intención de generar igualdad de condiciones y disminuir la discriminación de la que se era objeto en ese momento. Sin embargo, logró un énfasis especial en el ámbito educativo, tema de nuestro interés, y por el cual se escriben estas líneas.

Debe insistirse en que la inclusión ha sido un tema que genera confusión entre quienes hacen un intento por llevarla a cabo dentro de los centros de estudio, pues lo

que hoy se busca dentro del nuevo modelo educativo Nueva Escuela Mexicana (NEM), ha elevado la cobertura de las necesidades por atender en los alumnos y al mismo tiempo requiere de profesionales capacitados para atender este tipo de particularidades sin que el alumno deba ser señalado por sus condiciones ni atendido fuera del salón de clases, sino por el maestro mismo.

Pues bien, el concepto de inclusión regula no solo las prácticas educacionales (enseñanza, currículum, metodología, etc.) sino también las ideas sobre situaciones de exclusión e invisibilidad sobre los alumnos con NEE. Esta situación parece haberse enfatizado a la par del propio concepto de inclusión. Podemos observar con las investigaciones de expertos como García (2000), que este fenómeno de exclusión no ha hecho tregua alguna, sino que al ritmo que avanza la ideología de inclusión tal pareciera que consecuencia de la misma es el de exclusión dejando entre los actores educativos, alumnos y sociedad una sensación no tan agradable.

Dicho de este modo, la educación inclusiva constituye un tema ampliamente difundido y abordado desde los pronunciamientos ideológicos y posicionamientos filosóficos, hasta el ámbito político, que pretende con políticas públicas actuales la adaptación de planes y programas de estudio acordes a las nuevas demandas sociales y necesidades de la población y con ello brindar igualdad de oportunidades y condiciones a todos aquellos individuos cuyo desarrollo académico se pretenda dentro del territorio mexicano.

Con esto, se hace referencia explícitamente a las nuevas políticas de migración cuya intencionalidad está basada en la inclusión como derecho universal y que, a su vez, hace que el gobierno mexicano sea un garante de este derecho para todos aquellos migrantes que decidan radicar en México y que sus hijos estén inscritos en escuelas de educación regular dentro de nuestro territorio.

Puede anotarse que, dentro de los antecedentes que incorporan a la inclusión en la educación, bajo el planteamiento de que todos los estudiantes deben asistir a las mismas escuelas regulares que la demás población infantil, sin importar su condición respecto a la parte física, cognitiva, de aprendizaje o social están el de la agenda de la “Educación para Todos”, como lo demuestran por ejemplo la Declaración Mundial de la Educación para Todos: “Satisfaciendo las necesidades básicas del aprendizaje”,

(que tuvo lugar el Jomtien, 1990), y el documento: Educación Para Todos: “Satisfaciendo nuestros compromisos colectivos” (UNESCO, 2009).

Es decir, que estos dos documentos son el fundamento internacional para que todos los países, dentro de sus propias facultades, implementen las políticas necesarias para que este proceso sea una realidad, teniendo en cuenta que, esto responde a necesidades sociales que se pretenden atender desde una visión de política internacional cuya finalidad es la de generar igualdad de condiciones y con ello erradicar la discriminación.

Es bajo este precepto que, para la UNESCO, los niños que tienen derecho a una educación inclusiva no importando el lugar geográfico en el que se encuentren son: los niños de la calle, los niños obreros, los niños soldados, los niños con discapacidad, niños de los pueblos indígenas, los niños hijos de migrantes y de las poblaciones rurales. Con esto, se puede mirar el panorama social de la inclusión cuya caracterización es que es amplia, de manera que pretende abarcar la mayoría de los ámbitos sociales que implican cierto grado de desigualdad y por los cuales en muchas ocasiones se genera violencia y exclusión.

Siguiendo esta perspectiva se reconoce que ya se vislumbraba un avance significativo en materia de educación y sociedad. En el año 1994, la UNESCO celebró compromisos en el foro constitutivo de la “Educación para Todos” y como consecuencia de esos compromisos se firmaron acuerdos que fueron tomados en cuenta para su implementación en México.

De esta manera en el “Foro Constitutivo Internacional de la Educación para Todos”, celebrado en Dakar Senegal en el año 2000 por la UNESCO, se plantearon los compromisos encaminados a la toma de acciones para conseguir que la Escuela para Todos fuera precisamente eso, una posibilidad de acceder a la educación como eje rector de la posibilidad de una mejor calidad de vida y, al mismo tiempo, como parte fundamental de preparación para que los individuos puedan convivir de manera armónica en sociedad.

Como resultado de estos eventos y derivado de los acuerdos realizados en los mismos, en México, hubo necesidad de revisar los artículos 1ro. y 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con la finalidad de implementar

políticas públicas y educativas para la reformulación de estos artículos y poder así, llevar a cabo la disposición del acuerdo internacional “Educación para todos”, cuya proclamación fue la siguiente:

1. Cada persona niño, joven o adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades, básicas de aprendizaje.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios velando por el respeto de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacional en el mundo interdependiente.
3. El desarrollo de la Educación ya que ella es el vehículo mediante el cual se transportan y transmiten los valores culturales y morales comunes.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (ENEI, 2019).

De esta forma los cuatro puntos anteriores representan los pilares esenciales dentro del marco normativo de nuestro país, donde La Ley General de Educación es la primera Ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión.

Es aquí donde nace la importancia de la atención preferencial de los alumnos y alumnas que presentan NEE, donde se debe señalar que estos alumnos accedan al currículo nacional determinando realizar en las escuelas una flexibilización curricular y certificación por competencias, al tiempo de que también se hace necesaria la integración de los alumnos con NEE a la escuela regular quitando así la etiqueta de educación especial.

La finalidad de todo esto fue en esencia, que el tema de inclusión fuera una realidad, yendo paso a paso hacia una sociedad escolar y comunitaria más justa, con

valores éticos, civiles y morales que contribuyeran a la evolución de la misma y en efecto del mismo proceso dejar de lado la idea de la escuela exclusiva para alumnos con discapacidad, lo cual ha resultado un verdadero reto en la actualidad.

## **1.6 La Estrategia Nacional de Inclusión Educativa**

En el año 2022, el gobierno de la República ha propuesto un nuevo concepto de inclusión, motivo por el que diseñó una reforma para el nuevo modelo educativo, tomando en cuenta la participación de maestros, alumnos y pedagogos, así como de expertos en educación según lo indica el sustento del propio modelo implementado denominado: “La Nueva Escuela Mexicana” (NEM).

Este modelo pretende dar un giro a la educación poniendo al centro de la misma, a la comunidad en relación intrínseca con el alumno, la escuela y lo que de ella deriva, dándole como eje filosófico el humanismo y centrándose en el desarrollo de las capacidades de cada alumno, respetando su autonomía y valorando la individualidad que lo identifica frente a los demás, considerando que por lo menos estará en vigor alrededor de cuatro a seis años si no se modifica.

Según su fundamento oficial, el planteamiento se encuentra inscrito en distintos textos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE), y los documentos sobre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), cuyos contenidos exponen las diversas estrategias nacionales promovidas por la federación.

En suma, una de estas estrategias es la de la educación inclusiva, cuya esencia es la de poder cambiar el paradigma de la práctica educativa por una más completa en el sentido pedagógico, filosófico y moral que, a su vez, esto haga consciente al docente y lo incentive a hacer un esfuerzo por cumplir con la demanda requerida, más allá de la relación empleo-salario, sino por el contrario, que se prepare para poder llevar a cabo estas implementaciones dentro de su práctica y elevar el grado de educación inclusiva entendida desde sus orígenes y objetivos para lograr que este proceso se dé dentro del contexto escolar.

En ese sentido, es bien sabido que el principal artículo que rige la educación es el 3ro. y por ello es el que sufre modificaciones cuando estas son aprobadas por las

diversas instancias correspondientes como lo son el Congreso de la Unión y la Cámara de Diputados y Senadores. Por ello y en consecuencia de esta modificación y para esta ocasión el artículo tercero establece que, la educación impartida por el Estado debe ser: “obligatoria, universal, inclusiva, publica, gratuita y laica” (DOF, 2019).

Por su parte, las autoridades educativas han manifestado que la NEM, además, deberá ser: nacional, democrática, humanista, equitativa, integral, de excelencia, intercultural e inclusiva.

De igual forma, afirman tener interés en desarrollar una propuesta pedagógica congruente, capaz de incidir en los aprendizajes de todos los estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2019). En consecuencia, este modelo se mira prometedor pero confuso, dadas las circunstancias del contexto nacional y lo que implica para el educador el trabajo administrativo.

Así mismo, la LGE (DOF, 2019) reafirma los criterios educativos estipulados en la Constitución y determina que la educación inclusiva debería atender las necesidades, capacidades, objetivos, metas, acciones, instrumentos de medición y agentes responsables. Todo lo anterior en conjunto constituye el marco legal y los textos de política de educación inclusiva.

Ahora bien, a partir de estos lineamientos se puede considerar el alcance en materia de inclusión educativa con lo que se pretende abordar una vez más este concepto y asentarlos a la realidad de las escuelas y de la sociedad. Es interesante lo que se plantea puesto que, el esfuerzo por el que se convierta en realidad sigue siendo ambicioso ya que, en esta ocasión, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) pretende convertir al Sistema Educativo Nacional (SEN), en “un sistema inclusivo, flexible y pertinente, que favorezca el avance, la permanencia, el aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país en su amplia diversidad e igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019:32).

Al igual que el nuevo modelo de educación, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) cuenta con su propia estructura, ya que, coloca en el centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para garantizar el ejercicio del

derecho a la educación; independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

Su objetivo es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente; que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, favoreciendo el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades.

La estrategia toma en cuenta los criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género; y busca avanzar gradualmente en la construcción de la Nueva Escuela Mexicana para todas y todos desde la comunidad, superando de manera progresiva la dispersión y precarización que se ha producido por la segmentación del sistema en modalidades y subsistemas para atender a los grupos de mayor pobreza y vulnerabilidad (ENEI 2019).

### **1.7 Las regulaciones de la escuela inclusiva aplicadas a profesores de secundaria**

Es importante reconocer el desempeño de la labor docente en la construcción de las escuelas inclusivas, pues, en esta labor es donde se mide la efectividad de la práctica, la congruencia de lo que se dice y se hace dentro del aula, pero, sobre todo, de la concepción y la preparación que los docentes frente a grupo tienen acerca de la inclusión, pues de ello deriva la forma en que pretenden ponerla en práctica, aunado a los conocimientos y estrategias implementadas por los mismos cuya acción en sí, es el parteaguas del proceso de inclusión en las aulas.

Bien es cierto que lo anterior corresponde solo a su práctica directa dentro del aula con los alumnos, sin dejar de lado todo aquello que influye en contra de lo que en muchas ocasiones sale de control, puesto que no está en sus manos poder resolverlo como la infraestructura de las escuelas, el material especial para trabajar con alumnos

y la educación en casa respecto a valores que contribuyan a que el proceso sea próspero.

Es así como se puede dar cuenta que, a pesar de los múltiples esfuerzos y argumentos por la inclusión en el discurso educacional, por parte de diferentes organismos, estancias y aparatos gubernamentales, la pregunta de cómo se puede atender las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educativos sigue siendo un tema debatido y controvertido, debido a la enorme demanda que esta requiere.

Para poner esta perspectiva en contexto, los autores quienes más adelante serán mencionados, están de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado. De igual manera se les mira como un ente propiciador de conocimiento y enseñanza, pues son ellos quienes viven el día a día y se enfrentan a diversas situaciones que los ponen al límite de sus capacidades en muchas ocasiones.

Son ellos quienes representan los dos polos opuestos en este proceso inclusivo, por una parte hay quienes buscan la forma de que el alumno logre su propio proceso inclusivo y, por otro lado, están quienes por desgracia fracasan en el intento de ayudar al alumnado y se convierten entonces en obstáculos, manifestándose dentro del ambiente escolar condiciones de desventaja hacia los alumnos, quienes por factores ajenos a su voluntad se ven envueltos en situaciones adversas que frenan su desarrollo académico.

Por consiguiente, dentro de los autores que consideran las prácticas docentes como un conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas que debe tener un profesor frente a grupo, se encuentran Villar, (2008); Zavala y Arnau, (2007); Messiou, (2008); O'Rourke y Houghon, (2008); Timperley y Alton Lee, (2008); Diet, (2009) y Alegre, (2008); mencionados en Zorrilla et. al., (2008).

Es así como hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje nos hace referirnos a que, quién aprende no es un grupo, sino cada sujeto, y a su vez cada uno de ellos a su manera y ritmo. Una docencia basada en el aprendizaje de los estudiantes los obliga a estar pendiente de cada uno de ellos, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio les supone que, como

profesionales de la enseñanza, esto, en definitiva, requiere una enseñanza individualizada.

Alegre (2010) realiza una nueva aportación para describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado, las cuales son: capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas en el aprendizaje dentro del aula, la de ser autor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de propiciar un enfoque globalizador y meta cognitivo, la de enriquecer prácticas de enseñanza aprendizaje, la de enseñar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planear.

De esta manera hablamos de docentes cuyas competencias de acción profesional para atender a la diversidad en el marco de la educación secundaria se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Identificar las necesidades que se generen y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las actividades de enseñanza aprendizaje, cuando deben atender a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional (Alegre, 2010:84).

Para finalizar este apartado hay que mencionar que, desde las nuevas necesidades educativas se hace necesaria una resignificación de la postura del docente, pues, la función que ellos desempeñan en el acto educativo es en la que mayor peso recae, implicando así un mayor compromiso por parte de aquellos quiénes en su interés por incidir en el ámbito educativo, deben estar conscientes de la responsabilidad y

demanda que implica un eje rector como lo es el de la inclusión en la nueva modernidad educativa.

### **1.8 Los protocolos vigentes y las regulaciones de la escuela desde una perspectiva de inclusión**

Dentro de los protocolos a los que los maestros y actores educativos deben alinearse dentro de la normatividad del SEN, se encuentra la Nueva Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. En este documento se plasman diferentes puntos de concreción cuya finalidad corresponde a comprender los puntos básicos que hacen referencia a que se tome en cuenta lo ya pronunciado, con énfasis en los anteriores documentos, derivado de la necesidad de la atención a la inclusión con la efectividad y relevancia que le son necesarios para alcanzar el proceso inclusivo, motivo por el cual, una vez más el tema de educación inclusiva es el centro de la divergencia y contemplación en las aulas de clase, dónde se desarrolla la práctica educativa y es el foco de estudio y evaluación para la implementación de las recomendaciones plasmadas en esta estrategia.

Al contemplar todo aquello que influye en la modernidad educativa, en México se ha implantado la Nueva Estrategia de Educación Inclusiva, y como parte de este apartado la centralización es en el poder identificar el objetivo principal de esta estrategia, que se refiere a poder convertir progresivamente el actual SEN, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno.

En atención a la política implementada en el país con respecto a la educación la sugerencia a las instituciones a nivel nacional es que se implemente la ENEI tomando en cuenta los criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género. Para ello, la ENEI expone en su contenido doce principios rectores que van desde la autonomía progresiva al ejercicio de los derechos de las niñas, niños y adolescentes a la flexibilidad curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, esto con la finalidad de ajustar los procesos educativos a las necesidades de los educandos para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades.

A continuación, se presenta una tabla con el contenido de los componentes y ejes rectores que componen la ENEI, con la finalidad de ayudar al lector a identificarlos y a facilitar su comprensión.

Componentes.	Ejes rectores.
Armonización legislativa.	Armonización legislativa y normativa.
Formación docente	Formación de los agentes educativos..
Proyectos escolares	Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
Modelos de atención inclusiva	Sistema integral de información para la educación inclusiva.
Sistema de información	Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.
Centros educativos accesibles	Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.

**Fuente:** Elaboración propia con base en información retomada del documento Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019).

En relación a los lineamientos contenidos en este documento se puede puntualizar que las primeras acepciones tienen en común que refieren la atención a colectivos específicos y su incorporación a los centros escolares generales o regulares. El objetivo se centra en los colectivos que se deben integrar.

A diferencia de las tres primeras, el cuarto componente hace referencia a la defensa del replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a todo educando independientemente de sus características o condiciones personales. Se sustenta el reconocimiento de la igualdad, dignidad y derechos de todas las personas, el respeto a las diferencias, la valoración de cada uno de los estudiantes, la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas que inhiben la adecuada atención a la diversidad de necesidades de los educandos y su participación, el combate a cualquier forma de discriminación, el compromiso con el éxito escolar de los estudiantes y el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales.

Este componente permite hablar ya no solo de inclusión, sino de educación inclusiva que, como hace alusión García Cedillo (2002) constituye un proceso bastante complejo y completo, ya que no solo se busca identificar NEE o BAP, sino por el contrario se trata de no enfatizar en ellas y lograr la inclusión a manera de no etiquetar ni permitir que el proceso inclusivo se convierta en exclusivo, tarea que no resulta nada sencilla para los actores educativos, pues tal parece ser que en esa transición aún permea en el concepto de integración.

Con ello lo que se pretende postular es que, en lugar de desarrollar sistemas y escuelas separadas para estudiantes con necesidades educativas específicas, es necesario un enfoque muy distinto, que vea la diferencia como algo natural y positivo y que intente desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad y que logre la participación activa y consciente de toda la sociedad en general.

El pilar y núcleo central de este planteamiento es el postulado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que como ya es conocido es uno de los organismos internacionales que más énfasis ha hecho con respecto a la educación inclusiva, en el sentido de que cada niña y niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias... “si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994:19).

### **1.9 Descripción de la Escuela Secundaria Técnica No. 6 “Biólogo Efraín Hernández Xolocotzi”**

La institución educativa donde se llevó a cabo esta investigación pertenece al sector público de Educación Básica, a su vez, al subsistema de escuelas secundarias técnicas. La denominación con la que está inscrita en dicho subsistema es: Escuela Secundaria Técnica No. 6, “Biólogo Efraín Hernández Xolocotzi”, cuya ubicación se encuentra en la comunidad de Santa María Tocatlán, Tlaxcala.

Las características que la identifican en contexto y territorialidad corresponden a las del sector rural- semiurbano. Por ello, dentro de la escuela como parte del

currículo escolar se realizan actividades como: agricultura, ganadería, apicultura y producción de alimentos no perecederos.

Estas actividades las desarrollan los propios alumnos bajo la responsabilidad de los docentes y son parte de su formación académica, donde se busca dotarlos de habilidades extracurriculares que puedan desarrollar en el contexto comunitario para su beneficio personal, implementando y aplicando proyectos en el sector alimentario y productivo, lo cual dota a esta escuela de elementos muy particulares convirtiéndola en un referente para otras por sus prácticas, ya que estas no se promueven en otras instituciones del mismo nivel educativo.

La escuela cuenta con una matrícula de 376 alumnos inscritos en los tres grados y grupos que corresponden a este nivel de educación en el turno matutino. También cuenta con una plantilla de personal de 37 integrantes entre los que se encuentran directivos, docentes, personal de apoyo y de servicios.

Dentro de los perfiles profesionales identificados se encuentran: ingenieros, pedagogos, licenciados en derecho, técnicos en computación, ingenieros agrónomos, ingenieros industriales, licenciados en ciencias de la educación, contadores, mecánicos automotrices, maestros en educación básica y licenciados en trabajo social.

En cuanto a su infraestructura la secundaria se conforma por nueve aulas correspondientes a los tres grados y grupos de educación secundaria, un aula de usos múltiples; un área administrativa que, a su vez, está conformada por las oficinas de dirección, subdirección, coordinación, prefectura académica, trabajo social y una oficina de apoyo, un taller de tecnología, un laboratorio, un área de sanitarios de niños y niñas, una bodega de materiales; mientras que, para las actividades anteriormente mencionadas, un área que consta de 3 invernaderos, un área de apicultura, agricultura y ganadería, un área de canchas de básquet y fútbol, un área de estacionamiento, dos parcelas fuera de las delimitaciones de la escuela donde se cosecha maíz y durazno respectivamente y un área denominada por los propios alumnos y personal educativo como “el bosque”, donde los alumnos gustan de realizar actividades al aire libre y a su vez de disfrutar su horario de recreo bajo la sombra de los árboles.

Así mismo, y dentro de las especificaciones que marca la normatividad del Instituto Tlaxcalteca de la Infraestructura Física Educativa ITIFE, la escuela cuenta con

el equipamiento necesario para el desarrollo de las actividades escolares de manera regular. Sin embargo, carece de infraestructura e implementos necesarios para el apoyo a alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, debido a que resalta la inexistencia de la Unidad de Servicio en Apoyo a la Educación Regular (USAER), que, tomando en cuenta los avances en materia de inclusión del nuevo modelo educativo vigente NEM, se hace necesario dentro de esta institución.

### **1.10 Planteamiento del problema**

El concepto de inclusión en su origen, se dio en respuesta a las desigualdades económicas y sociales del modelo de globalización capitalista en el cual se encuentra inscrito México. Ésta situación propició diversas problemáticas, algunas como la discriminación, la exclusión y la desigualdad de oportunidades en el ámbito laboral y educativo propiciaron entonces que diversos organismos internacionales como la UNESCO, ONU, UNICEF, OEA, entre otros, cuya función es la de resguardo a los derechos humanos, se pronunciaran al respecto y trataran de manera generalizada inducir a los países a tomar medidas al respecto.

Estos mismos organismos para llevar a cabo “Acuerdos” en beneficio de la población mundial general, organizaron reuniones en sedes específicas donde se expusieron los diferentes panoramas de desigualdad, exclusión y discriminación de los diferentes países miembros que los conforman, tomando como prioridad los derechos universales que hacen que todos los seres humanos tengan acceso a ellos sin distinción de ningún tipo.

Al respecto, el tema de interés se inscribe directamente en la inclusión educativa, que tuvo como antecedente el decreto de la educación como derecho universal y que, a la fecha, lucha por lograr una transición que permita erradicar toda desigualdad en el ámbito educativo que obstaculice el sano desarrollo de los individuos en su proceso educativo mediante el concepto de la inclusión.

Al decretarse la educación como derecho universal se enfatizó aún más, ya que, dentro de las mismas escuelas en diferentes contextos se pudo hacer una evaluación que obtuvo como resultado que, pese a los intentos por querer dotar de las mismas

oportunidades a todas y todos, la falta de recursos tanto humanos como materiales, hizo de este derecho una nueva problemática, la cual se volvió una prontitud.

Ante esto, países tanto desarrollados como de bajo desarrollo en conjunto con organizaciones a nivel internacional como la UNESCO y la OCDE, se han preocupado por implementar políticas públicas que deriven en leyes y políticas educativas para sus territorios cuyo principal objetivo a perseguir es el logro de la inclusión.

Al decretarse como derecho universal refiere que, cualquier ciudadano en cualquier lugar del mundo, debe ser incluido en diferentes actividades, ya sean escolares, culturales, sociales o de adaptación al contexto donde se encuentre, siempre respetando su credo, su educación, su cultura y su ideología. En consecuencia, la educación inclusiva ha sido objeto de diversas interpretaciones, ejecuciones y significados, pues este concepto genera diversas connotaciones que provocan conflicto en quienes se ven directamente inmiscuidos en el logro del proceso de inclusión de alumnos con algún tipo de “Barrera para el Aprendizaje y la Participación”, incitando entonces a un proceso de exclusión, contrario a lo que se busca en la inclusión y que se desarrolla a lo largo de este planteamiento.

Este trabajo se centra en el ámbito educativo, ya que se considera que es justo ahí donde se da uno de los fenómenos importantes actualmente, el tema de la inclusión. Para comprender cuáles han sido los antecedentes en materia educativa apuntalaremos hacia la agenda global surgida en 1990 a partir de la “Conferencia Mundial de la Educación para todos”, dónde aparece el término de inclusión como un eje rector de la educación a nivel internacional.

Hoy en día los sistemas educativos del mundo enfrentan el reto de implantar políticas públicas que garanticen una educación inclusiva y de calidad y brinden estas garantías a todos los alumnos inscritos en escuelas regulares, independientemente de las características personales o sociales que presentan. Una forma vigente de enfrentar este reto consiste en basarse en evidencias contextuales para el diseño y puesta en práctica de dichas políticas, así como también de prácticas pedagógicas y adaptaciones a los diseños curriculares con la intención de atender la diversidad de los alumnos.

Hay que tener en cuenta que, en el año 2008 y de acuerdo con la UNESCO los países participantes llevaron a cabo la implementación de la sugerencia de políticas educativas con la idea de “Educación Para Todos” (EPT), cuya finalidad en su origen fue la de erradicar la desigualdad en la educación, empezando por clarificar la función de la inclusión en la sociedad y en el ámbito educativo, es decir, que en este enfoque, la inclusión tuvo como objetivo el desarrollo de escuelas o contextos escolares que reciban y atiendan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

De igual modo, se concibe que, una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado, favoreciendo así la cohesión social y el sentido de pertenencia que es una de las finalidades de la educación (Batanero, 2013). Esto hace referencia a la idealización de la escuela como centro en el que convergen sin inconvenientes las distintas personalidades de los alumnos incluyendo al personal educativo.

Es así como las escuelas inclusivas según la concepción actual y en la fundamentación de la ENEI deben regirse por el principio de la igualdad para todos, con énfasis en los alumnos que por razones ajenas a su voluntad están excluidos o en riesgo de ser marginados constituyendo esta concepción un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la Educación Para Todos. Sin embargo, el concepto de “Educación Para Todos” no lleva implícito el de inclusión pues, si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión es más amplia pues implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación ni etiquetas, ya sea dentro o fuera del sistema, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos.

Es justo en este punto donde se retoma lo escrito por García Cedillo (2010) quién hace una clasificación de lo que significa la integración, inclusión moderada e inclusión radical, en donde hace una diferenciación de los tres aspectos refiriéndose a la inclusión radical a la manera en que el individuo debe ser visto y atendido, donde no exista señalamiento de ningún tipo, pues esta modalidad de inclusión no acepta que

el alumno sea presa de distinción alguna, aun contemplando las posibles necesidades especiales que requiere, pues para este autor el concepto que se menciona obedece al hecho de que el profesor frente a grupo debe estar preparado para atender esa diversidad en los alumnos sin que estos sean "identificados o señalados", es decir, que el modelo educativo debiera tener en las aulas a un docente cuyas habilidades, conocimientos y capacidades sean tales que logre atender y resolver por sí solo todas estas problemáticas sin necesidad de expertos que al atender a los alumnos siembren así una práctica de distinción y exclusión.

Con respecto a lo anterior, la OCDE señala que sin inclusión es posible que algunos grupos de estudiantes sean excluidos, de este modo la participación de todos significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades en general de los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela.

Sin embargo, dentro de una perspectiva personal valdría la pena volver a mirar la realidad educativa, y en su caso entender que la transición hacia un modelo inclusivo aún está lejos de la realidad dentro del ambiente escolar, pues la inclusión normativa constituye una sugerencia de lo que debiera ser, sin tomar en cuenta que el verdadero problema va más allá de leyes y sugerencias, pues, considera inclusive una problemática a nivel cultural, derivado de los mismos procesos sociales, lo que no permite que se atienda el problema de raíz, sino que se siga evadiendo, intentando plasmar en papel un proceso que aún se vislumbra lejos de su concreción en la realidad.

Es por eso que, los logros hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización, respetando siempre la autonomía de sus derechos, los ritmos de aprendizaje y el proceso de cada uno. Siguiendo esta ruta y de acuerdo a la ONU, la verdadera inclusión va más allá del acceso a la educación, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona lo que parece indicar un alto compromiso de los países a pesar de la diversidad cultural, política y educativa que los caracteriza.

Hasta este apartado mucho se ha abordado acerca de lo que la inclusión educativa implica, vista desde diferentes aristas, pero desde el lado más positivo posible, haciendo énfasis a lo que debiera ser por norma, concepción y sugerencia de diversos organismos, autores, actores etc. Pero, es necesario decir que existen también diversas teorías e investigaciones que plantean otras posiciones acerca de las complicaciones que se pueden presentar al concebir la inclusión de manera general sin contemplar los alcances y limitaciones de los propios sistemas educativos y de la formación docente.

Es así que, desde la perspectiva de educación inclusiva se busca que todos los estudiantes puedan participar en la escuela, sin importar sus diferencias. Esto implica eliminar barreras, adaptar metodologías y garantizar equidad. Por ello, hay que reconocer que, desde que se ha intentado normar que todos los alumnos puedan ingresar a escuelas de educación regular, bajo los principios de inclusión en el ambiente educativo real, se manifiestan diversas situaciones que hacen dudar de que la inclusión, al menos como se plantea hasta el momento, sea la solución para la atención a quienes se pretende incluir dentro del sistema de “educación regular”.

Por otro lado, se puede decir que el concepto de educación especial es el que más se relaciona al tema de inclusión actualmente, y si bien puede ser vista como una preocupación del sistema educativo por buscar alternativas para personas con algún tipo de discapacidad, para algunos autores como: Guajardo (1998); Edler (2008) y López (2008), constituye un acto de segregación, pues se configura a partir de un proceso excluyente de las escuelas regulares de alumnos por causa de alguna deficiencia física y mental, ya que, muy a menudo no se cuenta con los recursos necesarios para la atención eficaz de la demanda de este tipo de población, dejándolos en una evidente desventaja ante los demás.

Existen evidencias suficientes para pensar que la presencia de un modelo tradicional de educación especial que sustente las prácticas inclusivas no permite avanzar en un concepto de inclusión más contemporáneo, produciendo así un maquillaje de la escuela donde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior (Slee, 2011).

De acuerdo con esta postura, se puede pensar que el alumno cuyas limitaciones no le permiten continuar con su proceso de desarrollo a la par de los demás, es inconscientemente objeto de invisibilización y exclusión por parte de la comunidad educativa, quienes, al contrario de constituir un apoyo para la continuidad de su desarrollo, personal y académico, no representan sino una condición adversa que concluye en la exclusión.

Por ello, es importante que el gobierno y las instituciones educativas revisen, regulen y supervisen constantemente sus valores, organización y prácticas educativas para identificar y minimizar las barreras a las que se enfrentan los estudiantes para participar y tener éxito en su aprendizaje, buscando las estrategias más adecuadas para dar respuesta a esa diversidad y aprender de las diferencias.

A consideración propia y por experiencia dentro del campo, se considera entonces que para que esto sea posible se requieren profesionales de la educación con mentes abiertas, consientes y colaborativas; basándose en sistemas de apoyo dónde los docentes sean capacitados de manera benéfica y efectiva en la atención a la diversidad del alumnado, prestando mayor atención a aquellos que más ayuda necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje. Pues sin duda, con los apoyos y recursos necesarios se refuerza la acción pedagógica de los docentes, tarea que no es nada sencilla, pues si bien por un lado hay docentes que para poder contribuir al trabajo inclusivo con sus estudiantes, se apoyan simultáneamente con las familias, profesores con conocimiento especializado y profesionales de otros ámbitos e inclusive desarrollando la autodidaxia, por otro lado, también están los que se resisten a la contribución de lo anterior dado que, para ellos, esto representa una carga extra de trabajo no remunerado que no les genera emoción alguna para poder contribuir, sino por el contrario, son a veces ellos mismos quienes propician y practican la exclusión.

En consecuencia, la inexistencia de “capacitación efectiva” hacia el docente expone a que situaciones así, sigan pasando, se enfatizen y no haya un avance sino un estancamiento. Esto no quiere decir que se haga del todo responsable al docente, pero implica que se vuelva la mirada hacia ese sector de la educación ya que son ellos a quienes también se debe brindar apoyo empezando por hacerles conscientes de lo

que conlleva la labor docente, para que midan la responsabilidad de desarrollar ésta labor.

Hay que decir que no basta con tener profesionales de la educación, no basta con llenar espacios vacíos en las escuelas, se necesitan personas que asuman con cabalidad y compromiso ésta función, que comprendan y se preparen con convicción para poder lograr un avance, que reconozcan el valor humano y la esencia de la educación, pero, sobre todo, que a la par de esto, también tengan en lo laboral lo justo de acuerdo a la exigencia que se demanda.

De manera que, en el ámbito político con impacto en el social, será necesario reconsiderar la implementación de políticas educativas, entendiendo que es necesario por bien de la sociedad, que se empiece de manera escalonada y simultanea una campaña de concientización que promueva el entendimiento de lo que se busca conseguir, entendidos de que el proceso para nuestro país en materia de inclusión, es largo y difícil de concretar en un periodo corto de tiempo.

Lo anterior sin dejar de lado que, la sociedad juega un papel importante, pues es a sus necesidades a quién las políticas públicas responden, y de no atender estas demandas se está inmerso en un constante conflicto como lo representa hoy la inclusión. La sociedad ha evolucionado, y el proceso de desarrollo de los seres humanos hace que cada vez sea necesario practicar valores como: la empatía, el respeto, la solidaridad, la colaboración, la igualdad etc., con la firme intención de reflexionar y ser conscientes de lo que a cada uno toca para poder avanzar en materia de inclusión a pasos pequeños pero firmes, en una sociedad desigual y carente de recursos.

Para finalizar este planteamiento queremos sustentar la problemática expuesta bajo el paradigma de la complejidad en la educación que hace referencia a que los sistemas como lo es el educativo, están interconectados y actúan de manera no lineal, es decir, que no tienen un solo comportamiento, sino que son cambiantes debido a los elementos que lo conforman, en este caso; maestros, alumnos, el currículum o las tecnologías (Gómez, 2010).

Dicho lo anterior, podemos tener ahora una concepción del por qué se da esta complejidad en relación al tema de la inclusión, pues al ser un tema no nuevo, pero si

con un auge considerable, comprenderemos que las implicaciones para su sustento y práctica derivan precisamente de los elementos que se ven inmersos en él y que al pertenecer a sistemas cambiantes complejizan su praxis y discernimiento por parte de quienes deben asumir el rol de propiciadores de la inclusión, en relación a ello el construccionismo social ayuda porque nos acerca a las realidades desde las voces de los directamente relacionados.

## **1.11 Objetivos de la Investigación**

### **1.11.1 Objetivo General**

Conocer las percepciones sobre las prácticas y estrategias de inclusión construidas por directivos y docentes de la Escuela Secundaria Técnica no. 6, para llevar a cabo el proceso de inclusión de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

### **1.11.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar y explicar las percepciones que los directivos y docentes han construido sobre la inclusión de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).
- b) Describir y analizar la narrativa de los docentes sobre las experiencias de inclusión en su práctica educativa.
- c) Identificar y analizar las estrategias de inclusión que realizan director y docentes en su práctica dentro de la institución.
- d) Describir los obstáculos que identifican los docentes y directivos en el logro del proceso inclusivo.

## **1.12 Justificación**

La justificación de este trabajo expone los fundamentos debidamente razonados por los cuales se decidió realizar la investigación; es decir, en esta etapa expondremos por qué se debe realizar esta investigación. Siguiendo con este supuesto, los motivos por los cuales es importante retomar este tipo de investigaciones en el ámbito educativo, tienen como finalidad el dar a conocer una nueva realidad enfocada en un contexto específico que, aunque el tema sea similar a muchos otros, este tiene un tinte

diferente, pues los elementos que lo conforman invitan a reflexionar acerca de cómo es que las perspectivas de los sujetos involucrados, pese a que están en el mismo contexto, son diferentes, donde permea su personalidad y su cultura y, esto a su vez, influye directamente en la comprensión y puesta en práctica de la inclusión.

Este tema ha sido controversial debido al enfoque que actualmente se le ha dado y las dimensiones que intenta abarcar, convirtiéndose entonces en un intento que para algunos puede ser casi imposible y para otros puede sugerir una esperanza de inicio al cambio de sociedad.

En un primer momento, se debe agregar que la inclusión educativa aún no ha logrado ser un hecho concreto, pues su finalidad no ha alcanzado niveles elevados de participación social y gubernamental, y a su vez, esta no ha sido posible derivada de muchos factores que influyen en el proceso.

Esos factores es importante reconocerlos porque así entenderemos que, la sugerencia de organismos internacionales y profesionales no relacionados directamente en la práctica, puede idealizar ciertos criterios que aún no son viables por nuestra cultura o nuestro contexto histórico y político, por consiguiente, la inclusión fracasa en su intento de implantación y concreción en las escuelas generando entonces la antes mencionada “confusión” derivando en un verdadero conflicto social.

Por otro lado, comprender los procesos por los cuales se ha caminado, puede ayudar a prevenir prácticas de exclusión en la escuela, que son resultado del desconocimiento de estrategias y fundamentación bajo la cual se rige la inclusión. Pero no solo eso, también influyen aquellas interpretaciones que los sujetos hacen acerca del tema. Ningún ser humano piensa igual que otro, bien es cierto que podemos compartir formas de pensar, coincidir en algunas cosas y estar de acuerdo o no en ponerlas en práctica, pero, depende mucho de la interpretación de quien sienta las bases de cualquier tema de esta naturaleza para que comiencen a producirse formas de querer abordarlas desde las perspectivas de los diversos actores de la educación.

Es por ello que, este trabajo de investigación pretende abordar las diferentes construcciones que han hecho los profesores y directivos de la escuela secundaria técnica No. 6, y dar a conocer al lector el resultado de lo que implica la interpretación,

subjetividad y realidad social de quienes son responsables de la puesta en práctica en materia de inclusión.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Los fundamentos y el origen del construccionismo social**

A mitad del siglo XX surge la metateoría del construccionismo social bajo la autoría de Kenneth Gergen, profesor de formación psicólogo por la Universidad de Yale, en EE. UU. y quien, basándose en el fenómeno del individualismo autocontenido hace de este su principal fundamento para desarrollar una serie de estudios e investigaciones donde asume de manera simultánea las consecuencias de las principales prácticas de esa época, tales como el post estructuralismo, la sociología del conocimiento, y la perspectiva de género. Este nuevo paradigma contó con diversas aportaciones de teóricos e investigadores de disciplinas como la física, las matemáticas, la biología, la psicología, y la psiquiatría. Como dato general cabe mencionar que, hasta ahora (año 2025) este marco referencial sigue vigente en la fundamentación de esta teoría.

Para este trabajo de investigación esta teoría se consideró la indicada debido a que el Construccionismo Social es una perspectiva que cuestiona los paradigmas tradicionales del conocimiento y su aplicación en la realidad. Al mismo tiempo que relaciona la subjetividad de los individuos con la construcción de la realidad, cuya repetición de comportamientos, patrones y acciones es denominada “vida cotidiana”.

El interés radica en que la “inclusión” al ser un fenómeno social implica cambios de conducta en un grupo o grupos de personas influenciados por factores diversos, así como también por diversas interpretaciones que se correlacionan en el diario vivir, donde los sujetos fijan una postura con respecto a un tema y en consecuencia pueden generar cambios favorables o desfavorables en la sociedad.

Sin embargo, conocer el porqué de los hechos y el comportamiento de un grupo o grupos sociales, es lo que se considera de relevancia descubrir en el trayecto de la investigación con el objetivo de comprender en este caso, lo que docentes y directivos de la Escuela Secundaria Técnica número 6, han construido y percibido con respecto al tema de inclusión, y cómo ésta teoría ayuda a la comprensión y análisis del fenómeno social llamado “inclusión”.

En consecuencia, en este capítulo se desarrollarán los antecedentes de esta teoría, sus alcances, aportaciones a la sociedad y a la investigación, de tal suerte que, su explicación sea suficiente para la comprensión de nuestro objeto de estudio. El

construccionismo tiene como antecedente al constructivismo, teoría con la que comparte convergencias y divergencias. Dicho de este modo, el construccionismo retoma los aportes del constructivismo psicológico de Piaget y el social de Vygotsky, así como de la psicología social genética, e introduce nuevas teorías acerca de la importancia del lenguaje en la construcción y transmisión del conocimiento en un mundo de seres humanos contextualizados, dando así significados que se adquieren a través de la interacción y expresión con los demás.

Lo anterior constituye un enfoque bajo el cual Gergen (1996) decide realizar un análisis de las estructuras que fundamentan dichas prácticas sociales y al tiempo en que las analiza encuentra información que permite su aporte directo al desarrollo de ámbitos como: el estudio socio histórico de las emociones humanas, y el metanálisis de la comunicación, de igual manera al desarrollo de prácticas de la terapia construccionista sistémica y de la pedagogía colaborativa, sugiriendo una contrapuesta de lo descubierto ante lo que toma como referente de estos estudios el individualismo contenido, que hace referencia a una categoría que alude al modelo de individuo cuyas características son su descentramiento moral y social del contexto y la atribución de control en el individuo más que en la interacción.

Esto da cuenta de que el campo principal en el que Gergen desarrolla su estudio se da principalmente en la psicología de la personalidad y la educación, ya que en estas dos ramas convergen tanto el aspecto individual como el colectivo, y que, al mismo tiempo, se ven en la necesidad de combinarse puesto que el ser humano es un ser social por naturaleza y necesita de la interacción con otros para poder dar continuidad y desarrollo a las sociedades, tomando como bases principales el lenguaje, la comunicación y las formas de expresión, elementos indispensables para su sobrevivencia y pertenencia social.

En consecuencia, según lo que argumenta este paradigma, sin las distintas formas de lenguaje no podríamos ni siquiera decir o expresar lo que hemos vivido o sentido, ya que lo anterior permite dar a conocer a los demás las formas de pensar y poder contribuir a la reproducción de comportamientos y patrones que forman parte de la cultura de grupos sociales.

Por ello, se enfatiza la importancia de concebir que las diversas formas lingüísticas resultan ser una manera necesaria para tener una referencia, experiencia y conocimiento de nuestras propias vivencias, para que, de esta manera, se desarrolle una perspectiva alternativa y paralela al enfoque individual del conocimiento, permitiendo conocer el rol que juega el saber compartido por una comunidad en la conservación y reproducción de su realidad.

Gergen confirma estas ideas al afirmar que el constructivismo y el construccionismo social difieren de la idea de que haya una existencia garantizadora de fundamentos para una ciencia empírica, pues, ambas teorías cuestionan el hecho de que exista un mundo independiente del individuo y se oponen a plantear un conocimiento como algo edificado en la mente por medio de la observación desapasionada (Gergen, 1996).

Es así como el construccionismo social sitúa las fuentes de interacción humana en las relaciones y la comprensión del funcionamiento individual y queda remitida al intercambio que se da entre los individuos que conforman la comunidad, pues al intentar articular lo que hay o lo que es observable es necesario ir más allá, es adentrarse al mundo del discurso de los actores, pues son ellos quienes construyen un escenario que es compartido con otros y con ello se entretajan la historia y la cultura de los mismos.

Para poder ampliar un poco más el panorama de lo que implica en concepto el construccionismo social, se hace mención de sus cuatro estilos, tomando en cuenta los diferentes momentos y épocas en los que se ha concebido, haciendo énfasis en los elementos y campos de aplicación, los cuales son: el construccionismo teórico, el práctico, el colectivo y el simbólico Gergen (1996).

El construccionismo teórico hace referencia a los cambios que se produjeron a raíz del pensamiento moderno a mediados del siglo XX, donde los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales tuvieron cambios significativos derivados de la opinión de que las ciencias exactas no siempre son capaces de responder a los fenómenos sociales, pues su función es más estadística que fenomenológica, lo que implica no profundizar en los hechos en los que deriva el comportamiento de los individuos quienes, a su vez, conforman las sociedades .

Es así como, dicho de este modo, surge la crítica al modelo de representación social de la ciencia, donde se daba prioridad a las verdades absolutas y a los modelos de investigación que decía acceder a dichas verdades y surge el concepto de construccionismo social o socio constructivismo como necesidad de comprensión de lo que sucede desde una perspectiva histórica tomando en cuenta los hechos anecdóticos, dando voz a los actores y creadores de esas realidades donde se ven inmersos y que forman parte de su cotidianidad.

En el construccionismo práctico, tal como su título hace referencia, se necesita de la práctica para poder aprehender de la experiencia, con esto lo que se busca que se entienda es que el aprendizaje construccionista implica que mediante la práctica sea el individuo quien saque sus propias conclusiones de lo vivido, teniendo en cuenta aquello que lo constituye como ser humano: su cultura, sus creencias, sus experiencias y sus raíces.

Entonces, el interés de abordar esta teoría es que relaciona la práctica con la experiencia, es decir, que se necesita el “hacer” para aprender nuevas cosas con la intencionalidad de aprender a aprender y así construir una nueva forma de actuar. Con respecto a nuestra investigación, lo que nos ha interesado descubrir es precisamente como nuestros informantes han aprendido y desaprendido y, a su vez, han construido una concepción de la inclusión.

El construccionismo social colectivo según, Gergen (2006), se trata de un conjunto de conversaciones que se desarrollan en todas las partes del mundo y participan todas ellas en un proceso que tiende a generar significados, comprensiones, conocimientos y valores colectivos. Es justo en la parte final de esta afirmación que el concepto de colectividad cobra sentido dentro del construccionismo social pues, como se ha mencionado, el ser humano forma parte de un sistema de convivencia colectivo, el cual hace alusión a un conjunto de personas reunidas o concentradas para un fin, con esto entiéndase la importancia de que el ser humano no puede separarse de los demás ni centrarse solo en sí mismo, pues por sí solo, sería incapaz de generar conocimiento rico, amplio y novedoso si no hubiese quién comparta este conocimiento, lo nutra, lo transmita y lo reproduzca sería prácticamente imposible hablar de sociedades.

Para terminar con estas cuatro concepciones se hace hincapié en que, tanto el concepto de construccionismo colectivo como el de construccionismo simbólico tienen ciertas coincidencias, ya que en ambos se trata de entender la construcción de conocimiento como un hecho que se da por repetición dentro de un grupo de personas, puesto que guían a los individuos hacia una acción compartida, donde todos comprenden y significan las cosas del mismo modo y con ello construyen su propia sociedad, esto a su vez hace que se perciba una realidad en común, pues comparten el mismo sistema de códigos, cuestión que se hace importante en el tema de la comunicación para poder comprender cómo se comunican entre sí las personas, al mismo tiempo las particularidades de las sociedades dándole significación a sus propias creencias y prácticas.

De este modo, se entiende que el construccionismo social nace como una propuesta que permite a los seres humanos entender la importancia que tiene el modo de pensar, actuar y significar los eventos y sucesos cotidianos en los grupos sociales, dando cabida a los testimonios reales de quienes viven dentro de ellos y que son quienes forman los eslabones que conforman una estructura de características que los hacen distinguir frente a cualquier otro.

Estas particularidades tienen una razón de ser, y es ahí donde el construccionismo social argumenta que todas aquellas situaciones que no pueden comprenderse a simple vista, que tienen una significación más profunda y que están llenas de experiencias y significados particulares, deben ser escuchadas, analizadas e interpretadas, ya que, pueden ser parecidas a otras, pero al mismo tiempo constituyen un modelo único e irrepetible ya que no pueden pensar, actuar o significar las cosas dos personas de igual forma.

Es muy probable que se compartan algunas similitudes, pero sin duda, cada individuo tiene en su experiencia mucho que decir, y más aún en un ambiente tan divergente como lo es el entorno escolar.

Al respecto, el trabajo de Gergen no debe interpretarse como una herramienta que sirva para anular o invalidar ninguna otra, ni siquiera pretende imponer una manera de pensar, al contrario, es una herramienta que nos invita a concientizarnos acerca de lo que el mundo representa como un todo, y en ese todo lleva implícitas las

particularidades que lo constituyen poniendo en contexto el proceso del conocimiento científico o sentido común.

De la misma forma, esta teoría invita a comprender la importancia de las subjetividades y las construcciones que cada individuo aporta en un colectivo, es decir, en la escuela se pueden compartir diversas formas de pensar y actuar, pero cada maestro aporta a su práctica su esencia personal a la hora de implementar sus clases. De esta forma, nos hace saber que su actuar está regido por una norma institucional, pero al mismo tiempo se encuentra influenciado por su manera de pensar y la creación de sus pensamientos lo hará relacionarse con otras personas durante toda su vida.

Asimismo, y de acuerdo con García y Mendoza (2022), para dar respuesta a estos enigmas que encierra el conocimiento y descubrimiento del mundo es necesario responder a dos preguntas básicas. La primera hace referencia a la naturaleza del objeto de conocimiento: ¿de qué está hecho?, la segunda que se deriva de la primera hace referencia a: ¿cómo podemos conocer una realidad definida del modo en el que se ha hecho?

Para responder a ambas interrogantes se supondría, en el primer caso, adentrarse a lo desconocido, a la subjetividad del sujeto y a los testimonios que de este derivan para dar origen al amplio abanico de interpretaciones que se tienen del mundo. En el segundo caso, es necesario remontarse a la epistemología y la metodología, lo cual en su conjunción nos brinda el panorama amplio de lo que ya se ha investigado y ha quedado como testimonio de la historicidad del conocimiento, las rutas que se han seguido en el estricto sentido del ordenamiento que busca sistematizar información para llegar a un punto donde se dé cuenta de lo encontrado con una línea específica, la cual se plantea y se sigue (García y Mendoza, 2002:55-61).

Lo anterior da pie a comprender como el padre del construccionismo, Kenneth Gergen, sostiene que la capacidad que las ciencias sociales tienen para dar respuesta a los desafíos que plantea la crisis de la modernidad implica el reconocimiento de que la realidad es descrita por medio de lenguajes que hacen referencia a las distintas perspectivas que los sujetos tienen del mundo.

A su vez, esto nos permite comprender por qué pese a una indicación estrictamente normada por una Ley, existe variación en las interpretaciones que conlleva a diversas formas de entendimiento e implementación a la hora de la práctica, pues cada sujeto ha entendido e interpretado un mismo concepto de manera diferente y eso hace que esta investigación se interese en la profundidad de los argumentos de estos actores educativos para conocer qué hay detrás de cada actuar dentro del entorno escolar.

### **2.1.1 La vida cotidiana como categoría**

En el subtema anterior se abordó el origen y la fundamentación del construccionismo social, entendido entonces como una forma de conocer o acercarse a las diversas formas que se tienen del mundo para ser interpretado. Dicho de este modo, las formas de conocimiento tienen consecuencias prácticas, esto hace referencia a los hechos que se concretizan en la vida diaria y que se hacen de manera inconsciente pero repetitiva. Estos hechos a su vez recrean patrones de comportamiento y formas de convivencia, que al constituirse en sociedades las elevan a niveles de legalidad e institucionalización como lo es el caso de las leyes que norman a los países y las escuelas, por darse un ejemplo de institución, aunque de estos ejemplos podemos derivar muchos más.

En cierto modo, lo anterior constituye una forma de vivir en la que los seres humanos intercambian a diario maneras y formas de pensar, actuar y convivir, así mismo, hay que reconocer también que convergen los pensamientos y juicios acerca de la magia, la religión, la ciencia, entre otros; que a su vez influyen de manera directa en la forma de pensar de los miembros de un contexto específico, ya que se trata de procesos situados que se enfatizan en la práctica diaria y que son transmitidos a otros a través de la repetición continua que se hace obvia en la cotidianidad de las personas.

Por otra parte, pasando al tema central de este apartado, se hace referencia a la vida cotidiana como la vida de todo individuo que, a su vez, constituye un espacio en el centro de la historia donde se representa la realidad que construye cada uno en su relación con los demás, pero que esta susceptible a los cambios contextuales lo

que permite definirla como un proceso en constante evolución y construcción. Es en esta “burbuja” donde el hombre elabora, desarrolla y practica su propia subjetividad y a la vez construye su identidad, siendo consciente de su cultura y tradición, sujetas en el marco de convivencia que se es impuesto por quienes ya han construido con antelación esa misma construcción cronológicamente hablando.

Sin embargo, la cotidianeidad también se ve influenciada por factores externos como los sociales, económicos, políticos, tecnológicos y culturales que en conjunción implican inyecciones de vivencias materiales objetivándolas en las formas de actuar y de vivir día con día entre los individuos, cuyo patrón de repetición propicia que los sujetos adopten nuevas formas de convivencia, extraídas o, como se mencionó con anterioridad, influenciadas por la interacción con otras formas de pensar y de vivir.

Hoy en día este fenómeno puede apreciarse con mayor intensidad debido a que dentro de sus influencias se encuentra la tecnología; cuyos alcances en materia de comunicación lineal han sido exorbitantes, desbordando información acerca de otros lugares del mundo y trayendo consigo la posibilidad de conocer a través de dispositivos móviles en tiempo record, una inmensidad de culturas particulares de países y contextos alejados del propio, lo que hace que en algún momento surjan modas y tendencias que propician copias formando parte de la vida cotidiana de quienes adoptan estos nuevos elementos como propios.

Para caracterizar al concepto de vida cotidiana se considera importante reconocer su dinamismo y la influencia que tienen factores externos a ella para poder modificarla y hacer que su proceso sea no estático, homogéneo ni lineal, sino por el contrario sea dialéctico debido a su constante evolución y adaptación en relación al entorno. En ese aspecto cabe resaltar la conformación del propio yo del sujeto, es decir, lo que cada uno concibe como interpretación y subjetividad de lo que pasa a su alrededor, se apropia y después traspasa esa subjetividad para poder elevarse a la intersubjetividad para que el individuo sobrepase la subjetividad y llegue a la intersubjetividad tiene que dinamizar su autonomía psicológica a través de la existencia de pluralidades sociales (Castoriadis, 1997: 9-15).

Es justo en ese momento cuando los individuos comienzan a pensar la realidad social a partir de sus propias necesidades y las necesidades que se miran dentro de

su entorno, creando condiciones para satisfacerlas y aprovechando o adaptándose a las propias que son las que su propio medio les ofrece. Es por ello que, se hace de manifiesto que la subjetividad e interpretación, así como las particularidades de cada individuo, hacen posible que la cotidianidad dentro de la sociedad no sea estática, pues son justo estos elementos los que aportan lo necesario para la convivencia en una realidad social, dinámica y en constante evolución.

Al hablar de vida cotidiana también se hace necesario hablar de identidad, pues esta es una construcción del propio desarrollo cultural y social que el entorno les ofrece a los sujetos inmersos en él. Es así como el espacio geográfico y el conocimiento de las características simbólicas y culturales del entorno constituyen bases para crear la identidad social, sin dejar de lado el hecho de que, cuando un individuo pertenece a un grupo o a un determinado sector social, sea cual sea su origen o propósito dentro del mismo, en el cual se siente plenamente identificado, se crea el sentido de pertenencia, que ayuda al individuo a identificarse frente a los demás como parte de un lugar en específico y puede hablar de las características o elementos que lo componen.

Al respecto, hay que decir que, la identidad no puede mantener como fuente de enriquecimiento una sola fuente de adquisición de saberes, sino por el contrario, la identidad puede ser definida como dinámica y continua, derivado de diversos acontecimientos que moldean su carácter, por ejemplo: la convivencia con personas de distintas culturas, donde el conocimiento y descubrimiento constante de nuevas prácticas en las que al estar inmerso el sujeto las adopta, formando parte del capital cultural del individuo quien, una vez, conociendo estos aspectos diferentes al suyo tiene la posibilidad de adoptarlos como propios o sentirse identificado con ellos.

La manera en como la identidad es adquirida tiene que ver con las primeras interacciones del individuo, pero para ello es necesario reconocer el paso de esta adquisición a lo largo de lo que supone la vida las personas. Estas maneras se manifiestan de la siguiente forma: en lo personal, familiar, cultural, laboral y social, ya que todos estos conceptos tienen una interrelación entre sí, que pone de manifiesto la conjunción de los mismos entendida de tal forma que si alguno de estos llegase a fallar

o a alterarse, es tan importante la relación que guardan que muy probablemente esto impactaría en el desarrollo de los demás.

Sin embargo, dentro de la concepción de la vida cotidiana también puede hablarse de sistemas simbólicos, ya que estos forman parte de la cultura de las personas quienes significan cosas, momentos y objetos. Son ellos quienes conocen y son capaces de explicar las características y lo que se cree con respecto a estos elementos de su entorno. En ello, una vez más, se ve reflejada la forma en como el sujeto relaciona lo que le rodea con lo que piensa, empleando la cosmovisión que construye día con día a lo largo de su vida en una rutina repetitiva que dura 24 horas llamado “día”.

En el mundo de la vida cotidiana no solo se da la convivencia que podemos visualizar de forma exterior, como se ha mencionado con anterioridad, existen entonces dentro de cada sujeto interactuando y conviviendo en sociedad, una subjetividad, que responde al pensamiento interno y que es de ahí donde se deriva la forma en que éste influye en cómo el sujeto se relaciona con los demás. Para Berger y Luckmann (1968), la vida cotidiana de los individuos es un mundo que se origina en los pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos. De ahí que podemos comprender que el actuar de cada ser humano deviene de su pensamiento individual con relación al mundo en el que convive y se desarrolla.

Para Angès Heller, la vida cotidiana tiene dos características: es heterogénea y jerárquica. La heterogeneidad vista desde esta concepción se refiere a los múltiples factores influyentes que son absorbidos por el ser humano en su convivencia en sociedad; mientras que, por la parte jerárquica, a diferencia de la heterogeneidad, no es eterna, pues su función es la de determinar ciertos roles que permitan que la persona sepa el papel que debe desempeñar y donde es qué debe hacerlo: “La heterogeneidad es imprescindible para conseguir ese liso despliegue de la cotidianidad, y también hace falta el rutinario funcionamiento de la jerarquía espontánea para que las esferas heterogéneas se mantengan en movimiento simultáneo” (Heller, 1970: 40-41).

Entonces, debemos concientizar la función que desarrollamos en nuestra vida diaria, nuestra posición y como ésta juega un papel importante en nuestro desarrollo personal, ya que, una vez determinados los roles que adquirimos con el paso del

tiempo ya sea de forma personal o social, estos nos permiten tener una visión más amplia y otro tipo de comportamientos con relación al espacio- tiempo en el que estamos. Visto de este modo, todos, siempre, estamos desempeñando un papel jerárquico dentro de nuestra vida cotidiana.

Por último, hay que reconocer que para poder comprender la vida cotidiana con toda la complejidad y los elementos que la componen, hay que abordarla desde las ciencias sociales y humanas, ya que estas ciencias poseen diversos conceptos y metodologías que ayudan a comprender el desarrollo y evolución de la misma, tratando de explicar la construcción que se da a partir de todo lo que se desarrolló con antelación, y cómo esto ha permitido comprender la interacción de las colectividades y su influencia en la consolidación de una realidad particularmente definida en un principio, pero influenciada por las identidades locales, regionales, nacionales e internacionales conformando así una conciencia histórica y contextualizada.

Esta conciencia histórica es un término que hace referencia a que los acontecimientos del pasado permiten comprender el presente, y con ello, se pretende analizar los cambios que se han venido dando a través del tiempo para que se puedan realizar los cambios pertinentes en el aquí y ahora.

### **2.1.2 El fenómeno de la socialización del mundo**

A propósito del desarrollo por el que hemos caminado a lo largo de estos textos, de nuevo haremos hincapié en la característica que tenemos los seres humanos de ser sociales por naturaleza, lo que refiere que tenemos por destino el vivir en un mundo social, lo cual implica la interacción y participación con los demás. Es bien cierto que este proceso es adaptativo a los cambios por los cuales es inevitable transcurrir, puesto que, los grupos sociales están expuestos a factores externos que terminan por converger en la membrana central de los grupos donde no se puede del todo estar exentos de estos.

Es así como el proceso de socialización estará compuesto por procesos de aprendizaje, imitación y repetición de conductas imitadas de los demás, consideradas las adecuadas para la subsistencia de los individuos en los grupos dentro de sus contextos adoptando formas de convivencia regidas por leyes y valores que distinguen

y norman las conductas de los individuos. Este proceso no siempre es del todo como se ha planteado, pues una realidad es que a medida que los niños crecen y maduran física y cognoscitivamente, buscan la independencia de los adultos adaptando sus propios pensamientos y conductas a lo que han concebido como parte de su socialización y su conocimiento del mundo.

De la misma forma, se debe concebir el proceso de socialización como algo continuo y cambiante, cuyo inicio se da en el nacimiento del ser humano y se va desarrollando conforme el contexto donde éste crece, se desarrolla y relaciona durante sus etapas de vida. Al ser de esta manera, el proceso de socialización obliga a adoptar patrones de comportamiento como propios, con el propósito de que el sujeto pueda construir un propio juicio acerca de su pensar y proceder, siendo éste un propio constructor de su identidad con capacidad de raciocinio y con juicio propio mediante la autorregulación en la cual se hace necesario que la persona tenga cierto control acerca de sus emociones y lo que él conciba como factores de provecho para su desarrollo personal.

Mientras tanto, para poder comprender el proceso de socialización en el mundo, nos remontaremos a la etapa de la infancia donde la interacción del niño con los demás le permite un capital cultural amplio que, a su vez, le dota de destrezas y nuevos conocimientos, los cuales, pueden constituir nuevas oportunidades para el logro de su independencia social. Se plantea de esta manera porque entre más cerrado sea el círculo de socialización del niño menos posibilidades de exploración tiene, no se expone a nuevos conocimientos, experiencias y aprendizajes, limitando su capacidad de abstracción y apropiación de otros conceptos y formas de vida.

Según Berger y Luckmann (1968) la construcción social de la realidad es un proceso dialéctico compuesta por tres conceptos: la externalización, la objetivación y la interiorización. La externalización es el proceso por el que los individuos transfieren responsabilidades a entidades externas y supone que la sociedad está construida por la acción humana. La objetivación es el proceso por el que todo producto exteriorizado de los seres humanos adquiere objetividad, es decir, se hace realidad, por ejemplo: el mundo institucional es actividad humana objetivada. La tercera que es la internalización se refiere al proceso por el que el mundo objetivado vuelve a

proyectarse a la conciencia convirtiéndose en parte de la subjetividad de los individuos. Al referirse a la subjetividad estos autores consideran que la realidad de la vida cotidiana es intersubjetiva, es decir, compartida con otros, y a su vez, es llevada a cabo a través de la interacción social (Berger y Luckmann, 1968).

Dentro de la internalización de la realidad se encuentran tres procesos que la componen, la socialización primaria, la socialización secundaria y el mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva. La socialización primaria responde a la etapa donde el individuo se convierte en un producto resultado de su contexto y su cultura, pues es la familia en primera instancia quién transmite los conocimientos básicos con los cuales el sujeto se identifica y busca la aceptación del grupo al que pertenece adoptando valores morales, modales, normas y estilos de vida que observa, que se practican a su alrededor y que no cuestiona porque hasta ese momento esa es la manera en cómo ha sido criado y es su forma de presentarse ante el mundo sin que cuestione el porqué de su comportamiento hasta ese momento.

La socialización secundaria responde a la etapa posterior a la socialización primaria, donde el individuo comienza a ser parte de otros sectores de la sociedad diferentes al que tuvo en un inicio. Por poner un ejemplo, digamos que es en la etapa de la adolescencia dónde el individuo se aísla de la sociedad de los adultos y comienza la hostilidad hacia los valores impuestos, por este hecho puede despertarse cierta rebeldía que implique conflicto con la familia. Éste fenómeno se da por el hecho de sentir cierto rechazo acerca de lo que el sujeto ha concebido como algo impuesto para esa edad, dónde buscan por inercia insertarse en ambientes que les hacen sentir a gusto o, por otra parte, buscan la convivencia con personas de intereses afines a los suyos intentando manifestar entonces su propia identidad y autonomía.

Estos autores plantean que en la etapa de la adolescencia son los padres quiénes muestran una especial preocupación por el círculo de amigos con los que frecuentan sus hijos, sintiendo esa impotencia ante la influencia directa que ejercen los amigos en el comportamiento de sus hijos (Berger y Luckmann, 1986).

La influencia heredada a los hijos mediante la construcción de su identidad en la etapa de la niñez, constituye un papel decisivo en la personalidad del individuo, por lo que los esfuerzos y sugerencias de los socializadores hacia las familias, se centra

en que doten de aptitudes y actitudes a los hijos desde la niñez para una sana convivencia en sociedad, y que, al llegar a la adolescencia donde son inevitables los cambios fisiológicos y emocionales de los chicos, la influencia de los padres con respecto a los valores civiles, éticos y morales constituyan un cimiento fuerte que no permita el extravío de los jóvenes.

La relación que guarda el párrafo anterior con respecto a los procesos de socialización se da en el momento en el que se entiende el inicio del intercambio de saberes y conocimientos en el momento del nacimiento, donde el individuo los adopta como propios y se moldea en relación a ellos. Es entonces que aparece la importancia de la familia y las figuras paternas como principales inyectores de estos, y se hace énfasis en la importancia de que se conciba que será la influencia paternal y maternal la que sienta las bases de una personalidad que con el tiempo será moldeada, pero que conservara dentro de sí los modelos a los que estuvo sujeto en su infancia.

Como la socialización nunca se termina y los contenidos que la misma internaliza enfrentan continuas amenazas a su realidad subjetiva, toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Propiamente la atención se centra ahora sobre la realidad subjetiva más que de la objetiva, sobre la realidad tal cual se aprehende en la conciencia individual más que como se define institucionalmente, siendo la socialización primaria la base importante sobre la cual vale la pena cimentar aprendizajes y conocimientos conservándolos.

El carácter "artificial" de la socialización secundaria vuelve vulnerable la realidad subjetiva de sus internalizaciones frente al reto de las definiciones de la realidad, no porque aquéllas no estén establecidas o se aprehendan como algo menos que real en la vida cotidiana, sino porque su realidad se halla menos arraigada en la conciencia y resulta por ende más susceptible al desplazamiento.

Es así como los procesos de socialización también pueden entenderse como procesos adaptativos, y hacemos referencia a ello porque de acuerdo a las distintas etapas de la vida e inclusive los roles en los que se desenvuelve el individuo en su desarrollo personal e intrapersonal, es dónde se asumen diversas fases de acuerdo a la etapa generacional en la que se encuentre el sujeto.

Entiéndase entonces que los roles juegan un papel significativo en el proceso de socialización debido a que el sujeto se ve rodeado de gente que habla y practica el mismo sistema de códigos, es decir, los abogados en la práctica de la abogacía tienen un lenguaje propio, dónde interactúan con base en los conceptos que conocen e interpretan de manera general, por lo tanto, el individuo se ve obligado a adoptar comportamientos que ya forman parte de la cultura de los abogados. En ese aspecto, esta cultura responde a una construcción social acerca de cómo debe comportarse un abogado y hasta su forma de vestir.

Entonces, la relación que hay en estas construcciones y en los procesos de socialización es relativamente estrecha. Lo anterior solo constituye un ejemplo, pues, así como este, se pueden ejemplificar todas las profesiones y oficios los cuales tienen características particulares, donde la persona que decide adentrarse a ese mundo debe adoptar y adaptar sus comportamientos y acciones en relación a lo elegido.

Dentro de las perspectivas en cuanto a los procesos de socialización Bugental y Goodnow (1998; citados en Yubero et. al., 1998) proponen una perspectiva biológica, una cognitiva y una socio- cultural. En la perspectiva biológica se hace la propuesta de que es la herencia biológica la que proporciona al ser humano la capacidad de adaptación y de llevar a cabo el proceso de socialización. Esta postura se contrapone a la idea de que el individuo al nacer es tabula rasa, que intenta argumentar el hecho de que, al nacer, el ser humano viene con cero conocimientos y cero elementos que lo caractericen, siendo entonces objeto de cambios y conocimientos que adquiere de los demás y así se constituye como ser.

Así que, estos autores argumentan con respecto a la perspectiva anterior que no es así, pues el ser humano viene dotado desde su gestación por información biológica que le permite contar con ciertas características que lo diferencian ante los demás, pues sus padres al momento de la concepción ya han depositado en sus genes la información que lo identifica como hijo suyo y que viene cargada de múltiples características que lo constituyen como un ser único y que le facilitaran la socialización con los demás, pues el carácter heredado de manera biológica constituirá una forma de socialización más adelante.

Al mismo tiempo, dentro de la perspectiva cognitiva se hace referencia al procesamiento de la información dentro del círculo de socialización, donde se consideran aspectos como la forma en que interpretamos, categorizamos, recordamos y transformamos los acontecimientos propios del proceso de socialización. Todo lo anterior conforma también en cierto modo el carácter y el hecho de que estos influyen al intentar gestionar de manera correcta todos los aspectos exteriores a los que el individuo se ve expuesto.

En esta perspectiva se manejan dos niveles de procesamiento de la información. El primero se da en el momento en el que la cognición juega el papel interpretativo y organizador de la realidad conformando así un marco de referencia a situaciones provocadas por cuestiones externas. El segundo nivel se enfoca más en hacer una recopilación de la información obtenida ya procesada e interpretada por el sujeto, lo cual lo llevará a dar respuesta a las nuevas situaciones a las que se vea expuesto en sus vivencias, pues tendrá consigo un bagaje amplio de conceptos y conocimientos cuya adaptación a su vida será por decisión propia y aplicada a su realidad. Por lo tanto, se puede afirmar que mediante el proceso de socialización el individuo se afilia al grupo, desarrolla una identidad, y con ello, encuadra en un número determinado de categorías sociales (Tajfel, 1981; citado en Yubero et al., 2005).

### **2.1.3 La importancia del análisis de las construcciones sociales**

A lo largo de la historia se han manejado dos corrientes de pensamiento, la fenomenológica y la objetiva. Siendo esta última considerada de mayor importancia dado que tiene mayor énfasis en la ciencia, la cual hace referencia a la metodología como la ruta que se debe seguir para explicar algún fenómeno reduciéndolo a datos concretos y objetivos, es decir, su naturaleza hace que los resultados se presenten de manera concreta sin más ni menos. El relato que se ha tenido dentro del mundo de la enseñanza ha hecho que se creyera que este proceso es el único mediante el cual se conciba la corrección (García y Mendoza, 2020).

Estos mismos autores plantean la perspectiva de que un proceso que no presta atención al papel que tienen los sujetos dentro de las investigaciones, se vuelve difícil de comprender. Esto, porque como se ha señalado en el apartado de la vida cotidiana,

dentro de la construcción de la identidad y de la vida misma se encuentran implícitamente muchos aspectos que no pueden decodificarse a simple vista o empleando un método cerrado de investigación. Por el contrario, la comprensión de estas realidades que conforman la construcción de una identidad que no es otra cosa sino la concepción que tiene el sujeto de sí mismo frente a otros, al mismo tiempo permite construir sociedades más profundas, las cuales son merecedoras de un análisis completo, detallado y amplio.

En la objetividad reside el hecho de encontrar una explicación lógica y coherente a los hechos de los cuales puede derivar una interrogante, sin embargo, esto no implica que los hallazgos encontrados tengan que ser en gran medida tal cual se presentan, sino por el contrario la teoría del construccionismo social apunta a cómo las personas crean su realidad significando cosas de las que con antelación ya han tenido un constructo, derivado de los factores como: la familia, la cultura y la sociedad, entre otros.

Por consiguiente, la importancia del análisis que se plantea dentro de este apartado radica precisamente en que los fenómenos sociales que se pueden ver como parte de la cotidianidad tienen su raíz en algo más profundo, algo que necesita una explicación que no puede encontrarse en la superficialidad ni en lo que quisiéramos ver a simple vista como parte de una observación. Este tipo de fenómenos requieren de una investigación amplia y profunda que permita comprender el porqué de las cosas, entendiendo la esencia y el significado que da cuenta del comportamiento de los individuos en la construcción de las realidades sociales.

De igual forma, se habla de la certeza que se tiene del papel constructivo que juega el individuo, pues es importante considerar el rol que tiene el sujeto en este menester de comprender el resultado de los procesos de conocimiento incluyendo el científico. Con esto, se hace referencia al fascinante mundo de la investigación científica mirándola desde este lente, donde lo que en realidad nutre son los acontecimientos que se viven en el proceso investigativo, las experiencias que se darán por sentadas en la construcción de las mismas investigaciones y la importancia de comprender el mundo más allá de lo que conocemos o lo que se ha concebido, pues desde la perspectiva construccionista debe haber una alternativa al enfoque

individual del conocimiento, donde se permita analizar el rol de los sujetos en el saber compartido dentro de una comunidad en la manutención y reproducción de la realidad.

Entonces, la importancia del análisis de las construcciones sociales radica precisamente en la posibilidad de dividir un tema complejo en partes o categorías más pequeñas para su mejor comprensión, tomando en consideración el hecho de que el concepto de análisis forma parte de la metodología de la investigación científica y al adjuntar estos dos conceptos como lo son: el análisis y el construccionismo social se enfatiza la importancia de la comprensión de las subjetividades y de voz de las personas quienes se encuentran en un lugar y momento determinado y la opinión que tienen respecto a un tema en específico, al mismo tiempo, la relación que se da entre lo que piensan y lo que hacen y como todo esto constituye nuevas formas de vivir , identificarse y compartir con otros.

#### **2.1.4 El papel de las instituciones en la construcción del sujeto y el papel del sujeto en la dinamización de la vida social**

En este apartado se pretende explicar cómo las instituciones influyen en la construcción social del sujeto con relación a su intersubjetividad y como a su vez, estos aspectos se relacionan y se plasman en la vida social. Para ello, también es necesario reconocer a las instituciones como cualquier tipo de organización humana que definen modos de intercambio social y en este mismo ejercicio condicionan la intersubjetividad del individuo.

Es así que, para iniciar con esta explicación debemos entender a las instituciones como algo universal, y que su existencia responde a las diversas necesidades del contexto y temporalidad en las que se hace imprescindible su creación. Dentro de los factores que influyen para ello, están los históricos, políticos, sociales, económicos, culturales, de salud, economía, etc., es entonces que al igual que la educación, las instituciones pueden considerarse como emergentes en atención a las épocas en las que se hace necesaria su presencia y que son adaptables a las situaciones reales de su temporalidad.

Así pues, las instituciones si bien pueden responder a demandas sociales, también deben comprenderse como un conjunto de normas jurídicas, compuestas por

valores, ideas y leyes que regulan su funcionamiento y las distinguen ante la sociedad por su funcionalidad y el fin que persiguen. Al surgir como necesidad también deben ser reguladas por el Estado, quién determina las funciones que se definan en ellas para su correcto funcionamiento y establecimiento en un contexto específico.

Cierto es que, la función de las instituciones es específica, sin embargo, dentro de ellas también conviven grupos de personas que tienen similitudes afines a sus formas de pensar y actuar, construyendo así pequeñas “sociedades” que las identifican dentro de las mismas. Esto es por una parte, pero por la otra debemos recordar que las instituciones tienen roles y prescriben modos instruidos para el desempeño de las personas, pues como ya se mencionó persiguen un fin en específico, haciendo referencia a lo que se espera de las personas que pertenecen a ellas asentando esto, en la función de los roles que los individuos deben jugar dentro de las mismas y que caracterizan su comportamiento de cara a las expectativas sociales con las que se relacionan dichos roles, refiriéndonos específicamente a las construcciones sociales que de estos roles se han hecho.

Para autores como Schvarstein (2003), las organizaciones institucionales son un sustento material de las instituciones, el lugar donde se materializan y desde donde se tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto en condiciones materiales de existencia, como incidiendo en la constitución de su mundo interno. Bajo esta premisa haremos mención de que esos efectos productores se refieren a que, estando en un marco de convivencia las actitudes permitidas y los objetivos a alcanzar permean en la construcción de la realidad de los integrantes de dichas instituciones, y, su influencia es tal que los nuevos saberes se materializan en su vida cotidiana, afectando de manera indirecta la relación con los demás, propiciando así un conflicto cognitivo entre lo que sabe y lo que vive. Es entonces cuando el producto se da por la manera en que lo anterior termina produciendo una nueva actitud o forma de vida.

Este mismo autor hace un análisis de cómo es que el individuo desde su nacimiento ya pertenece a una institución informal como lo es la familia, donde las prácticas de socialización se dan de manera inmediata, ya que constituyen su primer

núcleo y contacto directo con otros, donde aprenderá ciertos hábitos y costumbres que han de constituirlo e identificarlo ante los demás como un ser perteneciente a un lugar.

Es así que, tanto la familia como la escuela constituyen lugares donde el sujeto aprende, y con ello se prepara para el desempeño de roles que más adelante le tocará cumplir. En estos dos ejemplos de institución se adquiere la representación del concepto de autoridad y de propiedad, se aprende a entender la división entre el placer y el trabajo y de manera progresiva se excluye el juego dando paso a la obligatoriedad del trabajo. Según Schvarstein (2003), el sujeto adquiere entonces, una verdadera competencia de miembro social de la que ya se han enfatizado aquí los aspectos instituidos en sus primeras experiencias de socialización, las que tienden a configurarlo como sujeto producido.

Tomando estos dos ejemplos se puede entender entonces como el papel de las instituciones en la construcción del sujeto tiene que ver una vez más con la forma en la que éste convive, se relaciona, se aprende y se le exige al sujeto. A partir de ello, es que se puede hablar de la construcción social de una persona, y como está a su vez con todo lo aprendido, desde la infancia hasta la edad adulta, construye un proceso dinámico que se refleja en la sociedad, pues la constante evolución de las sociedades contemporáneas empuja a la innovación y dinamismo de las mismas. En el momento en el que se entiende la construcción social como proceso influido por instituciones a las que el sujeto pertenece, se puede entender entonces el dinamismo con el que la sociedad se transforma.

Por último, considerando que la interacción social da paso a la construcción de la sociedad, aparece un concepto denominado intersubjetividad, que tiene como base la comprensión del otro y la significación que este da a las cosas, sucesos o eventos de su vida.

En esta relación entre el objeto y el sujeto el significado corresponde a la intersubjetividad, en este caso se aborda desde la propuesta del autor Schütz (1993) dónde se mira como el fundamento de la vida social, la relación que guarda entre los sujetos que proveen de sentidos y significados a las acciones de cada uno de ellos y a su vez, a partir de la intersubjetividad, el sujeto realiza acciones en el mundo de la

vida cotidiana, dando paso al dinamismo que caracteriza la construcción de las sociedades.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. La perspectiva de investigación cualitativa**

La perspectiva de investigación que se ha elegido para este trabajo pertenece al de la investigación cualitativa. Es de esta manera porque sus características, así como sus alcances, son pertinentes para el objetivo que se pretende alcanzar. Es así como en este apartado se aborda como primer punto la perspectiva de la investigación cualitativa, abriendo el panorama que la caracteriza y ofreciendo la oportunidad de comprender el porqué de ésta elección.

Pues bien, se busca reconocer cómo es que con el paso del tiempo la perspectiva de este tipo de investigación ha cambiado. Anteriormente hubo una polémica acerca de los dos enfoques: el cualitativo y el cuantitativo. La discrepancia radica en el hecho de que los defensores del análisis cuantitativo argumentaban en sus puestas en práctica el hecho de que el análisis cualitativo carecía de mecanismos propios que garantizaran la fiabilidad y validez de los resultados arrojados por el mismo; mientras que por el otro lado los defensores del análisis cualitativo hacían referencia a que la precisión de los datos arrojados por este estudio, se centraban en datos simples y medidos y carecían de un significado, puesto que no se trataba en ocasiones de explicar la realidad sino simplemente de arrojar estadísticas e interpretarlas de manera fría y calculadora.

El resultado de este tipo de discrepancias ha prevalecido hasta ahora, sin embargo, cada una de estas investigaciones tiene un sentido y una metodología que permiten el logro de objetivos de acuerdo a lo que se pretende encontrar en la investigación. La investigación cualitativa se encuentra en una posición sorprendente e imprevista (Altheide y Johnson, 2011; citados en Ruiz et. al., 2012), esto alude a la forma en la que ésta, logra adentrarse a lo profundo de los fenómenos que a simple vista parecieran no tener una explicación lógica, sino por el contrario, busca encontrar en el proceso, los factores que la definen como sorprendente e imprevista.

Hoy en día, la necesidad de comprender el comportamiento de las sociedades y de cómo, los seres humanos construyen la realidad, han llevado al éxito de aplicación al método cualitativo como alternativa para la comprensión de dichos fenómenos

sociales y humanos que se proyecta en la reconquista de fenómenos inesperados. Dentro de los más intensos promotores de esta investigación encontramos a los clásicos de la sociología, la psicología, la historia, la antropología y la politología que miran con mayor entusiasmo el método cualitativo por sus contribuciones a estas disciplinas.

El paradigma que sustenta la investigación cualitativa es el hermenéutico, este representa una reacción contraria a la rigidez del positivismo bajo el cual se sustenta la investigación de corte cuantitativo, sobre todo en el intento de comprensión hacia fenómenos sociales; las perspectivas sobre la inclusión (tema de interés), forma parte de ellos, ya que estos, no pueden ser medidos con datos duros ni estadísticos, sino que su complejidad requiere de un método que profundice en sus significados e interpretaciones y que al mismo tiempo, pueda garantizar la confiabilidad y veracidad de los aspectos que conforman la investigación, sin necesidad de alterarlos, sino por el contrario, dar a conocer a los interesados la naturalidad con la que se dan estos fenómenos dentro de la sociedad.

Aunque ambos enfoques pueden utilizarse para la investigación social, es necesario comprender la diferencia entre la propuesta positivista (investigación cuantitativa) y la hermenéutica (investigación cualitativa), ambas se han descrito con antelación a este párrafo y se expone la pertinencia de la utilización de dicho enfoque para llevar a cabo nuestra investigación.

Al ser de interés la investigación de corte cualitativo, se retoma lo planteado por Taylor y Bogdan (1996: 27), y se concuerda en que la investigación cualitativa se entiende de una forma holística, pues su entendimiento se da a través de la observancia de un contexto, por lo tanto, exige el interaccionismo simbólico y la comprensión subjetiva, que se refieren a la búsqueda de la significación que las personas le dan a los hechos que suceden en su entorno y a la forma en cómo interpretan el mundo de acuerdo a lo que ya conocen, saben y viven dentro de su entorno, sin olvidar que todos los individuos tenemos una manera muy particular de hacerlo, donde aflora principalmente lo que nos constituye como seres humanos; únicos e irrepetibles.

En estricto sentido teórico, lo anterior constituye la propuesta de Kenneth Pike (1993; citado en Franklin et al. 1991), quien introdujo la dicotomía émica (fonémica) y ética (fonética). Pike moviéndose en el ámbito lingüístico entendía la fonémica como el sonido emitido de manera individual, el cual también representa un tipo de comunicación y significa a consideración del mismo autor un lenguaje propio. Por otra parte, la perspectiva ética se refiere a las afirmaciones generalizadas sobre los datos, formuladas por el investigador que ya ha delimitado un objetivo a encontrar, mientras que en la émica se refiere a los modelos y patrones que aparecen en una cultura delimitada por su territorio y contexto.

En relación a lo anterior, al momento de elegir la investigación cualitativa se estuvo consciencia de que la delimitación acerca de la inclusión conduce a buscar la generalización de las perspectivas de los actores educativos y que, en su momento, se tuviera que encaminar la intención de la investigación. Mientras que, por otro lado, el interés radicó en saber cuáles eran los patrones de comportamiento que los sujetos de investigación habían desarrollado a través del tiempo con respecto a la inclusión, dando así sustento a lo que busca la émica y la fonémica planteada por Pike.

Según este autor, hay tres aspectos importantes a considerar en la propuesta que él hace. Uno de ellos refiere que, lo ético; pertenece a factores externos ajenos al individuo; el segundo se refiere a lo émico entendido como un todo y no como un solo elemento del todo, y el último hace la concatenación de los dos anteriores fijando la postura de que ambos son necesarios complementos para la investigación de tal manera que, para descubrir un conocimiento total se hace necesaria la conjunción de ambos elementos.

Por ello, hasta este momento de la investigación el interés osciló en hacer la conjunción de ambos para poder tener apropiación de la información y que con ello se pudiera encontrar y desarrollar una postura neutral en cuanto a los resultados obtenidos, pues si bien es cierto que no es fácil quitar prejuicios, se tuvo en cuenta que se debe mantener esa postura para poder lograr la profesionalización de la investigación y no tomar concepciones propias como parte del trabajo.

De acuerdo a esta dicotomía, la metodología cualitativa representa la concreción metodológica de la émica, pues los métodos cualitativos son los que enfatizan en conocer la realidad desde una perspectiva desde dentro del individuo, esto quiere decir, desde sus pensamientos, sentimientos y emociones y, con ello, captar el significado particular que el sujeto atribuye a cada hecho sin dejar de lado que es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos.

En cuanto a lo que el desarrollo de la investigación se refiere, también se presenta la clasificación de características de investigación cualitativa que considera John Van Maanen (1979), como un conjunto de acciones prácticas, más que de prácticas técnicas. Lo que hace referencia a la utilización de múltiples fuentes de datos y no de centrarse en una sola, de ahí la importancia de elegir cinco informantes de diferentes jerarquías y múltiples autores con diversas posturas acerca del tema de interés de ésta investigación.

De la misma manera, el autor sostiene que el hecho de centrarse en una sola técnica imposibilita a los investigadores de conocer todo el mundo de utilidades a las que este tipo de investigación es presta, ya que de ahí deriva la riqueza de su aporte y es que es justo en la práctica donde en muchas ocasiones se encuentra la necesidad de implementar otras técnicas con la finalidad de conseguir el objetivo.

Dentro de esa clasificación de las cuales se echó mano se encuentran: la introducción analítica, dónde se comienza el trabajo cualitativo implementando la observación detallada de los sucesos o el suceso al que se pretende enfocar la atención; la proximidad, en donde se les da mayor importancia a los casos concretos y del comportamiento de los individuos en su cotidianidad; comportamiento ordinario, es en este marco donde se plantean todos aquellos problemas que son dignos de investigación que tienen mayor importancia dado que es aquí donde yace el nacimiento de problemáticas y pasa a segundo término cuando ya están convertidas en un problema social; la estructura como requerimiento ritual, la investigación debe descubrir la estructura, no imponerla, reconociendo los significados y elementos que resultan verdaderamente relevantes; focos descriptivos, los núcleos de interés no son otros que los fenómenos recurrentes en un tiempo y espacios concretos.

Entonces, fue importante concentrarse en aquello que pasaba día con día, las cosas que se vivenciaban y el cómo se llevaban a cabo, pues se reafirma que, el descubrimiento y la exposición son lo más importante, son objetos de investigación más importantes que la explicación y la predicción (Ruíz Olabuénaga, 2012).

### **3.1.1 Proceso de la investigación cualitativa**

Se han reconocido ya las características de la investigación cualitativa y el hecho de que ésta sea una perspectiva de investigación basada en las ciencias sociales, con aportes y principios teóricos como la fenomenología, que no es otra cosa sino un fenómeno filosófico y psicológico que se refiere a la manera en que las personas actúan de acuerdo a sus experiencias y su conciencia. Su objetivo es el de describir cómo es que se encuentran las cosas en el mundo sin prejuicios ni preconcepciones de ningún tipo y, en éste caso, solo describiendo los acontecimientos y tratar de entenderlos fundamentándolos en la teoría del construccionismo social entre otras.

Así pues, en este apartado se aborda el proceso mediante el cual, la investigación cualitativa camina para llegar al final de su objetivo, que es la forma en la que el investigador presenta los resultados encontrados con la finalidad de que estos sean comprensibles. Asimismo, reconocer que la investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo similar al de cualquier investigación de corte cuantitativo, esto porque ambas investigaciones responden a un método científico por el cual es riguroso pasar para poder considerar que son una investigación de calidad.

A continuación, se presentan las fases de este proceso por el cual se caminó y se dará detalle de lo acontecido desde el momento en el que se tomó la decisión de adentrarse en el campo, el motivo que se tuvo para elegir tanto el tema como la perspectiva y el camino que se siguió mediante el desarrollo de sus momentos.

La primera fase corresponde al abordaje y definición del problema, así como el diseño mediante el cual se desarrolla la investigación. Respecto a este punto, se recalca que es imposible iniciar una investigación cualitativa sin una definición concreta de la problemática que se quiere abordar. En este caso, fue a partir de las prácticas profesionales en la Escuela Secundaria Técnica número 6, que se tuvo un interés

particular por abordar los temas de inclusión, pues se tuvo la experiencia de frente con esta problemática y de ahí nació la intención primaria de comprender más a fondo como es que los docentes y los directivos interpretan este tipo de conceptos, qué hacen y cómo lo hacen.

Esta definición del problema con el cual se estuvo trabajando de manera directa guio la investigación y se convirtió en el foco principal mediante el cual se desarrolló este trabajo, se buscaron matices que pudieran componer su estructura y que a la vez, hicieran que se eligieran las mejores estrategias, técnicas e instrumentos para recolectar la información, comenzando así por la demarcación conceptual abierta en múltiples sentidos y contenido, lo que hizo de ella que sea susceptible a sorprendentes ramificaciones y sus significados admitieran profundidad y valioso contenido que como investigadores se desconocen y que se fueron descubriendo al tiempo en el que se realizó la investigación.

En este andar investigativo, se presenta una diferencia marcada entre la forma en que las técnicas de corte cuantitativo definen su problema con relación a las cualitativas. En las primeras hay una definición o semi definición del problema de investigación (hipótesis) y, el desarrollo de esta va propiciando escenarios que ayudarán a concretar esa primera definición o no. En el caso contrario, las cualitativas no pueden anticiparse a dicho hecho, sino que su naturaleza fenomenológica permite irse adentrando al descubrimiento de las situaciones reales, pues todo aquello que es desechado o no se considera importante en la investigación cuantitativa, en la cualitativa es contenido bienvenido y de enriquecimiento para la investigación.

De manera que, se puede decir que la definición del problema en la investigación cualitativa puede ser provisional, ya que, conforme avanza la investigación se pueden encontrar elementos que harán que tal vez, sea necesario un replanteamiento de esta problemática, pues, como se mencionó la investigación puede estar llena de matices diversos pues según Van Manen (2003; citado en Ayala et al., 2008), definir el problema de investigación es entrar en contacto con él no delimitarlo.

Al respecto, se tuvo la oportunidad de encontrar en este camino una ruta marcada, pues lo vivido en la atención a un alumno con BAP, hizo que se fijara una

postura firme y que mediante esa postura se fuera encontrando el camino adecuando para ir encuadrando la investigación, de tal suerte que, lo vivido no fue provisional, sino por el contrario, el irse adentrando a la problemática que representa la inclusión dentro de la escuela hizo que el tema se delimitara desde un inicio, sin dejar de lado que, en efecto, hubieron matices en el desarrollo de la investigación que lejos de replantear algo, hizo que se reafirmara aún más la postura de encontrar información acerca de la inclusión.

Otra de las categorías a considerar dentro del proceso cualitativo es la del diseño cuya importancia radica en la forma en cómo este ayuda a mantener una línea por la que se debe caminar para ir hacia el objetivo. Lo que se pretende decir con lo anterior, es que el diseño posee la bondad de ser flexible en el ámbito cualitativo, esto por la aceptación de que el diseño contempla una toma de decisiones que se sabe y se acepta desde un inicio pueden ser modificables o alteradas a lo largo de la investigación.

El diseño entonces, puede mirarse como una toma de decisiones provisionales que son guiadas con información consultada con antelación en bibliografía y hasta en propios esquemas de otros investigadores que darán pauta a una idea de cómo estructurar el trabajo de investigación fungiendo como guía, sin olvidar ni dejar de lado que esto solo es un esbozo del trabajo que queda al final.

El diseño, como se dijo, es parte fundamental de la investigación, pues en él se plasman los pasos principales de los que consta una investigación, por lo tanto, “supone la elaboración de un calendario, de una fijación de espacios y de compromisos de actuación, un presupuesto económico, un programa de trabajo y un esquema teórico explicativo” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 51-63).

Así, en el mes de septiembre del año 2023, se tuvo la tarea con guía del asesor de tesis, de realizar esa calendarización, fijación de espacios, las intervenciones en la escuela y el presupuesto con el cual se contaría dado que la escuela queda lejos del lugar de residencia, todo ello tuvo que haberse previsto para tener una idea de cómo se iría desarrollando el trabajo y lo que implicaría llevarlo a término.

Según las afirmaciones de Ruíz Olabuénaga (2012), los elementos que debe contener un buen diseño son los siguientes:

- **Esquema Teórico:** en este apartado se reconoce la importancia que tiene la estrategia de investigación, pues ella determina los criterios bajo los cuales se dará seguimiento al trabajo (recogida de datos, análisis, validación e informe), lo anterior constituye algo indispensable pues por fuerza deben abarcarse dichos criterios, sin embargo, en cada uno de ellos se han de presentar diferentes alternativas que deben estar presentes desde el inicio y que probablemente se modifiquen más adelante pero que en el momento del arranque ya deben existir para al menos, tener una noción de lo que se desea conocer. Una vez más, se hace necesaria la diferenciación entre la investigación cuantitativa y la cualitativa pues con relación al esquema teórico la primera viene presidida por el rechazo de la concreción y por la búsqueda de la universalidad, esto quiere decir que el mayor alcance dentro de esta investigación es el marco teórico dentro del cual se establece una hipótesis que debe o no cumplirse. Por otra parte, la investigación cualitativa centra el interés en la situación misma, y es el contexto quien condiciona el desarrollo de la teoría, pues es este mismo lo que la causa y no lo que la explica, no se parte de una teoría, esta se encuentra de acuerdo a las circunstancias por las que camina la investigación y se ajusta de acuerdo a las necesidades de la comprensión del fenómeno que se desea conocer a profundidad.
- **Diseño muestral:** el diseño muestral se refiere a la magnitud de la muestra que toman como referencia cada tipo de investigación. En la cuantitativa se pretende generalizar algún aspecto, el cualitativo se centra en un individuo, grupo o fenómeno sin generalizar en lo mínimo, pues su obsesión es la profundización y no la exteriorización.
- **Codificación del lenguaje:** toda observación que sea realizada con fines investigativos debe ser considerada a manera de símbolo, esto quiere decir que se debe tratar de comprender el significado de ciertas cosas que han sido encontradas dentro de la investigación conservando y respetando su esencia, pero, buscando al mismo tiempo el significado de dichas simbologías, sobre

todo en quienes son observados. Existen dos maneras de traducir símbolos comunes estos son; símbolos de cualidad y símbolos de cantidad.

- Control de elementos espurios: en todo tipo de investigaciones la gran preocupación y ocupación nosotros como investigadores es que los datos presentados sean lo más fiables posibles, que todos los resultados presentados sean verídicos y comprobables, auténticos y no ficticios. El investigador que decide utilizar técnicas cualitativas debe anticiparse a ciertos aspectos a considerar tales como: no todo informante es testigo, el observador puede alterar la situación anteponiendo juicios, toda verdad debe ser tomada en cuenta pues, cada persona significa las cosas de manera particular, el hecho de que todo investigador está contaminado de prejuicios y, por último, que la capacidad de observación de cada investigador es limitada y debe ser contrarrestada con más observaciones.
- Comprobación: en este apartado hacemos la referencia una vez más al diseño que fue estructurado para poder llevar a cabo la investigación ya que, como se dijo con anterioridad el diseño guiará al investigador y dentro del mismo se incluye la comprobación como parte del trabajo final antes de ser presentado.

En este trabajo, la forma en cómo se construyó el diseño fue con base en la perspectiva del autor Ruiz Olabuénaga (2012), ya que, al ser un autor consultado en el momento de la investigación, sus aportes sirvieron de guía para poder seguir una ruta marcada e ir adaptándola de acuerdo con lo que se consideró pertinente para esta investigación.

Asimismo, el diseño se fue estructurando conforme la investigación tomó curso, pues bien es cierto que a veces se delimita, también puede llegar a sufrir cambios o modificaciones de acuerdo a información que se vaya encontrando u observaciones que aporten una mejora para este, sobre todo cuando la observación se centra en la forma de la estructura y permite un mejor entendimiento para quienes consultarán nuestra investigación más adelante.

Cada uno de los elementos presentados por el autor Ruiz Olabuénaga (2012), son indispensables para reconocer un buen trabajo de investigación, ya que de ellos,

depende el desarrollo adecuando del proyecto, situación que comprende dentro de su estructura la posibilidad de permitirle al investigador adecuar los contenidos acordes a lo que se busca y, en nuestro trabajo se siguieron estos pasos desde el momento en el que leímos a este autor y consideramos que sus aportaciones a los procesos de la investigación cualitativa son los pertinentes para conseguir lo que nosotros buscamos.

Ahora bien, la tercera fase dentro de la investigación cualitativa es la recogida de datos. En esta, se priorizan tres técnicas que ayudarán al investigador cualitativo a encontrar la información necesaria para adentrarse en la problemática que ha elegido al inicio de su trabajo de investigación. Dentro de esta fase, en este trabajo se priorizan las siguientes técnicas: la observación, la entrevista y la lectura de textos. Estas tres técnicas a su vez, corresponden a las más comunes de recogida de datos, las cuales son: el experimento, el sondeo o la encuesta y el análisis de contenido. De acuerdo con lo planteado por Ruiz (2012: 191), “estas seis técnicas acaparan casi la totalidad de los métodos de recogida de datos”.

En este caso, una parte importante de resaltar es que el principio que guio el procedimiento de la recogida de datos cualitativos fue el de la inspección de primera mano, que hizo que como investigadores se buscara mayor proximidad a la situación, esto quiere decir que, no se puede quedarse en una postura completamente apática de la situación, por el contrario, este tipo de trabajo implico que se tuviera la iniciativa de indagar con profundidad todo aquello que se considere relevante para la investigación, siendo selectivo en la información pero al mismo tiempo profundizando de manera enriquecedora en la misma, con la finalidad de encontrar el foco principal de la situación.

Cuando se obtuvo acceso a la Técnica 6, la incursión fue por un caso especial, el de un alumno inscrito en primer año, cuya condición no le permitía incluirse dentro del salón de clases, esta atención brindada a un solo alumno permitió que, de uno, se convirtieran en 23 los alumnos canalizados, por lo que la experiencia en cuanto a la inclusión se pudo vivir de manera profunda y se pudo entonces encontrar los puntos medulares de interés hacia la problemática inclusiva.

Esto, hizo conocer un amplio panorama de lo que se buscaba encontrar en el momento, pues, el haberlo hecho de esta forma, permitió adentrarse a todas las problemáticas que se presentan en las escuelas y qué influye en ello, desde el contexto, el modelo de familias a las que pertenecen los alumnos, la situación socio económica de las mismas, las condiciones de salud de los alumnos y la preparación profesional de los maestros, así como los alcances del sistema para poder sortear todo lo anterior en su conjunto.

Por otra parte, en la cuarta fase dentro de la investigación cualitativa se encuentra la del análisis de datos. Este paso es la consecuencia de la categoría anterior, la recogida de datos. Sin embargo, hay una diferencia importante entre estas dos fases. Mientras que en la primera se trata de encontrar todos los datos necesarios o que se consideren para profundizar en el foco de la investigación, en el segundo debe haber un buen trabajo en cuanto a la discriminación de los datos recogidos, desentrañando las estructuras de significación y determinar con ello su campo social y alcance.

Para poder llevar a cabo el análisis de datos de manera correcta, se tomaron en cuenta prácticamente tres aspectos básicos a través de una descripción densa cuyos rasgos característicos son:

1. Que es interpretativa, esto quiere decir que para poder plasmar lo que encontramos tuvimos que comprender los significados que los maestros y directivos le dieron a su concepción de la inclusión con relación a sus experiencias y vida.
2. Que lo que se interpreta es el flujo del discurso social, con ello se buscó presentar las estructuras del lenguaje como ideología que comprometió a los actores sociales en un momento y contexto determinado.
3. Que esta interpretación consiste en tratar de resaltar lo dicho en ese discurso, lo que nos llevó a comprender el significado de los mensajes que recibimos a través del lenguaje, aprender a leer entre líneas lo que nuestros informantes manifestaron en su discurso y en consecuencia discriminar la información más importante de la que pudiera no serlo.

A su vez, la quinta fase es la de la validez. En esta fase, la relevancia que tiene es la de garantizar la validez de la información que contiene el trabajo de investigación. La importancia de la validez de la información en el método cualitativo radica en que debido a la riqueza de la información proveniente de las diversas técnicas seleccionadas para la recogida de los datos no puede aceptarse que un estudio particular cualquiera sea válido. Por lo cual, en este caso, se hizo necesaria la contrastación de la interpretación con otros trabajos de investigación donde se pudo relacionar la coherencia de lo que se escribe para poder entonces hacer una correcta validación de lo que la información presentada pretende dar a conocer.

Por último, la sexta fase corresponde a la validez y relevancia. Ya hablamos acerca de lo que se refiere la validez de la información, pero, también es necesario hacer del conocimiento la importancia que implica la relevancia de la misma, donde lo esencial es poder sobrepasar el ámbito de lo meramente coyuntural, lo anecdótico y lo ideográfico (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Por consiguiente, hay una estrecha relación entre ambos conceptos debido a que para que la investigación sea válida, debe pasar en estricto sentido por el método científico, que en este proyecto tuvo la finalidad de guiar la investigación y hacerla válida en cuanto a fundamentos teóricos y científicos con los que se defiende la postura.

Esta investigación fue a consideración propia como relevante debido a que se tuvo participación directa en el tratamiento de alumnos con BAP, y esta experiencia permitió que se vea la problemática inclusiva desde el núcleo de la sociedad tanto educativa como comunitaria, al ser de este modo, la búsqueda de información paliativa a la experiencia, mostró porqué es necesario abordar estos temas de interés social las veces que sean necesarios y desde diversos contextos.

### **3.2 Estrategia de investigación**

A continuación, se describirán las características que identifican a la investigación cualitativa, pero ahora con la finalidad de reconocer el proceso mediante el cual transita este proyecto.

En relación a las propuestas que realizan diversos autores y de acuerdo a la pertinencia de lo que decidimos abordar y cómo decidimos abordarlo, se consideró que la investigación cualitativa no tiene una sola forma legítima de poder llevarse a cabo. Esto quiere decir en gran medida que, su flexibilidad es quien propone este supuesto, ya que la manera en cómo la información puede irse adaptando a lo largo de la investigación con respecto a las experiencias vivenciadas permitió como investigadores conocer distintas tradiciones intelectuales y disciplinarias, así como también diversos presupuestos filosóficos con sus métodos y prácticas, diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla, que hacen que la situación expuesta en un principio sea una posibilidad en gran medida.

“La investigación cualitativa no constituye un enfoque monolítico, sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación” (Patton, 2002: 272). Una vez más, esta afirmación hace alusión a lo que se ha venido enfatizando al decir que la investigación cualitativa es rica en cuanto a contenido, pues su esencia permite adentrarse al trabajo profundo, de tal suerte que, no se puede quedar excluidos ni limitarse al simple hecho de presentar datos encontrados, sino por el contrario, esta estrategia invita a que sea el mismo investigador quién interprete y presente todo aquello que encontró y que consideró relevante a lo largo de todo el proceso de investigación.

Por consiguiente, la investigación cualitativa tiene muchas particularidades que la identifican y diferencian frente a la investigación cuantitativa, dentro de sus principales perspectivas y escuelas de investigación se encuentran según Flick (1998): a) la teoría fundamentada, b) la etnometodología y el análisis de la conversación del discurso y del género, c) el análisis narrativo, d) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica, e) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, f) la etnografía, g) los estudios culturales y h) los estudios de género.

Todas estas perspectivas son las que propician el amplio abordaje metodológico de la investigación cualitativa, cada una de ellas posee sus propias características y tradiciones metodológicas enfocadas en su mayoría a examinar problemas humanos o sociales. De esta manera, el investigador se convierte en indagador y pretende comprender el significado que las personas le dan a los hechos que ocurren dentro de

su contexto. Es así como la investigación cualitativa no puede definirse de una sola manera, sino que depende mucho del enfoque que se le quiera dar, pues de ese enfoque, presupuestos, métodos y procesos es que derivara la validez y viabilidad de la investigación.

Lo anterior responde a los motivos por los cuales, se ha tomado en consideración a la investigación cualitativa como el método de investigación bajo el cual fue desarrollado este trabajo, puesto que, en estos tiempos los fenómenos sociales han tomado un auge muy profundo y corresponde, en este caso, buscar información que permita comprender el porqué de las cosas que suceden dentro de un ambiente y contexto específicos, pues, el interés va más allá de encontrar datos estadísticos.

Así, se complementa lo escrito con relación a la descripción de las características de la investigación cualitativa, ahora, tomando en cuenta el aporte del autor Mason (1996), quien dice que la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y señala tres elementos a la variedad de estrategias y técnicas. Estos elementos son: a) que se funda en una aplicación filosófica que es altamente interpretativa en el sentido en el que se interesa en las formas en las que el mundo es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) está basada en métodos de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) esta sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Siguiendo esta misma línea, se entiende entonces que la investigación cualitativa comprende un amplio espectro de información que se basa principalmente en la dinámica de los procesos sociales a los cuales estamos sujetos, derivados de múltiples factores tanto locales, nacionales como internacionales.

Es por ello que en esta pretensión de conocimiento del por qué y cómo es que suceden los fenómenos, los cuales marcan nuestra historia, la investigación cualitativa se inscribe en una categoría que busca encontrar esas respuestas echando mano de una serie de elementos que le dan la potestad de ser eficaz, confiable y útil para las

sociedades, dejando precedente de lo que ha sido la evolución de las percepciones y comportamientos de los seres humanos con relación a la construcción de la realidad.

Una vez más se deja ver la riqueza que posee esta perspectiva, pues su intencionalidad se reconoce con esa profundización con la que se debe mirar a la sociedad, ya que no somos una concreción de nada, sino por el contrario somos producto de un constructo diverso, somos complejos, individuales y autónomos y todo eso hace que las divergencias y convergencias en la convivencia del día a día tengan un significado y un contenido implícito que requiere de la incursión en este tipo de investigación para poder lograr comprender los procesos sociales a los que estamos sujetos.

Al respecto de la descripción de los rasgos de investigación cualitativa Flick (1998: 15) propone cuatro que se enlistan de la siguiente manera:

1. La adecuación de los métodos y las teorías: el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas. La validez de la investigación se evalúa con referencia a aquello que se quiere estudiar y no depende exclusivamente del seguimiento de los abstractos criterios de la ciencia. La consigna central de la investigación cualitativa reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio.
2. La perspectiva de los participantes y su diversidad: la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y toma en cuenta que, en el terreno; los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los distintos conocimientos sociales vinculados con ellas.
3. La flexibilidad del investigador y de la investigación: a diferencia de la investigación cuantitativa, la cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y de sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación. Las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se

transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto.

4. La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus métodos caracterizan sus discusiones y sus prácticas de investigación.

Esta variedad de distintas aproximaciones es el resultado de diversas líneas de desarrollo, tanto secuencial como paralelo en la historia de la investigación cualitativa. No está por demás decir que, este tipo de investigación con los cuatro aspectos anteriores privilegia la profundidad de los fenómenos y de los hechos, y a pesar de su riqueza, para que su aporte sea o se considere como tal, no basta la información recolectada, ni los descubrimientos hechos, sino que se sustente en un aporte teórico y una metodología que le da credibilidad y validez. En este caso, la teoría del construccionismo social y la metodología de la investigación cualitativa.

### **3.2.1 Método estudio de caso**

Cuando se habla de un caso en lenguaje coloquial se relaciona con la idea de algo especial, una forma de identificar algo como único o que se diferencia del resto de las situaciones de una forma particular. En un lenguaje académico formal o profesional se puede decir que este término va encaminado a la misma directriz, pero con términos científicos. En consecuencia, se aborda el estudio de casos desde la perspectiva de la sociología, donde han surgido diversidad de perspectivas, y cada una responde a la manera en la que se desee emplear este método de estudios.

Para autores como Simons (2009), el estudio de casos va de lo singular a lo particular, a lo exclusivo, donde se concibe su evolución y práctica en la investigación, remontando a sus antecedentes desde disciplinas como la sociología, la antropología, la historia y la psicología, además de en profesiones como la abogacía y la medicina para con ello ver el estudio de casos como un estudio que tiene una intención de investigación, desde el método.

De este tipo de método se espera que se abarque la complejidad de un caso en particular con todo lo que su delimitación implica, esto quiere decir que, al ser

considerado como algo especial se busca el detalle de la interacción con sus contextos pues el contexto juega un papel clave a la hora de estudiar este tipo de métodos, ya que es mediante el que se puede reconocer e identificar qué lo hace especial y único.

Así pues, “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros”, Stake (1998: 83), con ello, lo que se quiere decir es que las particularidades de este son lo que se busca comprender y todo aquello que en él influye.

Siguiendo la ruta de este autor, se ha de decir que también el estudio de casos actualmente se utiliza a menudo en la investigación social y constituye una de las perspectivas más difundidas dentro de la investigación cualitativa. Stake (1995), introdujo una forma de abordaje de este tipo de estudios desde una investigación naturalista, holística, fenomenológica, etnográfica y biográfica. Por ello, el marco metodológico del que se vale este tipo de investigación busca relacionar su actividad a la metodología que garantice la mayor rigurosidad y sistematización de la información para el conocimiento de la sociedad.

Esto hace referencia a la diversidad que existe con respecto a este método de investigación, donde al hablar de rigurosidad se hace referencia especialmente al método científico que de por sí tiene la rigurosidad necesaria para dar a la investigación ese toque científico y de veracidad. Entonces, el hacer énfasis en esta situación, permite considerar el estudio de caso como una opción que será identificada por sus particularidades dentro de un contexto específico y delimitado, donde la principal intención es la de adentrarse a conocer qué es lo que lo hace diferente al resto, así como su nombre lo dice “el caso”.

En relación a la historicidad de los estudios de caso y sus antecedentes, se hace referencia a los surgidos desde la antropología y la sociología, donde ambas disciplinas al emplear este tipo de metodología empezaron a requerir de la presencia del investigador en los procedimientos del trabajo de campo, requiriendo así largas horas de indagación, la recolección de datos mediante la observación participante y la utilización de informes clave que funcionarían como aspectos base para poder desarrollar este estudio que demandaba, como se hizo mención, un compromiso fuerte por parte

del investigador con respecto a la profundidad con la que invita este método para su abordaje.

En relación a esto, uno de los antecedentes de los estudios de casos en cuanto a la sociología, son los trabajos desarrollados por Frederic Le Play sobre familias obreras a través del territorio europeo en el siglo XIX; Vasiliachis (2007), donde desde la preocupación por conocer las vivencias de estas familias, el investigador terminó creando una metodología que le permitiera adentrarse en lo profundo de su investigación y con ello entender lo que significaba para las familias pertenecer a esa clase social y los que implicaba serlo bajo esas condiciones y en esa época.

Por lo tanto, "La methode sociale de Le Play" Moneris, (2003), definió la manera en cómo este investigador abordó su trabajo de campo y la forma en la que la fue sistematizando mediante las entrevistas, testimonios, los informantes, entre otros elementos que conformaron monografías con información importante y que fueron resultado de la aplicación del método que él implementó, derivando así en la posibilidad de una metodología mediante la cual, hoy en día puede abordarse un estudio de caso.

A partir de este trabajo, serían los investigadores de la Escuela de Chicago quienes harían posible la institucionalización del método saliendo a relucir como principal característica la utilización y aplicación del mismo método cualitativo en la investigación sociológica.

En aquel tiempo, la perspectiva teórica bajo la que se cobijó esta corriente fue el interaccionismo simbólico de Blumer, quien propició por sus estudios realizados una serie de investigaciones que serían consideradas como estudios de caso. Para lograr obtener la información en este tipo de estudios se empleó como una de las principales herramientas para la obtención de información la entrevista, observación y las historias de vida y a su vez la inducción analítica como herramienta de análisis de datos.

Éste tipo de estudios se enfocó en las familias, problemas de pobreza, migración, entre otros, lo que nos da cuenta de que todo lo anterior constituían problemas sociales a los que nadie estaba acostumbrado a mirar desde una perspectiva científica, sin embargo, con el paso del tiempo y con la creciente población, surgen

aún más estos problemas de antaño y, en un intento por tratar de comprender su naturaleza, la sociología los arroja e intenta hacer notar que la importancia de su comprensión radica en la interpretación y en las formas de vida que tienen los integrantes de dichas sociedades.

Sin embargo, no está por demás resaltar que este enfoque ha venido perfeccionando y delimitando su incursión en la investigación, pues, al hablar de sociedad, nos encontramos con una tremenda variedad de información que requiere ser selecta y que al mismo tiempo sea basta para poder interpretar y comprender los comportamientos de los individuos en un contexto delimitado para su estudio.

Asimismo, Stake (1998) plantea que “el caso” puede ser un niño, un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales, lo que lo hace único sin duda es la concentración que se pone a la hora de investigar “solo a uno”, pues mientras la atención sea fijada en ese uno, todo nuestro interés y enfoque hará que de entre tantos, estemos en disposición de fijar la atención por tiempo indefinido a ese que nos ha llamado la atención y que será único mientras se logra encontrar las particularidades que le hacen especial y lo diferencian del resto.

Hoy en día, el estudio de caso está definido como un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio, lo que lo ha posicionado como una manera de abarcar cualquier problematización de la realidad social. Entonces, como suele suceder en la actualidad, el estudio de caso constituye la mejor opción en cuanto a la búsqueda de una realidad social y a la construcción de la misma, dotándonos de información rica, y de diversas interpretaciones de la vida cotidiana que convergen en la práctica social y que al mismo tiempo se ven reflejadas en la manera en cómo se construye la realidad.

En este trabajo y en el marco de este tipo de estudios, se encuentra la perspectiva etnográfica cuyas principales características propician que sea tomada en cuenta para el sustento de esta investigación. Dentro de las condiciones que propician su uso y aplicación están sus enfoques epistemológicos constructivistas y una mirada reflexiva de la ciencia, crítica de la realidad social, entre otros, que han permitido que la manera en la que se pretende abordar la investigación sea la correcta para lo que

se busca en relación a las interpretaciones que se han creado dentro de la escuela elegida.

De esta manera, se puede abordar de forma particular priorizando el caso único donde los elementos a tomar en cuenta se buscarán de tal forma en que se identifique y delimite el contexto y la problemática propiciando entonces el desarrollo de la investigación en el enfoque de estudio de caso. En este caso, es justamente lo que se busca, el espacio y contexto está delimitado a una zona en particular y en un nivel de educación seguido por un tema en específico, cuya importancia radica en la necesidad de conocer qué es lo que se ha construido alrededor de este.

### **3.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación**

Para poder comprender qué son las técnicas e instrumentos de investigación es necesario reconocerlas como tal, esto implica saber su función y la importancia que tienen dentro de la misma para la recogida de datos mediante su uso y aplicación. Pues bien, las técnicas e instrumentos de investigación son los procedimientos o formas de obtener información y datos del tema de estudio. Se apoyan principalmente en herramientas para recopilar, organizar, analizar, examinar y presentar la información encontrada. Uno de los aspectos a considerar al elegir cualquier tipo de técnica o instrumento radica en que existen técnicas específicas para cada tipo de estudio, por lo tanto, la técnica debe elegirse de acuerdo a la problemática que se quiere abordar.

En ese sentido, para poder abordar el tema de investigación, este trabajo ha encaminado su ruta hacia la estrategia de investigación cualitativa dentro de la cual elegimos el estudio de caso cuya línea para la recogida de datos nos permite utilizar las técnicas de observación participante y entrevista semiestructurada.

A su vez, estas técnicas están conformadas por instrumentos que permitieron obtener información como lo son: el diario de observación; cuya funcionalidad fue la de registrar observaciones, dibujos o notas sobre el lugar o fenómeno que se investigó, el diario de campo; que nos permitió hacer registros de las experiencias, esto permitió sistematizar la información para después recurrir a ella y poder reflexionar acerca del

momento que se vive dentro de la investigación, las notas de campo que al igual que los dos anteriores registraron las experiencias y observaciones en el momento y, que fueron necesarias para recordar pequeños detalles que traían consigo una remembranza que, tal vez, haya pasado desapercibida en el momento, y el memorando; cuya funcionalidad fue la de comunicar información acerca de la investigación.

Cada elemento expuesto tiene ciertas caracterizaciones que se han descrito y que ayudan a comprender la funcionalidad de cada cual en el trabajo de investigación. Por ello, en este apartado se da paso a describir y justificar su uso y la pertinencia de su aplicación para esta investigación.

La observación participante constituye parte del trabajo de campo, en el cual, como investigadores se tuvo acercamiento de manera activa. Este tipo de trabajo tiene tres actividades importantes donde la primera se relaciona con la interacción no ofensiva; que quiere decir que como investigadores se procura que la presencia no represente una amenaza en ninguna forma para lograr con ello que los informantes se sientan cómodos y en confianza, de esta manera su comportamiento será fluido y con la mayor naturalidad posible. La segunda actividad tiene que ver con la manera en cómo se obtienen los datos necesarios, las estrategias y las tácticas de campo. La última actividad involucra el registro de datos en forma escrita.

El proceso de observación al principio suele darse por parte del investigador de manera pasiva, dado que por principio también debe comenzar a adaptarse al campo y a todas las condiciones que en él se ven y se viven. Por ello, en un primer momento la recolección de datos es secundaria al reconocimiento del escenario y de las personas.

En este caso, la función al principio de la observación fue pasiva pues solo se estuvo atentos de lo que ocurría en el contexto escolar, la interacción entre los personajes que interesaba observar, la formas de comunicarse y la relación que existía en aquel momento, por lo que, la experiencia fue nutrida pues se pudieron encontrar muchos elementos que permitieron conocer el actuar de las personas, en este caso:

alumnos, maestros, padres de familia y directivos de la escuela donde se desarrolló la investigación.

Las observaciones que se fueron realizando se registraron en un diario y notas de campo, donde al estar presentes en los escenarios áulicos se fue anotando todo lo que se lograba ver, aquello que se hace de manera normal dentro del salón de clases pero que se notaba como único, por ejemplo, el trabajo del profesor, la respuesta de los alumnos ante las diferentes formas de impartir clase de los profesores, los materiales con los que suelen trabajar, la comida que consumen y los valores cívicos y éticos que los alumnos muestran producto de su educación en casa.

Otro de los aspectos a considerar en esta técnica es el hecho de que puede existir un nivel de estrés debido al grado de información que se recibe. Por ello, se consideró importante limitar los tiempos en el escenario para no caer en este tipo de sensaciones y que interfirieran en la forma en cómo se busca encontrar información valiosa, haciendo énfasis en las condiciones de la investigación qué, cuándo y a quién se observa deben ser constantemente negociadas, con la finalidad de no provocar conflictos de ninguna índole. Sobre todo, porque al ser agentes externos a la escuela, a veces el hacer presencia provocaba incertidumbre. Así pues, “las observaciones son útiles solo en la medida en la que pueden ser recordadas y registradas” (Taylor y Bogdan, 1996: 101).

Es por ello que, fue importante delimitar a 20 minutos la observación en cada sesión, en los diferentes grados y grupos, una vez a la semana, esto, porque debido a la distancia como investigadores no se pudo disponer de mucho tiempo para estar en el campo, se tuvo que negociar las horas y dosificar el trabajo porque de lo contrario también se caería en ese momento de estrés que afectaría la interacción con los sujetos de observación.

En cuanto a la otra técnica; la entrevista, para autores como Benney y Hughes (1970; en Taylor y Bogdan et al., 1987), la entrevista es la herramienta de excavar favorita de los sociólogos para adquirir conocimiento sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre los relatos verbales. Y es que, normalmente se piensa en la entrevista como algo estructurado y se relaciona este pensamiento al

hecho de concebir algo planeado con anterioridad como cuestionarios o encuestas. Para este trabajo, este tipo de técnicas fueron de las que se consideraron más prudentes para poder encaminar el tema de interés y no perder la línea. Además, al seleccionar a los informantes, era necesario ayudarles a contestar aquello en lo que interesaba conocer, haciéndoles saber que, por cuestiones de tiempo, se tuvo que diseñar una entrevista semiestructurada, pues un trabajo más profundo requería sin duda más tiempo, cuestión que no favoreció por sus actividades y por las propias.

En el trabajo, se apostó por el tipo de entrevista semiestructurada, ya que, permitió conocer de voz de los informantes la experiencia en torno al concepto de inclusión desde una postura propia y la relación con su trabajo como docentes y directivos. Sin embargo, he ahí donde radica la importancia de este tipo de técnicas, pues, aunque se fabrica algo que está predispuesto a conocerse, la sorprendente y diversa manera en que los sujetos viven y construyen sus realidades es lo que hace de este un ejercicio enriquecedor y basto, en el que no solo se trata de obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Al respecto, la remembranza de las particularidades de las entrevistas que se llevaron a cabo y la forma en como estas se vivieron se hacen presentes. En la entrevista con el informante número uno, la vivencia fue grata debido a la disposición que se tuvo de su parte, la forma en como abordaba las preguntas y la intención que puso en cada una de sus respuestas; con el informante número dos, se vivieron momentos de tensión y un poco de hermetismo debido a su personalidad pero, sin duda, se recibió buena información; con el número tres, se sintió un ambiente tranquilo, pero muy predispuesto a contestar solo lo necesario; con el cuatro, su entusiasmo profesionalismo y disposición fueron contagiosos y generamos un ambiente de confianza y convivencia y, por último, con el informante número cinco, se dio una entrevista muy profesional en cuanto a las formas y el ambiente, en una disponibilidad agradable pero muy reservada.

Es así como, la observación participante y la entrevista tienen mucho que ver en relación al grado de información que se obtiene mediante ellas, pero, al mismo tiempo hay una diferencia marcada entre ambas y esto hace referencia a que mientras por un lado en la observación participante se tuvo que poner a prueba el ejercicio en el campo

o escenario de manera natural, no planeada y espontánea, en la entrevista se tuvo que propiciar y crear un escenario propio con la finalidad de lograr el objetivo de que el informante se sienta cómodo y al entrevistar pueda su información fluir de manera natural y flexible.

Por ello, fue importante crear un ambiente propicio para nuestros informantes donde pudieran sentirse a gusto. Esto, con la intención de tener una charla amena y que permitiera la comodidad de ambas partes, pues, la intención fue que sus experiencias las compartieran sin que sintieran que como ya se había trabajado de manera directa con ellos en los temas de inclusión, hubiese un juicio hacia su práctica.

Aunque esto suena fácil, la verdad es que no fue del todo así, porque como ya se dijo, el hecho de haber trabajado con ellos en la escuela en el ambiente ríspido de lo que implica las adecuaciones en su práctica con respecto a los temas inclusivos, creaba esa idea de que tenían que decir cosas que no los hicieran quedar mal dentro de la entrevista. Entonces, fue de suma importancia quitar esa predisposición de ellos y cambiar la mirada de un posible juicio a una donde sintieran que la información que pudieran aportar fluyera y no se sintieran ni juzgados ni presionados a contestar cosas por “contestar bien”.

A propósito de cómo se llevó a cabo el proceso de las entrevistas, se intenta tomar como referencias tres características de la entrevista en profundidad estrechamente relacionados entre sí solo como un referente, pues este tipo de entrevista no figura en esta investigación, sin embargo, esas características llamaron la atención por su profundidad y la posibilidad de que muy escasamente se llegaron a percibir en la entrevista semiestructurada.

El primero pertenece a la historia de vida donde lo más predominante aquí es que el investigador trata de aprender de las experiencias destacadas del informante y el significado que le da a las mismas, como cuando uno de los informantes dijo no creer en la inclusión debido a la educación que él había recibido en casa. El segundo tipo es el del aprendizaje sobre acontecimientos o actividades que no se pueden observar directamente, si bien es cierto que se observan los comportamientos y las formas de los sujetos, no se pudo observar lo que piensan, esa información solo se

puede saber a través de su testimonio. Este tipo de entrevista se caracteriza porque los informantes ocupan meramente el lugar de informantes, son ellos quienes proveen la información recopilada en el campo y actúan como observadores del investigador. El último, se utiliza para estudiar un grupo grande de personas en un lapso relativamente breve de tiempo, eso fue lo que se hizo mientras se tuvo estadía en la escuela.

Aunque como se dijo, no fue posible llevar a cabo entrevistas en profundidad, la verdad de las cosas es que cierta parte de sus características se pudieron poner en práctica en la entrevista semiestructurada, pues, las dos primeras características sirvieron para poder guiar la entrevista, siendo la última la que indirectamente se trabajó dentro del contexto escolar que dotó de experiencias y conocimientos.

Léase esto a manera de comentario pues fue necesario escribir lo que llevó a utilizar estas técnicas y el antecedente por el cual se decidió hacer de esta forma, argumentándonos en lo que dicen autores como Ruiz Olabuénaga (2012) acerca de la posibilidad de acoplar estrategias que propicien un cambio en la investigación siempre y cuando no se pierda la ruta ni la esencia de esta.

Es justo en este momento donde como investigadores se adecuaron el tipo de entrevista que se deseó manejar para conveniencia del proyecto de investigación tomando en consideración las particularidades de la misma.

La entrevista semiestructurada fue realizada a tres docentes y dos directivos de la Escuela Secundaria Técnica número 6. Se ha mencionado que cada uno fue entrevistado en diversos escenarios buscando la comodidad y tranquilidad de la entrevista. De esta manera se buscó que su testimonio fuera lo más profundo posible y permitieran conocer sus inquietudes, propuestas y trabajo a partir de la reflexión propia con la que vivenciaron la entrevista.

En este proceso se pudo relacionar lo que dicen Berger y Luckmann, con respecto a la socialización primaria, ya que muchos de los informantes comparten similitudes de pensamiento y actuación debido a la educación que han recibido por parte de sus primeros cuidadores, que, a su vez, hace que sientan una necesidad de empatía con los alumnos que presentan estas condiciones. Sin embargo, producto de

la socialización secundaria desarrollada a través de su trabajo docente, es que se encontró que, algunos de ellos, miran más su labor como un tema administrativo más que humano y participativo.

### **3.2.3 Fuentes de información**

Las fuentes de información son recursos que ayudan al investigador a extraer la información que necesita para poder encausar su investigación, delimitarla y darle un rumbo específico. Estas fuentes pueden ser diversas y dependen mucho del tiempo en el que se encuentre el proceso de investigación. Por ejemplo, para poder delimitar este trabajo o tema de investigación fue necesario comenzar a buscar información documental que ya ha sido registrada acerca del tema que interesó conocer. Esto, como un primer acercamiento y para definir si lo que quiso buscar resultaba pertinente o no para la investigación.

En ese sentido, en investigación existe una clasificación de fuentes de información las cuales se dividen en tres: las fuentes de información primarias, secundarias y terciarias, las cuales constituyen todo un marco ampliamente recomendado para que el investigador sepa a cuáles recurrir en primera instancia y lo que cada una de estas puede ofrecer.

También cabe resaltar que no se deben dar por hecho a todas las fuentes de información como verídicas, es necesario ser selectivo y mirar la confiabilidad de las mismas en las referencias y los sitios de donde se extrae esa información, hablando específicamente de documentos ya escritos y publicados con referente a las fuentes de información documental.

En el desarrollo del siguiente apartado se pretende describir cada una de ellas. En la primera categoría, se encuentran las fuentes primarias de información, las cuales, hacen referencia a las que provienen de la experiencia directa o a la observación de los hechos, son documentos originales o primeras impresiones de un evento o investigación. Estos pueden ser: documentos históricos, entrevistas, encuestas, diarios de campo, registros médicos, libros, monografías, periódicos, testimonios de expertos, artículos periodísticos, entre otros. Estas fuentes juegan un papel muy importante en la investigación ya que proporcionan una comprensión directa de los fenómenos o situaciones estudiadas.

Por otro lado, están las fuentes de información secundarias que son las que recogen, sintetizan y analizan la información de las fuentes primarias. Son una compilación de información que otros ya han recogido y han publicado para conocimiento del público. Dentro de ellas se encuentran una vez más, libros de texto, artículos de revista, informes de investigación, entre otros. Una de sus principales funciones es que ayudan a contextualizar alguna situación para obtener una visión más general del tema, estas fueron las que ayudaron en este caso. Al ser información sintetizada, da un garante de que con antelación alguien más ya hizo un análisis, clasificación y selección del material que se presenta en dichos documentos, por lo tanto, esto ayudó a que se tomara una decisión sobre la información y la selección de la misma que se desea emplear para este trabajo.

Cuando se decide hacer una búsqueda seleccionada de información, es porque es el resultado de la definición de una ruta a seguir, esto quiere decir que, no necesariamente el proceso fue como se menciona, pues, ya se había seleccionado el tema de interés y es entonces cuando se decide emprender la búsqueda de información.

En otros casos, puede ser de manera contraria, que al buscar información comienza a despertarse el interés por retomar algún tema que haya llamado la atención, siendo entonces que la curiosidad lleve al investigador a indagar aún más y entonces delimitar su tema de investigación, en esta investigación se cumplió lo que dicta el primer caso pues, el tema de interés ya se había seleccionado y solo se procedió a la búsqueda de información relacionada con este.

Sin embargo, en ambas situaciones las fuentes de información juegan un papel muy importante, ya que acompañarán al investigador durante todo el periodo que dure su trabajo, pues, tendrá que recurrir con frecuencia a la consulta de las mismas, y con ello, poder guiar su trabajo y recopilar de acuerdo a la clasificación de las categorías de fuentes de información las más pertinentes para su intencionalidad.

En este trabajo, las fuentes de información consultadas fueron fuentes de información primarias y secundarias, donde como se hizo mención ya había información escrita acerca de lo que se buscaba conocer. En consecuencia, se fue buscando información y fue así como se logró delimitar el tema, pues si bien es cierto

que el concepto de inclusión en un primer momento hizo llamar la atención por las vivencias y experiencias durante las prácticas educativas que se dieron dentro de la escuela, fue hasta el momento de la investigación documental cuando se pudo encontrar el camino y orientación que el trabajo ha requerido.

Asimismo, para poder recoger la información que los informantes brindaron se nos hizo pertinente hacerlo mediante la técnica de la observación participante y la entrevista semiestructurada con un cuestionario semiestructurado como herramienta de recogida de datos y con un diario de campo cuyo propósito nos permitió registrar información al momento de conocer el ámbito educativo de manera cercana y al mismo tiempo, mirar las prácticas de los tres docentes y los dos directivos dentro de su contexto escolar.

### **3.2.4 Acceso al campo**

El acceso al campo representa la aproximación en primera instancia del investigador al campo de estudio donde pretende encontrar la información que necesita. Una de las estrategias para la recogida de datos en la investigación cualitativa es la de la observación participante, la cual, ha sido retomada para obtener información. En este tipo de observación los investigadores entran al campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los participantes sin representar una amenaza o incomodidad que limite la fluidez del comportamiento de la vida cotidiana de los mismos.

Para que una investigación de campo sea realmente poderosa y efectiva, se necesita de un plan de investigación definido, así como de los instrumentos de apoyo que ayudarán a recopilar la información. Al mismo tiempo es necesario reconocer que este procedimiento requiere de mucho tiempo para obtener la información y también costos económicos elevados, de ser necesarios. A través de esta investigación se obtuvieron datos que solo son una muestra de lo que las personas piensan acerca de un tema, y se debe tomar en cuenta que muchas veces la información que dan los participantes no concuerda con la realidad.

Es así que el investigador tiene una inmersión directa en el entorno real donde ocurre el fenómeno de estudio, esto propicia una comprensión profunda por parte de investigador de las dinámicas sociales, las relaciones intrapersonales y de todos los

factores que pudiesen influir en su momento para la investigación. En este proceso también suele suceder que el investigador selecciona a sus informantes, los cuales se van perfilando para poder brindar la información que el investigador considera que necesitará más adelante, por ello, es importante que se ponga especial cuidado en los detalles que encuentra y la forma en cómo ocurren, de tal suerte que, anote en sus herramientas de recopilación de información, todo aquello que pudiera olvidarse más adelante pero que en el momento resulte relevante para su trabajo

El acceso, se dio mediante el proceso de prácticas profesionales dentro de la institución marcada como nuestro objeto de estudio. Fue un periodo de aproximadamente ocho meses, donde se pidió tener un acercamiento con un alumno con BAP identificado desde su ingreso a la escuela, cuya actividad dentro del salón de clases era nula, pues según testimonios no sabía leer ni escribir. Fue así, como a la llegada se tuvo la oportunidad de entablar comunicación en primera instancia con el subdirector y la trabajadora social de la escuela, quienes eran los encargados e interesados en atender a este tipo de alumnos y a quienes se dio el primer informe de lo encontrado.

Al pasar el tiempo, y dadas las circunstancias de que no se contaba con la asistencia de USAER, se asignó la tarea de coadyuvar en la atención a alumnos con BAP, permitiendo la comunicación con docentes y con padres de familia. De esta forma, la labor pedagógica motivo que hizo llegar hasta ese lugar comenzaba a tomar cause.

Sin embargo, el panorama, aunque fue bastante flexible y de apoyo, no lo fue de igual manera para los alumnos debido a las limitaciones del tiempo y distancia ya que solo se podía asistir una vez a la semana para dar seguimiento y apoyo, por lo que esta condición representó una dificultad que entorpecía el trabajo.

Al mismo tiempo, la demanda de alumnos bajo estas condiciones fue muy alta, aunado a ello, la falta de condiciones en las que se encontró todo comenzaron a propiciar un desfase en el progreso de los alumnos y con ello empezaron a salir a flote las complicaciones de su atención.

Al paso del tiempo, con todas las complicaciones de la intervención, así como lo que a diario se vive en la escuela, se pudieron observar diversas prácticas de los

docentes y directivos con respecto al tema de inclusión y de alumnos con BAP desde las más empáticas posibles hasta las más excluyentes y discriminantes. De esta manera, se fue despertando la curiosidad, con la intencionalidad de conocer más allá de las limitaciones de la escuela, la normatividad bajo la cual se operan este tipo de prácticas, si hay algún tipo de sanción, los procesos por los cuales los alumnos identificados con esas barreras deben pasar y la normatividad que avala lo anterior. Y fue así, justo en ese momento que se despertó el interés por conocer más acerca de la inclusión en las escuelas.

Una vez conocido el escenario de manera directa, se dio marcha a la par que avanzaba el proyecto a elegir a informantes, con quienes se tuvo más acercamiento con respecto al trabajo del logro inclusivo y también con quienes no lo hubo, pero estuvieron prestos a contribuir al proyecto brindando su testimonio. Fue entonces que se diseñó un plan para la entrevista, pues se eligieron lugares y momentos diferentes para cada uno, aunado a las posibilidades de tiempo, se hizo necesario en algunos casos, considerar un lugar fuera de la escuela que terminó siendo una casa, una oficina, un estacionamiento, un restaurante, y la dirección de la escuela.

Cada caso tuvo sus propias particularidades, las cuales se hicieron notar por la forma en cómo se fueron expresando a lo largo de la entrevista, por ejemplo, en el caso de la informante número uno, el lugar fue en un restaurante donde las interrupciones eran constantes, por ello, mostró desde un inicio cierto nerviosismo pues, según su argumento, era la primera vez que la entrevistaban para un trabajo como este, sin embargo, el entusiasmo que la caracteriza dotado de su pasión por la docencia hizo que con el pasar de los minutos su confianza creciera y obtuvimos de ella mucha información. En el caso del informante número dos, el lugar fue un estacionamiento durante la lluvia y al estar ya desempeñando otro rol distinto al de maestro en ese momento, se vio reflejada cierta cooperación, pero también cierto hermetismo, puesto que él considera que en esos temas no se sentía cómodo ni los conocía de manera profunda. En el caso del informante número tres, también se buscó un ambiente que le ayudara a sentirse cómoda y pudiera expresar su sentir con respecto al tema, en este caso nos dirigimos a su casa donde notamos que al igual que el informante número dos, es poco el interés que tienen sobre estos temas y que

se centran mucho en su quehacer docente y a su vez, lo relacionan estrechamente al quehacer de enseñar. En el caso del informante número cuatro la cita también se dio en un restaurante, sin embargo, él definitivamente mostró mucho interés en el trabajo de investigación y la forma en la que estuvo contestando hacía ver que su interés era genuino y que tenía la mejor de las intenciones de contribuir con el objetivo, haciendo referencia a muchas de sus vivencias dentro del ambiente escolar. Por último, el informante número cinco al ser directivo de la escuela, nos recibió en su oficina y encontramos que su plática es muy académica e institucional, por lo cual, la conversación se dio de manera formal, sin interrupciones y la entrevista fluyó, pero de manera precisa.

### **3.2.5 Descripción o caracterización del objeto empírico**

Al hablar de empirismo debemos entender éste por todo aquello que se basa en la experiencia o en la observación de los hechos en lugar de basarse en teorías o conjeturas. En ese mismo sentido, al hablar de objeto hacemos referencia no a una cosa sino a aquello en lo que fijaremos el interés y será objeto de estudio. Ahora bien, integrando ambos conceptos se hace referencia al objeto empírico como aquello que han sido objeto de nuestra atención y que se ha seleccionado como el principal eje de la investigación.

En este caso, nuestro objeto empírico son las construcciones sociales que se han creado en la Escuela Secundaria Técnica número 6, en torno al tema de inclusión. Cabe mencionar que una de las características de los objetos empíricos es que son subjetivos, de ahí deriva la necesidad de adentrarse más al tema y qué mejor forma de averiguarlo que de la información que los protagonistas que lo viven y lo experimentan.

Cabe destacar que la escuela cuenta con una matrícula de 376 alumnos inscritos en los tres diferentes grados y grupos de estudio, de los cuales 197 son hombres y 176 mujeres, tres directivos hombres y una matrícula de personal de 37 maestros, de ellos 23 son hombres y 14 mujeres. Contando con una infraestructura de nueve aulas, área administrativa, salón de usos múltiples, canchas deportivas, biblioteca,

laboratorio, tres invernaderos, área de ganadería, apicultura y agricultura, así como con campo de cultivo fuera de las demarcaciones de la escuela.

Dentro de las características de los grupos podemos mencionar que están conformados por no más de 42 alumnos por cada uno de ellos, que, aunque son bastantes, al ser una comunidad de contexto rural semiurbano es de lo más común que los grupos sean de esta cantidad de alumnos puesto que es la única escuela secundaria de la comunidad y, por ende, la mayor parte de la población que cursa el nivel educativo de secundaria lo hace dentro de las instalaciones de esta escuela.

Los alumnos oscilan en una edad de entre 11 y 15 años, algunos de ellos son extranjeros, pues por razones diversas, sus familias se asentaron en esa comunidad, por lo que su única manera de acceder a la educación pública es yendo a la técnica 6. Se puede mencionar que una particularidad de los alumnos de esta comunidad es la forma en como aún se sienten extrañados cuando alguien fuera de su contexto llega a su entorno, sus características representan a la educación tradicional, pues tienden a ser muy amables pero distantes, respetuosos pero introvertidos y tímidos, esto, mientras logran comprender quién o quiénes son los nuevos visitantes.

Otra de las singularidades de los alumnos es que son bastante solidarios y que pese a la educación un tanto patriarcal y machista que aún impera en esa comunidad, ellos se muestran abiertos y amigables a la hora de socializar con los demás, sobre todo las niñas pues muestran una gran solidaridad y compañerismo cuando se trata de apoyar a alumnos con dificultades que estén inscritos dentro de la escuela. La mayoría de ellos sabe y gusta de las labores agrícolas y ganaderas que ofrece como taller la escuela, ya que, en casa, esas actividades son puestas en práctica en su diario vivir y representan en la mayoría de los casos, el sustento de su familia.

Por parte de los maestros, las características que se encontró en ellos es que, pese a que la mayoría no pertenece a la comunidad de Santa María Tocatlán, pues sus lugares de radicación son otros, adoptan una forma de convivencia similar a la de los alumnos y se logra mirar el respeto y compañerismo con el que la mayoría de ellos trabaja. La convivencia se extiende dentro y fuera de su contexto escolar y se logra percibir un ambiente ameno y de colaboración, sin dejar de lado que existen

diferencias entre pares, lo cual, suele ser bastante común en cualquier centro de trabajo, sin embargo, aquí se hacen llevaderas y se logran disipar para bien.

### **3.3 Estrategia Analítica**

#### **3.3.1 Estrategia para el tratamiento de los datos: codificación**

La codificación pretende plasmar el modo en el que el investigador define de que tratan los datos que se están analizando, es decir, que mediante códigos previamente identificados se puede comenzar a categorizar la información para establecer un marco de ideas sobre el texto que se tiene. En esta ocasión se considera que codificación puede ser más sencilla si se utilizan transcripciones escritas ya que ayudan a la comprensión de códigos que se pueden ir identificando y categorizando a lo largo de la recogida de información de campo en “sábanas”. Esta forma de codificación y organización de la información fue la que sirvió para tener un orden y una especificación de las categorías que fueron abordadas dentro de la entrevista.

A propósito de códigos, hay que señalar que estos proporcionan un foco para pensar sobre el texto y su interpretación, por ello, se considera la sugerencia de escribir lo más pronto posible desde el primer momento en que se entró al campo con la finalidad de no dejar pasar detalles importantes que más adelante puedan olvidarse y que constituyan algo significativo sobre el código que se haya desarrollado. Esta situación tiene concordancia con unos cuantos apartados anteriores donde se plasma la idea de utilizar memorandos, cuya utilidad es importante para poder reconocer la naturaleza de los códigos y las ideas que se encuentran tras de él.

En ese sentido, Charmaz (2006) sugiere que, para poder desarrollar de mejor manera los códigos no solo basta con enfocarse en lo espontáneo del momento, sino también el hecho de tener un referente que nos permita conocer las categorías a las que pertenecen, una especie de análisis a la hora de transcribir, para ello propone unas preguntas guía que ayudarán al investigador a desarrollar con mejor calidad la escritura de los mismos, estas son:

- ✓ ¿Qué está sucediendo?
- ✓ ¿Qué está haciendo la gente?
- ✓ ¿Qué está haciendo la persona?

- ✓ ¿Qué dan por supuesto esas acciones y declaraciones?
- ✓ ¿De qué manera la estructura y el contexto sirven para apoyar, mantener o impedir esas acciones y declaraciones?

Una vez tomado en cuenta lo anterior se presentan los elementos que conforman el tratamiento de datos, dentro de los cuales están: la descripción, la categorización, códigos analíticos, marcar la codificación, codificación guiada por conceptos, codificación guiada por los datos, qué codificar, la recuperación del texto a partir de los códigos, recuperación práctica, teoría fundamentada, codificación abierta, comparación constante que a su vez, la conforman; análisis de la palabra, frase u oración; técnica de los extremos; comparación sistemática; comparaciones distantes y ondear la bandera roja, la codificación por líneas y los puntos clave. Todos estos elementos son sugerencia de los que se puede utilizar dentro del trabajo de campo y a la hora de transcribir la información, sin embargo, no necesariamente se debe echar mano de todos.

Aquí se utilizó la descripción, la categorización, codificación guiada por conceptos y datos, la recuperación del texto a partir de los códigos, recuperación práctica y el análisis de la palabra. Con esos elementos se pudo dar paso a la codificación de la información.

Se ha enfatizado desde un inicio del marco metodológico la descripción de las características de la investigación cualitativa, diciendo que ésta tiene la bondad de ser flexible y de adaptarse a los desafíos que se van presentando en el transcurso de la misma, por lo que, la elección de los elementos son plena consideración del investigador, algunos son necesarios algunos otros no tanto y, al ser así, la decisión fue adaptar al trabajo de investigación las notas de campo, ya que gracias a ellas fue que se pudo ir armando un concentrado de información que permitió la remembranza de ciertas actividades, actitudes y acciones que se fueron dando a lo largo de la investigación.

Al ser así, el enfoque se centró en aquellos aspectos que fueron prudentes codificar. Estos fueron actos y comportamientos específicos, es decir, especialmente

lo que las personas hacen o dicen, los acontecimientos que hacen alusión a los hechos breves, únicos y espontáneos; las actividades, las cuales suelen ser más largas que los actos y donde estuvieron varias personas implicadas en ellas, de alguna manera se dieron en un lugar en específico, estrategias prácticas o tácticas las cuales fueron dirigidas hacia una meta: las percepciones de docentes y directivos respecto a la inclusión.

Por otra parte también, los estados de ánimo, que hicieron referencia a las condiciones generales que las personas experimentan o que se encuentran en organizaciones, por ejemplo, los consejos técnicos escolares, de los cuales se tuvo participación en tres ocasiones; significados, que son una amplia gama de fenómenos que están en el centro del análisis cualitativo; los significados y las interpretaciones son parte importante de lo que dirige las acciones de los participantes, pues cada uno de ellos significa las cosas de manera personal y diferente.

Como investigadores se debe conocer las posibilidades que se tienen para codificar la información recolectada y con ello tener acceso a un buen informe de resultados, ya que, esta parte es una de las que más se dificultan precisamente por el proceso y desarrollo que implica, ya que la codificación brinda el marco de construcción conceptual necesario para llevar a cabo el análisis de los datos desde la metodología de la teoría fundamentada, esto quiere decir que debe haber una estrecha relación entre lo que se encuentra en la investigación de manera empírica y lo que nos dice la teoría acerca de esos mismos fenómenos encontrados.

### **3.3.2 Análisis y construcción de categorías**

A lo largo del apartado de la metodología de la investigación de este trabajo, se han examinado una gran variedad de maneras de recoger datos. Ahora, el enfoque va en tratar de explicar la manera en cómo siendo investigadores cualitativos podíamos analizar los datos encontrados y hallar su sentido. Para ello, es bueno reconocer que todos los estudios cualitativos contienen datos ricos en información, pues esa es la esencia de este tipo de investigación.

Es de igual importancia saber que, para analizar estos datos y construir categorías se tiene que hacer un esbozo acerca de cómo clasificar la información

encontrada para su entendimiento y comprensión, que como se hizo mención en el apartado anterior, esa fue una estrategia que fue utilizada para esta investigación.

Es en este momento que las categorías de análisis aparecen con la finalidad de poder facilitar la comprensión de la información y clasificarla para su interpretación de manera efectiva. Para autores como Graham Gibbs (2007), es importante marcar una ruta y seguir buscando estrategias que ayuden al investigador a sortear los diversos retos y dificultades en la interpretación de los datos personales y subjetivos generados durante la investigación.

De este modo, en investigación cualitativa el análisis de los procesos es continuo, y a su vez también es progresivo, pues se va dando en medida de cómo va avanzando la investigación, por ejemplo: en la observación participante al formar parte del contexto, y como recomendación se pidió se documentó la información en notas de campo, diario de campo, informe, o bien memorándums, entre otros, que ayudarían a recordar con facilidad la experiencia vivida y al mismo tiempo permitirían en privacidad vivenciar una vez más los momentos en el campo haciendo la interpretación correspondiente y categorizándola de acuerdo a los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

A su vez, dentro del análisis de la información existe la posibilidad de hacerlo mal, debido a las malas interpretaciones que se les den a las situaciones basadas en los prejuicios, en esta parte y para lograr que hubiera calidad y credibilidad en la investigación, se procuró ser realistas, situación que requiere de una profunda conciencia de que no se busca modificar ni maquillar nada que no sea exactamente lo que está pasando, por lo que los prejuicios personales deben desaparecer y de no ser así, deben quedar en segundo plano.

En ese sentido, se hace necesario buscar la validez de la investigación cuyas ideas sobre este concepto radican en la investigación cuantitativa donde se proponen tres resultados para poder asegurar que lo que se está presentando goce de ser verídico y que a su vez pueda ser comprobable, estos son: "que sean válidos; si las explicaciones son ciertas o realmente reflejan lo que está sucediendo; fiables, si los resultados son uniformes, es decir, si se repiten en diferentes circunstancias o con

investigadores diferentes, y por último generalizables, si es que son ciertos para una gama amplia fuera de la delimitación de un contexto en particular” (Gibbs, 2007: 108).

Entonces, la responsabilidad que se tiene al realizar este análisis de información radica en la imparcialidad de las acciones y en la profesionalización con la que se lleva a cabo este proceso, pues se debe tener ya concebidos los principios básicos que permitieron sortear el análisis y la construcción de categorías, de tal suerte que antes y en el proceso, la intención de apropiarse de la mayoría de las cualidades que un investigador cualitativo radica en estar consciente de la importancia que tiene para el bien de este trabajo el que así fuera.

### **3.4 Presentación de resultados**

En este apartado final de la tesis y de la metodología de la investigación, se busca que el investigador muestre los resultados obtenidos y al mismo tiempo explique la manera en cómo los obtuvo, los ordenó, analizó y presentó, de tal forma que quien lee, esté en contexto de la situación con todo lo que ella implica para que pueda comprender el proceso que derivó en esta presentación de resultados.

Así mismo, al presentar este trabajo se tiene la tarea de hacer de esta presentación un resultado claro y ordenado tomando a consideración elementos o pasos a seguir como: el tiempo que duró la investigación, la convivencia que hubo con los informantes, el propósito de la investigación, los elementos a considerar dentro de la misma, entre otros que ya se han mencionado con antelación en el desarrollo de nuestro trabajo.

En cuanto a los hallazgos encontrados, su principal función es que deben responder las preguntas que se plantearon en la investigación con la finalidad de dar a conocer qué fue lo que pasó en el proceso de la investigación y cómo es que las preguntas fueron guía para el desarrollo del trabajo de investigación.

Sin duda alguna, la importancia de hacer de la presentación de resultados una escritura ordenada y coherente tiene que ver con la intención de que haya otras personas que al revisarla puedan tener un referente que les permita hacer una comparación con algún otro contexto u otro ambiente similar donde puedan tener un acercamiento de primera mano en el que haya una probabilidad de comprensión e

interés por el mismo tema, de tal manera que, al conocer los pasos, métodos, estrategias, enfoques etc., consideren un trabajo útil en el que puedan encontrar una guía o apoyo. De otra manera también puede limitarse a que simplemente sirva como antecedente de un fenómeno que ocurrió en una temporalidad y contexto definido.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) el escribir de manera clara y concisa es una actividad un tanto complicada para algunas personas debido a la falta de práctica. En este caso, la complejidad de ordenamiento hizo que se tomaran en cuenta los aportes de los dos autores mencionados, por ello, y ante su recomendación, se procedió a considerar lo siguiente:

- Antes de comenzar a redactar, se realizó un bosquejo sobre las ideas principales en papel.
- Se consideró a qué público se pretende llegar, a manera de que el estilo que se impregna en el trabajo sea coherente con el tipo de público y a su vez, responda al lenguaje académico que se maneja en el momento de escribir.
- Se buscó que los lectores reconozcan hacia donde se está apuntando, ser conciso y directo, sustentar el escrito con ejemplos específicos, escribir lo más que se pueda para evitar el bloqueo y, por último
- Hacer que algunos colegas o amigos lean el escrito y puedan realizar comentarios con la finalidad de afinar detalles y reconocer si la información se entiende.

En esta última fase es donde como investigadores se plasma un sello personal en la forma en como se sistematizan los resultados de la investigación. Sin embargo, es importante mencionar que la intención es hacer que, mediante la escritura, se logre transmitir lo que investigamos de tal manera que quién lee, tenga la oportunidad de conectarse con el planteamiento desarrollado a manera de que se atrape su atención e interés y al mismo tiempo se logre la comprensión de la esencia de la investigación.

## **CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

El presente capítulo, tiene como finalidad exponer los resultados encontrados a lo largo de este trabajo de investigación, siendo una de sus premisas que el conocimiento y la personalidad de los individuos es un constructo social, que permite a cada uno moldearse respecto a sus creencias, ideologías o sentimientos de acuerdo a lo que viven y experimentan a lo largo de su vida. De la misma forma, al interactuar con personas ajenas a su entorno les permite abrir su conocimiento y su capacidad de razonamiento.

En el tema de inclusión, se profundiza acerca de las experiencias vividas y las perspectivas generadas por parte de los docentes y directivos de la Escuela Secundaria Técnica número seis, con la finalidad de conocer su postura frente a este concepto que ha tomado mucho auge en los últimos años, y que representa hoy en día, uno de los desafíos más importantes con el que el sistema educativo tiene que lidiar para poder dar un paso importante en materia de educación, no solo a nivel estatal y nacional, sino frente al mundo.

En este último apartado donde se pone en práctica un ejercicio de análisis, se identifican los elementos más importantes y destacados que nos brindan los informantes con la intención de presentar las categorías que fueron expuestas y que sirvieron de guía para poder dar sentido y dirección a la entrevista y a su vez, a este trabajo de investigación.

En un primer momento, el interés se centró en conocer las experiencias que los docentes y directivos han tenido con respecto al conocimiento del concepto de inclusión y el manejo del lenguaje inclusivo, para después pasar a las categorías que nos ayudarían a saber sus principales tareas en la escuela con respecto a la inclusión, su vinculación con los profesionales de la educación para la atención de este tipo de alumnos las estrategias que utilizan para la atención de alumnos con BAP, los recursos con los que cuentan por parte de la escuela y la forma en que ellos la perciben como ente y como espacio educativo.

Por último, se incita a la sensibilidad y la sapiencia de los entrevistados para conocer sus expectativas con respecto al tema y lo que ellos proponen como anhelo para el logro del objetivo inclusivo. Es aquí donde la construcción de conocimiento que

tienen de ellos mismos como individuos, se fusiona con la construcción de ideologías que de la sociedad han recibido y que al mismo tiempo les demanda, haciendo que emane de su testimonio la intención y acción de su práctica docente y directiva en todo este engranaje de conceptos y praxis.

#### **4.1 Experiencia en el conocimiento y manejo del lenguaje inclusivo**

El docente es quién tiene a cargo la ejecución de la práctica educativa, por ello, es importante que tenga conocimiento y preparación previa acerca de diversos temas o conceptos que emergen en la educación y que tienen carácter legal, tal como lo es el de la inclusión.

A lo largo de la historia de la educación, se ha intentado que el docente frente a grupo se capacite y actualice en los temas de relevancia que en la sociedad surgen como demanda o necesidad. Para ello, existen diversos medios de capacitación dentro de los cuales está la instancia formadora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cuyo principal objetivo es el de contribuir a la calidad de la educación mediante la formación integral del personal educativo, con la finalidad de que estén preparados ante los posibles escenarios que pudieran manifestarse en su práctica dentro de las instituciones educativas.

En ese sentido y bajo el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se busca que las y los docentes cuenten con experiencia, conocimiento y sensibilidad en el manejo del lenguaje inclusivo, ya que, al utilizar este lenguaje, se reconoce y visibiliza la diversidad de las personas y se evita perpetuar estereotipos prejuicios y discriminación.

Al mismo tiempo, es lo que afianza la credibilidad del profesor ante los múltiples factores adversos que puedan presentarse dentro del aula para que él pueda manejar diversas situaciones con conocimiento de causa y con una metodología diseñada especialmente para la atención de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

El manejo del lenguaje inclusivo es importante porque ayuda a eliminar expresiones y palabras que invisibilizan, denigran o generan desigualdades y fomenta un ambiente acogedor y motivador, respetando y valorando las diferentes identidades,

conocimientos y habilidades de los estudiantes, al mismo tiempo, mejora la empatía, claridad y comprensión de los demás, y crea una sociedad educativa más justa y equitativa al tiempo en que fomenta una imagen equilibrada y no estereotipada del alumnado.

Es por ello que, el lenguaje inclusivo abarca tanto el contenido del mensaje como la forma del mismo. El lenguaje inclusivo entonces, es importante en el contexto escolar porque el tener una conciencia previa a la ejecución de la práctica docente permite crear o generar un ambiente inclusivo proveedor y provisor de cualquier evento o suceso que pueda darse dentro de la escuela y dentro del aula de clases.

Cabe mencionar que, la importancia de abordar esta categoría dentro de la investigación radica en que con la información que de ella emana se tuvo un acercamiento hacia la experiencia en el manejo del lenguaje inclusivo tanto de docentes como directivos de la Escuela Secundaria Técnica No. 6.

Es así, como se pueden observar las percepciones que los ha llevado a centrar su práctica como lo han hecho hasta la fecha, el por qué, para qué y las omisiones que se pudiesen llegar a generar en la búsqueda de su objetivo. Ésta categoría se refiere específicamente a la preparación recibida con referencia a la inclusión desde su incursión en el ámbito educativo, así como la puesta en práctica de sus saberes en el proceso de inclusión de alumnos y alumnas con BAP al aula regular.

Asimismo, dentro de la información recabada, se observa que los docentes y directivos han hecho una construcción del concepto de inclusión desde una perspectiva propia y no en colectivo, esto tiene que ver en primera instancia con su socialización primaria, es decir, con los saberes y valores que recibieron con su círculo de convivencia cercano, su familia. Motivo que los hizo generar cierto anclaje de conocimientos y comportamientos que se materializan hoy en su práctica docente.

Algunos de ellos coinciden en que la escasa formación para el abordaje de este tema y las variables interpretaciones, representan un gran obstáculo a vencer. En consecuencia, a la petición que se hace en el marco de la legalidad la relacionan más con un trámite burocrático-administrativo que con la intención de formarse para la atención de alumnos con BAP.

Por ello, pese a la insistencia por capacitarse en este tema, algunos maestros, refieren tener años de haber tomado cursos con respecto al tema, otros, los han tomado porque así lo dicta su función y otros no han tomado ninguno, por lo que refieren tener otras cuestiones educativas a las cuales deben darles prioridad.

En el caso del informante número uno, comenta que le apasiona su labor y que, por ello, intenta llevar a cabo el proceso de inclusión de los alumnos de la mejor manera posible, aunque confiesa que hablando de inclusión, ella misma no se siente incluida dentro del sistema por la forma en cómo se imparten estos cursos, debido a que prefiere que sean de forma presencial y no en línea, ya que eso le representa una limitación importante, por lo que su capacitación la ha dejado de lado para enfocarse en la experiencia que vive dentro de las aulas.

*Mi experiencia en el manejo inclusivo fue alrededor de hace 10 años, era un tema que se titulaba sino mal recuerdo “Cómo hacer que los alumnos participen dentro del salón de clases” y, hace tres años un curso que era “La inclusividad dentro del salón de clases con una diversidad de alumnos” y que se enfocaba específicamente a alumnos que venían de estratos sociales bajos. Siempre le he huido a los cursos pues específicamente hablando no por otra cosa, sino porque yo los prefiero presenciales y la mayoría de ellos son en línea, entonces si hablamos de inclusividad pues yo necesito incluirme en un grupo donde me acepten y donde vea yo cuáles son mis debilidades y mis fortalezas de alguna manera. (informante número uno).*

Con respecto a su aportación se identifica el entusiasmo que tiene por tocar estos temas y por saber que hay un interés fuera de su círculo social escolar por ser abordados y por generar algún tipo de aporte, o al menos, eso fue lo que ella concibió desde el momento en el que decidió convertirse en maestra por influencia de su madre, quién según su testimonio también es maestra y tiene una pasión por ayudar a alumnos con BAP. La influencia de su familia, así como sus valores morales y civiles la han hecho ser una maestra entregada al tema inclusivo con sus intenciones bien encaminadas a buscar la mejora de la educación con respecto a la inclusión.

*Mi mamá es maestra de primarias y yo creo que fue ella quién me invito a un taller y fui así como su invitada especial para trabajar ese tema, así fuimos haciendo pequeños cursillos con los que me identifique y de ahí nació un poco de mi conocimiento (informante número uno).*

Por su parte, el informante número dos, permitió ser entrevistado en un estacionamiento justo cuando llovía, por algún momento se llegó a notar cierta incomodidad y predisposición a contestar las preguntas, sin embargo, al paso de la entrevista comparte su experiencia haciendo énfasis en que considera que no se siente preparado para abordar este tipo de problemáticas, a la par de que se siente inseguro. En él se nota cierta impotencia y preocupación por no tener la formación necesaria para la atención a estos casos, y aunque su postura con respecto al tema de interés se mira un tanto rígida, en la observación dentro del campo, se pudo notar que él es de los maestros que adecua sus contenidos para el logro inclusivo.

Una vez más, se ve que su formación personal no profesional le ha hecho que, aunque no sea de su completo interés el tema y considere que no sabe abordarlo, salga a flote lo que ha recibido en su educación y formación primaria cuya consecuencia es que intente hacer lo que humana y profesionalmente puede.

Él dice que no ha tomado cursos ni capacitaciones con respecto al tema, y que muy probablemente de ahí derive la complicación de su práctica y su confusión en el tema de inclusión. A su vez, considera que el tema, debe relacionarse más con el término de discapacidad para que desde esa perspectiva pueda entenderse mejor.

*...de lo cual por eso hablo del término de ignorancia y quizás eso me ha llevado también a un estado de confort administrativo que con el solo hecho de asignar una calificación damos por entendido que se está atendiendo al chico en términos de inclusión. Como tal, yo no he recibido y no sé si ha existido en la presencia de no un curso sino de una capacitación, elementos, pero muy generales no específicos para atender este tipo de casos. Ahora, hay varios tipos de discapacidad quizás también ya ese deba hacer el término que un docente deba ser capaz de absorber o tener presente para la atención de cada una de este tipo de situaciones... (informante número dos)*

Llama la atención la forma en cómo considera que ha caído en un confort administrativo, por lo que se hizo la pregunta ¿a qué le llama confort administrativo? Y su respuesta fue:

*Bueno, para mí esa frase la asimilo como el hecho de que solo cumplo con lo que se me pide en la escuela, como entregar mis planificaciones, las listas con calificaciones y todo lo que tiene que ver con papeleo y por ello digo que he caído en ello porque es lo que se me dijo que debo cumplir en mi contrato y así lo he hecho. (informante número dos).*

El concepto de institucionalización en este informante está bastante plasmado según su testimonio, pues ha considerado su práctica como algo que debe limitarse a lo que meramente le demanda la institución, pero, como parte de la investigación se insiste en que su práctica invita a pensar lo contrario, pues, se pudo observar en este docente la intencionalidad de crear un ambiente propicio para los alumnos con BAP, y por lo que se pudo notar, se ha creado un contrapunto en su discurso por lo que el conflicto cognitivo forma parte de la personalidad de este maestro, pues su forma de ser se antepone a su forma de accionar con relación a este tipo de escenarios.

En el caso de los directivos se constata que la instancia formadora PRODEP es quien facilita estas capacitaciones, sin embargo, en la investigación se deja ver que hay dos visiones distintas de lo que es la inclusión desde una jerarquía directiva. Una vez más, se hace énfasis en la interpretación que cada uno construye de un mismo concepto y en la apropiación del mismo para la ejecución de tareas relacionadas con éste y se mira como estas situaciones influyen de manera significativa en la puesta en práctica con relación al colectivo docente.

Por consiguiente, se pone a lectura la intervención del informante número cuatro, cuya función directiva con respecto a su formación y experiencia en el manejo del lenguaje inclusivo la plantea de la siguiente forma:

*Pues mi primer acercamiento tiene que ver con un tema que se empezó a abordar en los cursos de PRODEP, empezamos a trabajar ese tema de inclusión que al principio generaba dudas como todo lo nuevo, pero posteriormente fuimos acercándonos más a este concepto al grado de conocerlo un poco más a profundidad, pero pudiéramos decir qué es eso, conocerlo un poco más no nos hemos adentrado de lleno (Informante número cuatro).*

Para este directivo, el abordaje de la inclusión ha sido un tema superficial ya que, su preparación y formación tiene tiempo de haber ocurrido, sin embargo, le han ayudado en la compleja tarea de comprenderlo y abordarlo. Él, considera que hay grandes problemas que generan vacíos en la educación, y que propician un ambiente inclusivo precario, pues a pesar de la capacitación, para ellos como líderes de la escuela, las autoridades educativas juegan un papel importante en la implementación de este principio universal en la educación cuya participación deja expectativas que no

han logrado llenarse. Él opina que la práctica dista mucho de lo que dicta la norma o teoría y al respecto menciona que:

*Tengo recuerdos vagos, siempre nos han comentado en los cursos que hemos tomado, en información que hemos leído, que efectivamente la educación debe ser inclusiva, que, de acuerdo al artículo tercero, todos los alumnos tienen derecho a la educación, los podemos recibir sí, es cierto, pero en ocasiones no tenemos ni los conocimientos ni las habilidades para trabajar educación inclusiva y siento que estamos un poco desfasados. En ese sentido considero que queda muy... que hay grandes vacíos entre lo que dicen las autoridades educativas y lo que se vive en las instituciones, es decir, no cuadra, porque pues nosotros somos docentes de campo y las autoridades educativas en ocasiones no saben lo que pasa en las escuelas, difiere mucho lo que es la teoría a lo que es la práctica (Informante número cuatro).*

Al respecto de este testimonio, al igual que con el informante número uno, se pudo observar el entusiasmo e interés que tiene por abordar estas problemáticas dentro de la escuela, pues fue una figura directiva y representativa dentro de la misma a la que los docentes relacionan con un líder positivo. De acuerdo a algunos testimonios como el del informante número uno, dos y tres se pudo constatar que, en efecto, esta percepción es correcta.

Aquí, se comparte el pensamiento de tres de los informantes al respecto:

*Yo debo hablar por mí y en la forma en como he intentado llevar a cabo los procesos inclusivos he tenido muchas dificultades hasta con mis compañeros maestros y directivos porque me dicen que lo que yo hago demanda mucho trabajo y que no es posible hacerlo así. Sin embargo, siempre tuve un camarada o así lo veo yo, que me ayudó y nunca me dijo que no a lo que hacía, es más él junto con la trabajadora social hacíamos equipo para nuestras actividades, lo recuerdo con gran cariño porque desde su trabajo siempre nos ayudó no solo a mí, sino a todos los compañeros y alumnos (Informante número uno).*

*Para mí la verdad ha sido complicado el asunto de llevar, pero debo ser franco al decir que en la escuela al menos el subdirector y la trabajadora social siempre fueron de apoyo para checar estos casos (informante numero dos).*

*Yo tomo como referencia de que si el chico no puede contestar una pregunta o solucionar un cuestionamiento de nivel primero y segundo de secundaria entonces para mi comienza tener un grado de complejidad en su aprendizaje y de la cual reporto al área de trabajo social porque esa es nuestra competencia, eso es lo que marca en este caso la norma para escuelas secundarias técnicas, y ya trabajo social junto son sub dirección asumían estas problemáticas y hacían lo propio como hablar con los papás y brindar apoyo incluso fuera del horario de clase (informante número tres).*

Se aprecia entonces que, en su mayoría los tres informantes con funciones docentes reconocen el apoyo y compromiso del área de subdirección y trabajo social, por lo que, con ello, se afianza lo que se describe en el párrafo anterior, donde la jerarquía del directivo se ha visto relacionada con una forma positiva en el dinamismo docente.

Por su parte el informante número cinco, también con una función directiva comparte una percepción institucional, más académica o administrativa, ya que, menciona que desde el momento de asumir una función directiva se comienza con los cursos de PRODEP, y que, por parte de la Secretaría de Educación Pública, se les facilitan manuales con las recomendaciones para el logro del proceso inclusivo, debido a que precisamente las funciones que desempeñará desde el momento de su nombramiento tienen relación estrecha con este tipo de prácticas.

Según su experiencia, los cursos de capacitación han sido enriquecedores y fomentan la normatividad de la escuela, ya que, gracias a ellos logra conocer las disposiciones de los organismos nacionales y locales y, le dotan de conocimiento en la aplicación de las sugerencias hacia los maestros en los consejos técnicos escolares.

Él concibe la inclusión como un tema de equidad de género y comparte sus experiencias formadoras:

*En el tema de inclusión bueno, ya de la formación directiva, nos dan cursos de capacitación a través de la instancia formadora PRODEP, de estos he tomado dos cursos de inclusión e igualdad de género, entonces, de alguna forma hay cosas que vamos desconociendo a lo largo de la función y cuando llegamos como directivos nos prepara a la parte administrativa pedagógica...  
...en cuanto al tiempo, tomé el curso hace aproximadamente cuatro años relativamente corto el tiempo que he trabajado este tema, así como tal la inclusión, y dentro de los programas estuve en la técnica 20 de Mariano Matamoros y ahí tuvimos el programa de convivencia escolar y se tomó un poco de esto de la inclusión, de la sana convivencia y de la cultura de paz...  
...dentro de las propuestas que recibimos está la de parte de la Secretaría de Educación Pública, que nos hace llegar documentos oficios donde establecen los puntos de acuerdo que se toman de la Cámara de Diputados y Senadores donde indican las recomendaciones en cuanto a violencia, y nos mandan toda esa información; la lectura de las leyes, pero también se abordan en los consejos técnicos escolares. Yo recordaré que en el Consejo Técnico Escolar del ciclo anterior estuvimos trabajando un tema de "las nuevas masculinidades"*

*que fue un tema controversial porque realmente es un tema que está adelantado al contexto... (Informante número cinco)*

En esta categoría hay perspectivas diversas entre los docentes y los directivos, ya que, en el primer caso, los docentes son quienes deben buscar inscribirse en cursos o capacitaciones que convengan a sus propios intereses, por cumplimiento administrativo o por convicción. Sin embargo, en el segundo caso es una instancia formadora quien dota y emite este tipo de capacitaciones a los directivos para que la información abordada sea compartida con su planilla docente en los consejos técnicos escolares.

Aunado a lo anterior, se observa que hay dificultad por llevar a cabo el proceso inclusivo dentro de las aulas regulares y tiene que ver según sus propios testimonios con la falta de capacitación del personal docente, en quienes como se hizo mención con anterioridad, recae el peso del logro inclusivo de los alumnos con BAP, pero que, al mismo tiempo, hay resistencia a considerar la formación en este ámbito como algo prioritario por múltiples factores entre ellos, su propia concepción de la inclusión. Más adelante y a profundidad, se retoma su sentir, donde la información que comparten deja ver que se sienten rebasados por estas situaciones de la vida escolar cotidiana.

Tal es el caso del informante número dos que se pronuncia al respecto:

*...insisto, no estamos capacitados para atender este tipo de casos la mayoría de docentes en secundaria. Sigue siendo un obstáculo que creo que se ha manifestado en primer lugar por nosotros los docentes... (informante número dos)*

Esta falta de “capacitación” con respecto a los temas específicamente hablando de BAP de los alumnos que cursan la educación secundaria, ha sido uno de los discursos más sonados de propios y extraños del ambiente educativo, el escuchar a docentes que reconocen su “falta de capacitación y preparación” al respecto, muestra también la preocupación que se vive dentro de las aulas de educación regular ya que significan un verdadero reto para ellos.

Sin embargo, la mayoría de los informantes pese a la deficiencia de “capacitaciones y preparación” buscan adaptar su contenido a las necesidades de los

alumnos, aunque, por otro lado, también existe el discurso de la inexistencia de apoyo externo y especialistas en la materia que se hace necesario en coadyuvancia a la labor docente.

Es aquí donde se puede tener un ejemplo de cómo es que la sociedad emite nuevos conceptos y nuevas perspectivas que deben ser adoptadas por los individuos en un contexto específico como lo es el de institucionalización, donde por normatividad se deben seguir lineamientos establecidos y, aunque se piense de manera diferente, es necesario adaptarse a las demandas y necesidades de estas instituciones pues su función específica así como las formas de su funcionamiento suelen ser poco flexibles en relación a cambios de prácticas e implementaciones.

#### **4.2 Principales experiencias de formación para el manejo del lenguaje inclusivo**

La inclusión educativa desarrolla dos tipos de vertientes, una teórica; derivada de diversos acuerdos internacionales que se convirtieron en políticas públicas y a su vez en leyes, y en su vertiente práctica; que es la que se lleva a cabo dentro de los ambientes escolares. Estas dos vertientes tienen como principal objetivo que la inclusión sea una herramienta de trabajo y profundización en el ejercicio de una sociedad igualitaria. A su vez, lo anterior conlleva a la inclusión educativa y a la dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje que se refiere a las prácticas de adaptabilidad y adecuaciones que los docentes llevan a cabo para poder dar paso a la educación inclusiva.

En este ejercicio, se recopila información que comparten los entrevistados al respecto. Se irá analizando cómo la mayoría de ellos pese a las vivencias y experiencias en su labor no han gustado de formarse en este ámbito (hay una resistencia al cambio de paradigma inclusivo), ellos consideran que para poder llevar a cabo la apropiación del lenguaje inclusivo (entiéndase el lenguaje no como una parte del vocabulario sino más bien desde un aspecto en general que se refiere a la conjunción de estos dos conceptos para que se entienda de forma que no sólo se enfoque a un aspecto sino que abra la posibilidad de entender cualquier tipo de situación que tenga que ver con la inclusión), necesitan de un apoyo externo por parte de especialistas como: neurólogos, psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en

comunicación, fisioterapeutas entre otras especialidades, que ellos consideran que en conjunto pueden ayudar al proceso inclusivo de los alumnos ya que, no se sienten ni con la preparación ni con la capacidad de atender a un gran número de alumnos “regulares”, con BAP y al mismo tiempo, atender las demandas administrativas.

Ellos, como colectivo docente y al formar parte de un mismo contexto defienden su postura haciendo énfasis en las precariedades que tiene la escuela como ente social y como institución educativa. Al hacer referencia a la palabra “colectivo” se puntualiza como un grupo de personas que interactúan y construyen significados, valores, comprensiones y conocimientos, de ahí deriva la comprensión del por qué ellos manifiestan su inconformidad, pues al ser parte de ese colectivo han creado en conjunto, una postura que los define como tal.

Sin embargo, bajo esta misma perspectiva son ellos quienes reconocen tener poco interés en desarrollar esas habilidades por múltiples factores que a su labor están ancladas, como lo es la carga administrativa y la falta de liderazgo y apoyo. Reconocen que han conocido el tema de manera superficial en cuanto a las capacitaciones, pero no de manera activa y profunda dentro del salón de clases. Por lo que estas dos situaciones les generan conflicto; un conflicto bastante común según lo establecido por Gergen en su referencia a los quehaceres de la vida cotidiana que parece estar presente no solo en una escuela sino en todos los ambientes donde haya convivencia, es decir; en las escuelas en los diferentes niveles y ámbitos.

A pesar de la problemática expuesta por ellos, consideran que han sabido sortearla de manera empírica dentro de su práctica. Se tiene el caso de una maestra quién hace mención de la experiencia que tuvo con los cursos y el por qué decidió no seguirse formando en ellos:

*Estamos hablando de que tengo 13 años en la práctica docente y tiene 11 años que tomé ese curso de capacitación, en este curso nos hablaron acerca de cómo atender a un joven que no ve, no escribe y no escucha, sin embargo, no fue lo que yo esperaba, por lo menos yo esperaba que nos capacitaran un poquito para poder atender a estos niños, pero lamentablemente no fue así, todo fue teórico (informante número 3).*

En esta postura y al hablar específicamente acerca de cursos se mira cómo los docentes y directivos consideran que la capacitación con respecto al tema se da por estos medios, en los que pueden encontrar la forma de acceder a la información que necesitan para el desarrollo de sus actividades inclusivas. Sin embargo, es en este momento donde se considera la opinión del informante número tres quien menciona su inconformidad por recibir cursos teóricos y no uno donde se les ayude a desarrollar habilidades prácticas.

Esto, genera un desacuerdo por parte de la docente en la forma en cómo fue impartido el curso, ya que, la maestra considera que debió ser un curso práctico en el que se les enseñaran las actividades que podrían realizar de presentarse un caso similar al que estaban ejemplificando y no solo limitarse a la recomendación del qué hacer, sino cómo hacerlo.

Por otra parte, se encuentra la postura de quienes aseguran que las experiencias más cercanas o que los han hecho mirar el tema de la inclusión desde un punto más cercano es la de la experiencia misma desde la cual, ellos han considerado tener ciertas implicaciones que les han permitido involucrarse, aunque no necesariamente obteniendo los resultados esperados, pero si, haciendo algo por esos alumnos con BAP.

En esta sintonía de que los cursos son la herramienta a la que tienen acceso los maestros para conocer aspectos importantes acerca de la inclusión, el informante número cuatro, quien fungió como directivo de dicha secundaria nos compartió lo siguiente:

*¡Ay!, ya tiene mucho tiempo de haber tomado cursos, los tomamos de acuerdo a nuestro perfil, si tomé cursos de inclusión, pero la verdad no recuerdo ahorita el nombre exacto del curso lo tomé hace más o menos 6 o 7 años... (informante número cuatro).*

Con referencia a la experiencia en este tipo de situaciones él hace alusión a un punto importante que llama “contexto”, pues su consideración implica que se tome en cuenta que en todo espacio delimitado geográficamente se encuentran diversas caracterizaciones de diferentes ámbitos como sociales, culturales, políticos y

económicos, por ello, al preguntarle acerca de su experiencia con los cursos y el impacto que han tenido en él comparte lo siguiente:

*...han sido varios casos acerca del tema de inclusión, siempre he tenido la idea de que en los contextos lejanos se encuentran los verdaderos retos para nosotros. Tuvimos casos de jóvenes que venían de Estados Unidos y que el lenguaje y el idioma era totalmente diferente y pues los maestros trataban de entender a los alumnos. Lógico, eran un gran reto para los maestros y para nosotros como directivos porque aquí venía la parte de cómo evaluaríamos... (informante número cuatro)*

Como se lee, en este caso en particular, la inclusión dentro de las escuelas va más allá de las consideraciones de salud o las limitaciones fisiológicas que frenen a los estudiantes en su desarrollo integral dentro del contexto escolar.

Con esto, se mira que el concepto de inclusión en su esencia es bastante general y con diversas vertientes, lo que hace aún más exigente la práctica del docente frente a grupo ya que al no haber ciertos recursos básicos para la atención de estos alumnos el docente es quien es responsable al 100% de generarlos o propiciarlos, de tal suerte que el alumno tenga la oportunidad de ser incluido.

Siguiendo la línea de los alumnos de diferentes nacionalidades como la estadounidense, los recursos aplicados y la manera de incluirlos y de acuerdo al testimonio del informante, la situación que se vivió se presentó de la forma en la que a continuación se lee:

*En el caso muy particular de alumnos extranjeros la participación de los maestros de idiomas era muy importante, ya que sólo gracias a ellos podíamos entablar comunicación con los alumnos y ya después entre todos nos coordinábamos para saber de qué forma los evaluaríamos porque obviamente no íbamos a poder hacerlo como con los alumnos nacionales (informante número cuatro).*

En este caso, se nota en la expresión del informante cierta impotencia al abordar el tema, ya que, según lo que menciona, no solo los mexicanos somos discriminados, sino también los extranjeros que emigran a nuestro país, en este caso, alumnos. Lo complicado de esta situación según su testimonio, es que a veces, esa discriminación se da por parte de los propios maestros ya que, su sentir responde a la falta de capacidad y recursos de los mismos para poder atender las demandas de estos niños puesto que su idioma y su conducción es bastante diversa a la de nuestros

connacionales por lo que prefieren pasar de largo la situación con lo que se genera una vez más un ambiente de exclusión contrapuesto a lo que se desea dentro de la escuela.

Es aquí, justo en este momento donde se cumplen las condiciones que enmarca García Cedillo (2002), cuando hace referencia a que, en la falta de recursos tanto humanos como materiales el proceso inclusivo se vuelve uno exclusivo, porque consciente o inconscientemente las personas con otro tipo de necesidades se vuelven un blanco perfecto de invisibilidad y si se pone más cautela al retomar los conceptos de integración e inclusión, se puede mencionar que aún se continua en la terminología de NEE e integración, pues por sus características se está lejos de poder cubrir las necesidades de lo que la inclusión demanda.

En este testimonio, se vislumbran ciertos aspectos como lo es la discriminación y la falta de oportunidades al ser extranjero o inmigrante, pues, esta condición no solo la viven los mexicanos o centroamericanos en países como Estados Unidos o Canadá, sino que también se da en nuestro país y este fenómeno no es propio de uno solo, por el contrario, es un fenómeno que se puede encontrar en cualquier parte del mundo donde no se presenten las condiciones necesarias para la atención de este tipo de personas. Esto que se escribe también se ha podido interpretar como una de las tremendas dificultades que presenta la inclusión, pues, aunque la ideología es noble, la realidad se mira complicada.

Con lo anterior, y una vez plasmados los testimonios de los informantes con relación a esta categoría, es nuestro deber considerar la postura de Berger y Luckmann con respecto a la realidad, ya que, para estos autores, esta se establece como consecuencia de un proceso dialéctico (no lineal) entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, y en ese aspecto aunque se quiera ver a la inclusión como un ideal, la realidad de las cosas es que por el proceso que este concepto ha transitado, aun no es posible darlo por sentado.

En cuanto a los informantes, lo anterior responde a la forma en cómo han creado una realidad paralela a la realidad que se construye desde un cargo administrativo como lo afirmó el informante número cuatro, pero cada uno de ellos relaciona su experiencia previa con las nuevas experiencias que se les pide vivir donde se identifica

que aún no hay hábitos ni estructura, solo se han creado relaciones sociales secundarias donde el primer fenómeno que ellos viven representa la realidad subjetiva y el segundo la realidad objetiva.

#### **4.3 La escuela como escenario para la promoción de la educación inclusiva**

La escuela a lo largo de la historia ha jugado un papel cultural y educativo importante. Sin embargo, con el paso del tiempo este papel ha ido enfatizándose en otros ámbitos de corte social donde se busca el logro de objetivos que en conjunto ayuden a los ciudadanos a contribuir a la sociedad desde una perspectiva humanista. En la actualidad, tal como lo marca el nuevo modelo de educación puesto en práctica en el año 2022, se busca hacer de la escuela un lugar propicio para el logro de estos objetivos. Dentro de ellos, se busca el de la inclusión que se ha materializado en este modelo dentro de uno de sus 7 ejes articuladores.

En este trabajo de investigación se dio la tarea de preguntar a los informantes la perspectiva desde la cual ellos, quienes están dentro del sistema educativo y son ejecutores de recomendaciones y prácticas, han logrado consolidar esta percepción de la escuela como un escenario propicio para el logro de la inclusión, que según documentos oficiales debe considerarse como un espacio de sano esparcimiento, convivencia y socialización entre los alumnos que a ella asisten, con la finalidad de crear a ciudadanos responsables y con un sentido de pertenencia y patriotismo que desemboque en una sociedad culta y de paz LGE (2019).

Al respecto, se encontró información que dista en muchas ocasiones de los discursos de las autoridades y que ha generado controversia con aquellos quienes están dentro del campo educativo y por obvias razones son quienes se enfrentan a las limitaciones y a los obstáculos reales dentro de los contextos escolares.

Siguiendo esa lógica, en esta categoría se preguntó a los informantes acerca de su percepción de cómo miran a la escuela como escenario para el logro del desarrollo inclusivo y la información que emanó es la siguiente:

*Híjole yo creo que no, de entrada, en educación secundaria creo que estamos en desventaja en ciertas características, por ejemplo, voy a hablarle de como yo percibo mi escuela, yo creo que muchos de los maestros que estamos ahí*

*no somos maestros de vocación sino por obligación generando así que nosotros seamos uno de los primeros obstáculos de la escuela inclusiva.*

*Mi escuela tiene todo para ser una escuela de éxito con los alumnos con distintas capacidades, el problema aquí que yo siento, que siempre va a depender de un liderazgo importante en el caso del director siempre he dicho que para mandar tienes que ensuciarte las manos porque si solo es líder para mandar no ve lo que en realidad pasa y se necesita dentro de la escuela. (informante número uno)*

*Bueno creo que, si nos vamos al término más a fondo en un ambiente de inclusión no, yo veo más una inducción administrativa que deriva en nuestro caso en un departamento de Escuelas Secundarias Técnicas donde se basa todo en una indicación de incluir al niño al salón de clases...*

*...para empezar no tenemos ese ambiente en el cual se pueda sentir incluido el alumno ni siquiera con una imagen o con un seguimiento por parte de la institución. También creo que es porque nosotros como docentes no tenemos una preparación específica de este tipo, tenemos pláticas, pero en lo personal no tengo ningún diplomado ningún curso específico sobre temas en el aspecto de inclusión.*

*...pero si nos vamos al trabajo docente, no todos, pero si la mayoría creo yo que hemos atendido esos puntos de compartir experiencias de aprendizaje y organización cuando coincidimos en esos aspectos yo creo que se hace menos pesada la carga (informante número dos).*

*La escuela hablando de infraestructura siento que le falta muchísimo, lo único que tenemos en la escuela son rampas, no hay otra cosa, mobiliario tampoco tenemos. Directores van directores vienen y nosotros seguimos igual. (informante número tres)*

*Como escenario la escuela sí la propicia, pero siento que nos falta demasiado ahorita viene otro Consejo Técnico y yo ya empezaba a checar cómo lo pienso trabajar, qué diagnósticos hacer etc., pero yo considero que es una cadenita desde la parte directiva es más desde la formación de los directivos y no crítico pero esa parte también representa un obstáculo para el logro de la inclusión. (informante número cuatro)*

Como se puede mirar dentro del análisis del discurso de los informantes, ellos apuntalan con énfasis a las circunstancias de la escuela y las suyas propias como escenario poco factible para el logro inclusivo, algunos relacionándolo con la falta de personal para atender directamente a alumnos con alguna discapacidad, mientras que otros consideran la infraestructura como un aspecto importante en el logro de la inclusión de alumnos con algún tipo de dificultad motora lo que hace alusión de que,

en suma, cada persona aporta su propia realidad a las interacciones sociales pues no existe una sola realidad.

El discurso refleja la línea que se ha seguido hasta la fecha pues como seres humanos crean y recrean estructuras sociales derivadas de sus experiencias así, ellos como individuos interpretan el mundo a través de culturas sociales. Como consecuencia de ello, consideran que la escuela está lejos del logro inclusivo. Llegan a mencionarse a sí mismos como obstáculos dentro de la misma escuela y otro obstáculo que también mencionan es el del tiempo que tienen para impartir clase. En el caso de Secundarias Técnicas los módulos son de 50 minutos por disciplina, cuestión que complejiza la atención a alumnos quiénes necesitan mayor atención a sus necesidades.

Al respecto, en el caso del informante número cuatro, él es quién considera que la escuela si puede propiciar un escenario inclusivo. Sin embargo, reconoce que aún se está lejos de esta realidad, pero, en su mayoría mencionan a los recursos humanos como uno de los principales obstáculos identificados dentro de este intento de propiciar un escenario inclusivo.

Esto hace alusión a que los procesos psicológicos a los que está sujeto el ser humano, son el resultado de la interacción social y que a partir del modo en que las personas lo ponen en práctica en su vida, las vivencias personales, su historia de vida, la influencia del núcleo social en el que se han desarrollado, su contexto y el conocimiento teórico previo con respecto a un fenómeno social, crea experiencias personales aplicadas en la sociedad.

Esto, si se relaciona con otros ambientes educativos del mismo nivel, pero en diferentes contextos, llevará a encontrar otros significados u otras formas de mirar el tema de interés desde posturas jerárquicas distintas, pero también desde contextos escolares y comunitarios diversos.

Es así como, cada ser humano forma en su experiencia individual y colectiva tienen una manera de concebir un mismo fenómeno, pero, lo significa de manera diferente. Por tal motivo, estas posturas, llevan a reflexionar acerca de cómo la interpretación que cada actor educativo sobre un mismo tema, sugiere por sí mismo, una forma distinta de actuar con respecto al pensamiento propio y cómo éste a su vez,

converge con el de los demás, generando distintas visiones y acciones y en su momento por qué no decirlo, también un conflicto.

Continuando con la línea anterior respecto a los testimonios, se pone en este apartado al informante número cinco de manera individual debido a que se pudo notar que, para él, la inclusión está relacionada con temas diversos pero diferidos de los de los otros cuatro informantes por lo que, al realizar los cuestionamientos propios de la categoría abordada, la respuesta fue la siguiente:

*En cuanto al tema de inclusión en los espacios físicos que tenemos una ventaja de que es una escuela de un solo nivel y en cada desplazamiento dentro de la misma escuela tenemos rampas yo creo que sí está habilitada la escuela para recibir a un jovencito con respecto a una barrera sin embargo para atender otro tipo de barrera no lo tenemos (informante número cinco).*

En este testimonio se observa que, el concepto de inclusión que el informante tiene, va directamente relacionado con el de una discapacidad, pues esta concepción se mantiene muy arraigada entre los actores educativos quienes consideran que el ámbito inclusivo se refiere solo a aquellas personas que muestran discapacidades y que deben presentar visiblemente características de ello para que puedan ser considerados dentro de los alumnos que se deben atender.

Entonces, de manera general, la escuela vista como un escenario de inclusión aún manifiesta áreas de oportunidad en cuanto a adaptabilidad de sus estudiantes e implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje. Pues, según lo que han referido los informantes de manera repetitiva es que consideran que estas problemáticas empiezan desde ellos mismos, pues diariamente se enfrentan a situaciones complejas propias de esta forma de mirar a la escuela. De tal suerte que, se ha generado un colectivo que en su mayoría maneja el mismo discurso producto de la interacción y socialización entre pares y de diversos factores institucionales que les han hecho reafirmar sus posturas con respecto a temas inclusivos.

A la fecha siguen considerando que no son ellos los responsables o los directamente indicados para poder hacer que la escuela sea un ente que propicie la inclusión si no cuentan con el apoyo y los recursos necesarios para poder llevarlo a cabo. Sin embargo, no se deja de señalar que probablemente contribuyan a ello.

#### **4.4 Las tareas de la escuela y su vinculación con los equipos de profesionales para la atención de las BAP**

La escuela en general cumple con diversas tareas a nivel educacional. A nivel inclusivo, estas tareas buscan eliminar todas aquellas barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos. De esta forma, la escuela establece una relación positiva de colaboración con las familias, regida por el respeto, actitudes reflexivas, empatía y diálogo de escucha activa y proactiva.

En una escuela inclusiva los maestros se convierten en un recurso y apoyo que guía a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo a los testimonios de la categoría anterior, son algunos de ellos quienes se catalogan como los principales obstáculos en las escuelas para el logro del proceso inclusivo siendo ésta una lamentable contradicción con las tareas o los objetivos que se buscan alcanzar dentro del nuevo modelo educativo.

Pese a lo anterior, se sabe que el Sistema Educativo cuenta con el apoyo de profesionales de la salud y de la educación para poder coadyuvar a que esas tareas que se establecen sean una realidad.

Tal y como se mencionó en el desarrollo del primer capítulo, existe el departamento de Educación Especial, que se encarga de solventar estos recursos humanos que se canalizan a las escuelas con la finalidad de ayudar al docente en su práctica e inclusión de alumnos con BAP. Estos profesionales de la educación están concentrados en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER, que es una instancia cuya principal función es la de brindar apoyo a las escuelas de educación básica para la atención de alumnos con BAP.

Esta categoría muestra la relación que existe entre los docentes y directivos con los equipos de profesionales para la atención de las BAP, sin dejar de hacer mención que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de manera general, son todos aquellos obstáculos que limitan el proceso de inclusión dentro de las escuelas y, que no necesariamente tienen que ver con capacidades diferentes o discapacidades por parte de los alumnos, sino que este concepto va más allá de ello, refiriéndose de manera abierta y general a todo aquello que entorpezca las tareas de la escuela y el objetivo de la educación.

En el caso muy particular de la Escuela Secundaria Técnica número 6, y en el desarrollo de la investigación, se encontró que desafortunadamente en esta Institución no se cuenta con este tipo de recurso debido a la zona en la que se encuentra y es por ello que en la pregunta acerca de cómo se da el trabajo colaborativo entre la escuela y los profesionales para la atención a las BAP, se encontró que, si bien es cierto que la intervención de los docentes en la atención de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación debe tener un enfoque humanista, basado en el respeto a la diversidad y a la inclusión en un amplio aspecto, también es cierto que influye que las prácticas educativas normalmente están ligadas a una red de supuestos, es decir, en la mayoría de las ocasiones cuando dos o más individuos intentan ponerse de acuerdo con respecto a un mismo tema, entran en juego las interpretaciones que cada uno da al mismo concepto, de ahí que se generan pensamientos divergentes y que en ocasiones provoca que lo que uno entiende, el otro lo mire desde otra concepción que nada tienen que ver con el primero, sino con sus experiencias propias y su modo de ver y actuar en la vida.

He ahí la importancia de dar voz a los docentes, quienes por norma tienen la obligación de propiciar un ambiente inclusivo en las escuelas, pero, para que ello pueda ser posible es necesario conocer lo que conciben como inclusión y la manera en cómo se han apropiado de este concepto a lo largo de su trayecto dentro del magisterio.

Es así que, en esta categoría se aborda la problemática que se da como consecuencia de no contar con profesionales de la Educación Especial dentro de la escuela. Y se mira que, cada uno de ellos y respondiendo a esa divergencia de saberes y pensamientos hacen en su competencia lo posible por “tratar de atender” a sus alumnos con BAP, de tal suerte que, si bien no tienen la preparación y se sienten limitados para poder lograr el proceso inclusivo, también intentan hacer lo necesario para que el alumno o alumna con estas limitaciones tengan acceso a la educación y sean tomados en cuenta.

Al respecto se tiene el ejemplo del informante número dos quien comenta:

*Ok, debo aterrizar o precisar esa parte que nosotros nos dejamos guiar por lo que nuestra competencia corresponde si detectamos una situación para nosotros una limitante de poder desarrollar el aprendizaje de nuestras alumnas*

*o alumnos, es reportar al área de trabajo social y esa área lo que hace es comenzar a hacer estudios diagnósticos y con base en ellos empiezan a actuar porque si bien es cierto que nosotros tenemos esa intención no es fácil, se nos permite meternos en esa dinámica porque nuestro sistema de contrato no implica nada de atender a un alumno, implica atender a todo el grupo (informante número dos).*

En esta situación se mira cómo la perspectiva de este docente se centra en la atención grupal y no individual. En su comentario, hace alusión al contrato por el que se rige. Dentro de su concepción de inclusión, considera que la mejor forma de atender a los alumnos con BAP, es canalizando al área de trabajo social y permitir que sean ellos quienes ejecuten acciones que puedan ayudar al alumno quedando como apoyo y no como actor principal con respecto al logro inclusivo.

Por otro lado, se encuentra la mirada inclusiva del informante número uno, quien, nos comparte que, en su quehacer docente y al no contar con especialistas en el tema, se apoya en trabajo social como en el caso del informante número dos, pero ella, considera necesario su actuar dentro del salón de clases por lo que su testimonio es:

*Bueno en el aspecto inclusivo, la escuela tiene un plan de mejora continua que consiste en hacer un diagnóstico de manera general, pero al mismo tiempo de manera muy específica casi aterrizando a lo individual, entonces al hacer un diagnóstico, uno está evaluando qué tipo de alumnos tenemos en general y para poder someterlos a una inclusividad, tenemos que aterrizar ciertos aspectos para incluir a nuestros alumnos en todo eso...*

*...en mi caso, yo individualizo la clase, la individualizó mucho, es la clase solita para el alumno con Barreras para el Aprendizaje y la Participación y ya buscó ambientes como biblioteca o en espacios o áreas de momentos libres para platicar muchísimo con el estudiante a veces mandar a solicitar al papá y a la mamá para que sean los únicos que me acompañen en este proceso porque pues a veces uno se siente desprotegida por parte de los directivos.*

*...quizá por todo lo comentado esto solo se mira como una buena intención, y las buenas intenciones que hemos tenido no se concretan, hay disposición, pero no concreción y en mi caso me he dado a la tarea de buscar gente por fuera de la escuela, gente especializada en una situación de Pedagogía de lo cual a nosotros se nos escapa (Informante número uno).*

En este testimonio, se observa la intención de la informante de querer hacer por intención propia actividades que ayuden al logro inclusivo desde su actuar, pues ella considera que el apoyo de los padres de familia es importante en este caminar hacia

el objetivo. Al mismo tiempo, menciona que por parte de los directivos se siente desprotegida por lo que su quehacer se ve limitado a las autorizaciones y a las formas en como puedan llevarse a cabo las actividades sin que se dé un seguimiento por parte de profesionales, una vez más se encuentra el concepto de institucionalización enmarcado en este testimonio.

En el caso de esta informante, al momento de la entrevista se pudo ver en todo momento el entusiasmo con el que se refiere a su profesión y la forma en como intenta mejorar con la experiencia y tratar de atender las demandas sociales que la educación implica.

Al momento de realizar el comentario anterior en su mirada se pudo notar cierta desesperanza cuando menciona a los directivos, un gesto al fruncir el ceño hizo tener en cuenta que efectivamente su proactividad necesita un empuje sólido y congruente y al no encontrarlo se limita a lo que considera “humano” poder hacer.

En el caso del informante número dos, hace la revelación de que él no busca ayuda en el exterior, y tampoco trabaja con “este tipo de alumnos” pero menciona que su proceder tiene una razón de ser la cual expone así:

*Seré franco, en la mayoría de los casos, no lo hago, en el sentido por lo siguiente, y lo hablo por experiencia. Cuando un docente quiere hacer esto, la mayoría de las situaciones es vernos truncado. Una, parte estamos desatendiendo al gran porcentaje de alumnos entre comillas regulares y atender estos casos nos lo marca como sanción la parte directiva, siguiente, si tenemos los recursos hablando de recursos materiales en lo personal lo único es acercárselos, pero no desarrollar ese material que se puede quizás el termino obsequiar, pero no se trabaja con este tipo de alumnos. (informante numero dos).*

He aquí, el ejemplo de las construcciones sociales al decir que se mira como sus procesos psicológicos, sociales y culturales los han hecho crear una perspectiva humanista y de inclusión diferente a la de muchos de sus compañeros maestros, sin que se consiga el éxito deseado debido a lo que ha venido exponiendo.

#### **4. 5 La intervención del docente para el tratamiento de alumnos con BAP y sus principales estrategias de intervención**

La intervención docente es crucial para la atención de alumnos con Barreras para el Aprendizaje (BAP) porque permite adaptar la enseñanza, promover la participación y garantizar un aprendizaje inclusivo. Los docentes, al identificar y entender las BAP, pueden implementar estrategias específicas que faciliten el acceso al currículo y mejoren los resultados académicos y sociales de estos estudiantes.

Por ello, se hizo necesario preguntar acerca de cómo se da la intervención por parte de los docentes de la Técnica número 6 para el tratamiento de estos alumnos y al mismo tiempo saber, cuáles son las estrategias que implementan en atención a la diversidad de sus educandos, con la finalidad de comprender desde una perspectiva fenomenológica hasta donde se pone en práctica su aporte personal y hasta donde tiene impacto el Sistema Educativo como soporte y apoyo para este tipo de situaciones.

Con lo anterior expuesto, se presenta a continuación la información encontrada al respecto, donde los informantes exponen las “situaciones” con las que se enfrentan en el intento de atención a alumnos con BAP. En esta categoría se pone de manifiesto el testimonio del informante número tres quién hace mención de que, como tal, no cuentan con una estrategia propia, sino que buscan el apoyo por parte de agentes externos a su práctica quienes coadyuvan en esta tarea y, asimismo que en muchas de las ocasiones son los mismos padres de familia quienes manifiestan las condiciones bajo las cuales sus hijos ingresan a la escuela.

*Lo único que nosotros hacemos a veces cuando son alumnos de primer grado se hace un estudio, ese lo hace trabajo social, a veces son los mismo padres los que llegan y dicen mire mi hijo presenta esta situación de aprendizaje y por eso pues una empieza a detectarlos, se les aplican algunos test se empieza a entrevistarlos, todo esto lo lleva acabo trabajo social cuando ingresan los alumnos a primer grado pero hay papás que a lo mejor hasta por pena no lo dicen, no lo externan uno también se da cuenta cuando vemos la boleta que ellos llevan de la primaria la secundaria pero pues ya uno en las clases en el día a día nos vamos dando cuenta de cómo es el aprendizaje de esos jóvenes ahora de canalizarlos, repito en la escuela no tenemos personal capacitado para atender a estos jóvenes.*

*... los jóvenes se sienten más seguros con algunos maestros o con otros y luego en consejo técnico comentan: ¡ah pues yo hice esto con este niño y despertó el*

*interés o aprendió esto! Y, a veces esas experiencias pues enriquecen el trabajo de nosotros o también me ha tocado preguntar pues que hiciste o cómo le hiciste para que el alumno te hiciera caso o por lo menos cambiara su actitud. Es un trabajo que se va enriqueciendo, que se va haciendo entre la misma escuela, los mismos compañeros nosotros nos vamos apoyando en ese sentido. (informante número tres)*

Como se observa en este caso, las “estrategias” que ellos manejan devienen del mismo colectivo docente, donde sus propias experiencias son compartidas y externadas a manera de apoyo para otros compañeros en relación a los alumnos identificados con BAP. Al hacer el análisis de esta situación se encuentra la manifestación de la socialización y la institucionalización a la par, pues si bien, por un lado, son sus experiencias las que sobresalen, también es la parte institucional la que entra en juego desde el momento en el que hacen referencia a su trabajo, pero dentro de un ambiente institucional donde por norma deben reunirse y compartir todo lo que tiene que ver con respecto a los temas académicos y escolares.

En el caso del informante número dos, hace referencia a la misma circunstancia de su compañera, sin embargo manifiesta un concepto importante que fue abordado desde el inicio de esta investigación en el marco contextual, donde se hace alusión a la “adolescencia” como una etapa de vida que influye en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos y, que él considera que debido a ello la estrategia que no utiliza pero debería hacerlo debe centrarse en la atención de las emociones de los alumnos. Aquí su testimonio:

*Bueno, quizás y lo voy a decir así tácitamente, solo ha sido con experiencias comentadas con los compañeros docentes de cómo han manejado tal situación y lo que yo he hecho es amoldar esa situación mi asignatura, tratar de hacer entender al alumno y debo también precisar que no solo es la forma y método de enseñanza en una asignatura sino también trabajar las emociones, también trabajar ese desarrollo que nos hace demasiada falta y voy a esto, quiero precisar, si se complica, si se complica un poco porque trabajar con adolescentes es complicado cuando están en una edad que ni son niños ni son adultos, está adoleciendo de ese concepto y eso nos orilla también a una confusión, una confusión de no saber manejar este proceso, no proceso sino situación de discapacidad de un alumno entonces prácticamente hablo en primera persona lo aterrizo en preguntar las experiencias de compañeros y como yo lo se aterrizar en mi asignatura. (informante número dos)*

Al escuchar su testimonio se hizo pertinente preguntar por qué, él considera como estrategia poder abordar las emociones de sus alumnos y cómo es que considera que la intervención docente con relación al alumno en estos casos de emociones puede ayudar al logro del tema inclusivo y la respuesta fue:

*... yo creo que en su mayoría la relación maestro alumno es complacencia, porque no hay compromiso real, el hecho es si estoy sosteniendo que no tenemos una preparación específica para este tipo de casos, lo que hacemos en su mayoría quizás es nada más cubrir el aspecto administrativo y olvidarnos de la parte formativa insisto, no es educativa es la formativa. En el caso de nivel secundaria en su mayoría no nos metemos en ese entorno. Sin embargo, creo que el apoyo emocional a veces da mejores resultados que el administrativo, pero es complicado por el tiempo de impartición de clases que tenemos con los alumnos e insisto también es complicado por la etapa que ellos están pasando.*

Como se lee, él ha encontrado la forma de hacer que su impacto con el alumno vaya lejos del salón de clases y su rol como docente, buscando entonces una relación afectiva que, según su testimonio, ha dado resultado en cuanto a la confianza y seguridad que pudiera manifestarse por parte de los alumnos hacia su persona, considerando entonces que su estrategia ha ayudado más “jugar” un rol de apoyo formativo dejando en segundo término el educativo

Se observa justo es estos dos testimonios tanto del informante dos como el del tres que, cuando se habla acerca de la “confianza” que los alumnos manifiestan con ciertos maestros tal como lo menciona el testimonio del informante número tres, se encuentra este maestro quién por experiencia propia dentro del campo, se descubrió que es quien en ocasiones juega el papel de “amigo” y no de maestro, brindando un apoyo colateral al que le marca la institución. Esta parte de su testimonio coincide con lo que dice de no atender la norma en cuanto al tema inclusivo, sin embargo, atiende a los alumnos desde otro campo como lo es el emocional y esto se contrapone a lo que él concibe de su propia práctica.

En cuanto a una postura directiva y al hablar de estrategias que se implementan dentro de la institución para la atención de alumnos con BAP, se presenta el testimonio del informante número cinco quién, aunque funge como directivo tiene una mirada similar a la de los docentes. Él comenta que el conocimiento empírico ayuda a tener comprensión de lo que pasa en el momento que se requiere atender a un alumno con BAP, y justo en esa parte de su testimonio es donde se cumple lo planteado en el marco teórico con respecto a la externalización, objetivación e internalización, pues, lo aprendido a lo largo de su vida del qué hacer y cómo hacerlo deviene de las experiencias aprendidas de otros y al ponerlo en práctica da cuenta de que tuvo que haberlo objetivado es decir, hecho realidad y que con ello, estas acciones forman parte de su vida por lo que al ser interiorizadas forman parte de su personalidad y de una

manera de pensar que ha sido creada a través de la experiencia y la socialización con el mundo.

He aquí su testimonio:

*Pues uno como docente hace esas modificaciones a la planeación y de alguna forma los trata uno de integrar en base a lo que puede en su momento investigar y trabajar con ellos ¿no? Porque si hay que ponerse de acuerdo la verdad es que en su momento sin el conocimiento empírico que te obliga primero a platicar con el alumno a ver hasta donde tienes la posibilidad de aprender, de leer, de escuchar de platicar, de integrarte en las actividades, posteriormente con el padre de familia y en algún momento cuando es uno docente frente a grupo, pues también platicarlo con los maestros que también le daban clases, el oye pues como le haces para atender a este alumno hay que buscar esa estrategia hay que buscar esta parte y viene la parte de la evaluación diversificada, no puede evaluar con los mismos parámetros a un alumnos que físicamente no sé cómo expresar digo a lo mejor no esté completo ¿no?, a un alumno que tenga una discapacidad, digo yo no sé del termino de discapacidad, pero se le llaman BAP. Si ya cuando trabajamos con ese tipo de alumnos pues viene la parte de compartir como colectivo escolar.*

Su testimonio coincide con los docentes en el aspecto de la socialización como colectivo y el compartir las estrategias que implementan y que consideran que han funcionado en la puesta en práctica para la atención y tratamiento de alumnos con BAP.

Para terminar con esta categoría se enfatiza la apropiación que hacen los maestros de las experiencias colectivas que han considerado de ayuda con la finalidad de conocer lo que implementan y cómo les ha funcionado como colectivo sin que sea una cuestión de normatividad, es decir, un manual que les diga exactamente lo que deben hacer sino por el contrario, reconocen, adoptan y adaptan modos de atención y enseñanza de sus compañeros para implementarlas desde sus disciplinas con la intención del logro de atención a los alumnos con BAP.

#### **4.6 Principales problemas identificados para el manejo de la inclusión y propuestas de intervención**

En el sistema educativo actual, el tema de la inclusión sigue siendo un caso pendiente y uno de los temas encontrados con mayor frecuencia en el discurso de los maestros y directivos es que nadie se ha hecho responsable de lo que le toca hacer para poder llevar a cabo el proceso, dejando así una variedad de problemáticas que ellos identifican y que consideran, son los factores más determinantes para la obstaculización de la inclusión.

Por ello, en esta última categoría, el principal objetivo es poner de manifiesto las principales problemáticas identificadas por maestros y directivos de la Escuela Secundaria número 6, así como sus propuestas de intervención para hacer efectiva la educación inclusiva a través de sus testimonios que son los que enriquecen este trabajo de investigación.

En este último apartado se presenta a manera de clasificación, una tabla donde se enlista la información que fue recabada durante las entrevistas y que tiene que ver directamente con los testimonios de cada uno de los cinco informantes.

Información del entrevistado.	Problemática que identifica.	Propuesta de intervención.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistado Número 1.</li> <li>• Licenciada en Letras Españolas e Hispanoamericanas por el departamento de filosofía y letras de la UAT.</li> <li>• 19 años de experiencia docente.</li> <li>• 45 años de edad.</li> <li>• Maestra de español.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Horarios de 50 minutos que no bastan para trabajar con los alumnos.</li> <li>• Mobiliario inadaptable para alumnos con BAP.</li> <li>• No poder ocupar material ni instalaciones por miedo a que se dañen.</li> <li>• Falta de empatía por parte del líder de la escuela.</li> <li>• CTES, infructuosos, deberían ser para tratar estos temas.</li> <li>• Cambios administrativos.</li> <li>• Comunicación entre docentes, padres de familia y directivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear grupos multigrado donde todos compartan experiencias, se apoyen y aprendan de otros.</li> <li>• Organizar grupos interactivos.</li> <li>• Participación activa de padres de familia en estos grupos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número 2.</li> <li>• Licenciado en Contaduría Pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tener filosofía de ser pedagogos en el sentido formativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanizar más a las personas o sensibilizar.</li> </ul>

<p>por la facultad de Ciencias Económico Administrativas de la UAT.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 años de experiencia docente.</li> <li>• 55 años de edad.</li> <li>• Maestro de matemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El nulo esfuerzo por parte del docente.</li> <li>• Anular las emociones y sentimientos de los alumnos.</li> <li>• El gobierno que no invierte ni se ocupa de estas situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dejar de lado el ámbito político para ubicarse en el ámbito educativo.</li> <li>• Cambiar la concepción que se tiene del alumno con BAP.</li> </ul>
<p>Número 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciada en Derecho por la UAT.</li> <li>• 13 años de experiencia docente.</li> <li>• 42 años de edad.</li> <li>• Maestra de Formación Cívica y Ética e Historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No estar capacitados.</li> <li>• Falta de personal capacitado en las escuelas, aparte del docente.</li> <li>• Que quienes capacitan solo se limitan a lo teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovechar los consejos técnicos para abordar estos temas y dejar de lado trámites burocráticos.</li> <li>• Que del recurso de la aportación de los padres de familia, se pague a un profesional para atender estos casos en caso de no contar con el de las autoridades.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número 4.</li> <li>• Maestro en Educación por la UAT, en el centro de investigación Educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía de maestros padres de familia y autoridades educativas.</li> <li>• Falta de compromiso de la parte directiva.</li> <li>• Las profesiones de los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar la planeación participativa en la escuela.</li> <li>• Cambiar la dinámica de apoyo para estos alumnos.</li> <li>• Ser directivo más de campo que de escritorio.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 años de experiencia como directivo.</li> <li>• 45 años de edad.</li> <li>• Directivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de apoyo por parte de la autoridad educativa.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número 5.</li> <li>• Ingeniero Mecánico Industrial.</li> <li>• 7 años de experiencia como directivo.</li> <li>• 47 años de edad.</li> <li>• Directivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las condiciones físicas de la escuela para poder albergar a alumnos con BAP.</li> <li>• La resistencia e inconformidad de los docentes ante el tema inclusivo.</li> <li>• Convencimiento de los compañeros para recibir alumnos con BAP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación formal para los docentes.</li> <li>• Pedir a las autoridades recurso suficiente para subsanar las necesidades de la escuela antes de querer subsanar las necesidades de los alumnos.</li> <li>• Tener una persona especializada en cada institución que pueda guiarlos para el logro del proceso inclusivo.</li> <li>• Abrir una región cerca de las escuelas que necesitan el recurso con especialistas para la atención de alumnos con BAP, en un horario fuera de clases.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia con aportación de los informantes.

De acuerdo con la información presentada en la tabla, los informantes oscilan entre los 45 y los 55 años de edad. De ellos, solo 2 tienen profesiones afines a la docencia, los otros tres, responden a profesiones que son aceptadas para la impartición de ciertas disciplinas dentro del nivel secundaria, pero no cuentan con formación docente. En cuanto a la experiencia que tienen en la docencia se observa

que cuatro de ellos son quienes tienen más de 13 años en servicio, mientras que, solo uno cuenta con apenas 7 años dentro de su cargo como directivo.

Para poder interpretar la información presentada, se toma como sustento el marco teórico, cuyo principal aporte es que la realidad se construye a través de la interacción de grupos sociales y la cultura, y que para entender fenómenos sociales considera el aprendizaje y el desarrollo humano como procesos colaborativos.

Esto, hace referencia a cómo con el paso del tiempo y con la interacción entre uno o más grupos sociales a los cuales, como individuos vamos perteneciendo a lo largo de nuestra vida, se generan nuevos conocimientos que influyen en nuestro comportamiento, de tal suerte que adoptamos nuevas formas de socialización y convivencia, y con ello, repetimos patrones de conducta, ya sea por influencia, por decisión propia o por imposición social.

Al escuchar los testimonios y analizar la narrativa expuesta por ellos, se verifica cómo su forma de concebir la inclusión ha marcado pauta para que sus acciones sean cuestionadas o reconocidas dentro del sistema educativo, mientras por una parte los docentes y un directivo consideran de relevancia la participación del director de la escuela, el director por su parte argumenta el poco compromiso de sus compañeros docentes para el logro inclusivo.

Al encontrar estas contrapuestas en el discurso de cada cual, se retoma la perspectiva de la socialización secundaria como ese proceso donde se internalizan submundos producto de la externalización la objetivación y la institucionalización, donde su alcance y su carácter son determinados por la división del trabajo y las jerarquías sociales, es decir, que en ella se da la adquisición del conocimiento específico de los roles; lo que significa que en ese proceso se internalizan las interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de una área institucional. Por ello, hay discrepancias en las aportaciones, pues, cada uno, está jugando un rol social y por ello sus perspectivas difieren una de otra.

La relación que guarda la teoría del construccionismo social con los discursos de los informantes es que, las personas viven de acuerdo a las historias que construyen y una vez adoptado ese papel que institucional y socialmente le corresponde, adopta también comportamientos.

Sin embargo, se logra identificar una particularidad que tiene que ver directamente con la formación profesional de cada uno de ellos, y es justo ahí donde una vez más se vislumbra la influencia de formarse académica y profesionalmente en un área específica de la vida, donde los saberes aprendidos encaminan a los sujetos a ciertas actitudes, lenguajes, acciones y labores.

Es así, como los procesos formales de socialización en cuanto a la inclusión se determinan por su problema fundamental, pues se enfrentan a un yo predeterminado con un mundo ya internalizado, es decir, que cuando se pretende implementar una nueva forma de convivencia la estructura mental que se tiene con respecto a lo anterior antepone una problemática y una resistencia al cambio debido a que ya se tiene una conceptualización de lo que se debe hacer, esta situación pudiera ser una respuesta al comportamiento de nuestros informantes que de acuerdo con su planteamiento en la entrevista refieren mirarse unos a otros como un obstáculo.

Aunado a esto, conviene abordar dos términos que son: el término de realidad objetiva y otro que también es abordado desde esta perspectiva construccionista y es el de la realidad subjetiva. Se hace mención de ello porque las subjetividades persisten en estos actores educativos pues forman parte del propio ser humano y se albergan en su conciencia, y a su vez, esta se aprehende en la consciencia individual más que como se define institucionalmente.

Esto quiere decir, que muchas de las cosas que institucionalmente se exigen, no concuerdan con la concepción que los informantes han construido de forma individual, por ello, se presentan muchas complicaciones a la hora de implementar el concepto de inclusión dentro de las escuelas, pues dentro del discurso se lee entre líneas como para la mayoría de ellos, lo que pide la inclusión es una demanda infructuosa para la educación, pues solo hace que sus cargas administrativas se eleven y no se logre un verdadero progreso social.

Es así que, como producto de la clasificación de datos en la tabla anterior, se concluye en este apartado que la relación acerca de la visión de lo que implica ser un docente guarda una estrecha línea con la formación profesional de cada uno y que aunado esta característica, sin duda, también influye la educación recibida en casa, pero que, al tener un sustento ya sea teórico o práctico dentro de las aulas de las

universidades, el sistema de códigos utilizado, el lugar donde fueron formados y la intencionalidad de dedicarse o no a la docencia, hace estragos en su praxis y comprensión de lo que significa para ellos la inclusión en la educación.

## CONCLUSIONES

Se ha concluido el capítulo donde se presentan los resultados que se consideraron relevantes y que fueron obtenidos a través de la entrevista en esta investigación para dar paso a las conclusiones a las que hemos llegado con respecto a las percepciones de los docentes y directivos en el tema de inclusión.

A consideración propia, la inclusión en el ámbito educativo es un asunto que aún no ha concluido ni se considera que concluya a corto plazo, no por ser pesimistas sino por todo el trabajo que implica la cultura que nos identifica como país y las necesidades sociales que surgirán más adelante sin duda.

Hoy en día, la sociedad ha creado una imagen del docente un tanto negativa, producto de múltiples factores ciertos o errados que han desvalorizado su figura de manera general, aunado a ello, se presenta esta complicación que de no lograr ser concretada exige, una vez más, fijar la atención en aquellos quienes se supone, tienen la responsabilidad de atender a todos los alumnos sin excepción en sus necesidades.

Sin embargo, se reconoce que, el ambiente escolar es complejo debido a la cantidad de alumnos divergentes de comportamiento, formas de pensar y actuar, aunado a esto, los diversos contextos sociales, situaciones familiares etc., han creado una complejidad preocupante que ha existido desde siempre en la sociedad y que se enfatiza en la escuela.

En análisis de la narrativa de los informantes en torno al concepto de inclusión tiene muchas vertientes, las cuales fueron expuestas en la descripción de las categorías dejándonos ver la puesta en la práctica docente, ya que, la construcción de su percepción se consolida a través de sus experiencias laborales y personales, lo que hace que sean o no promotores de la inclusión.

A la fecha, este abordaje se encuentra encuadrado más en la parte teórica empírica que, en la práctica ejecutoria. Según lo entendido, estas dos líneas se mencionan porque la primera se refiere a que la sugerencia se ha hecho y se ha teorizado la forma en cómo se debe llevar a cabo la inclusión, pero, la otra, hace referencia a lo que de verdad se hace y ejecuta dentro de los ambientes escolares y que por desgracia queda lejos de la intencionalidad que se tiene hasta la fecha.

El papel de los actores educativos (docentes y directivos), tiene una importancia histórica en la sociedad, ya que, su papel no solo se limita a su conocimiento y práctica, sino también al ejemplo para sus educandos quienes tienen contacto directo con ellos y basándonos en la construcción de la cotidianidad, la convivencia diaria influye de manera directa en ellos creando así una sinergia colectiva que puede o no repetirse con el tiempo, pero que, así como se ha ejemplificado con los alumnos sucede de igual forma con sus iguales constituyendo un patrón de comportamiento favorable o no para el proceso inclusivo.

Reconocer y actuar sobre las áreas de oportunidad que han sido identificadas con respecto al logro inclusivo abarcándolas de manera conjunta con efectividad y compromiso pudieran ayudar a un avance significativo, sin embargo, se está consciente de que para que esto suceda, debe darse un análisis profundo y de colaboración, que permita al ser humano elevar su conciencia e intención para demandar lo necesario a quien se considere pertinente para con ello contribuir al logro inclusivo. De no ser así, las cosas difícilmente pueden tomar otro curso, pues solo se estaría enfrascando esta situación en una serie de recomendaciones como lo ha sido hasta hoy sin que haya un verdadero avance.

El carácter de una socialización enfocada al tema inclusivo depende del conocimiento del que se trate el universo simbólico en conjunto. Con ello, la referencia se hace a que solo aquello que los docentes y directivos han significado en su diario vivir y a lo largo de su trayectoria, ha podido o no ayudarlos a comprender y buscar implementar la inclusión como parte importante de la educación y la cultura educativa en la Técnica número 6.

Entonces se considera que, las secuencias del aprendizaje también son aplicables en este proceso que se intenta construir, pues como su nombre lo dice las secuencias son una serie de actividades realizadas que van estructurando contenidos de manera progresiva. La realidad de las cosas es que este proceso debe iniciarse desde una perspectiva de apertura al cambio, pero también de provisión de recursos materiales, pues no solo depende de las personas directamente relacionadas en el ámbito educativo, sino también de los gobiernos que deben asegurarse de proveer lo necesario en cuanto a recursos materiales e infraestructura de las escuelas para

ayudar a contribuir al objetivo. De no ser así, estas incidencias se ven reflejadas en el ambiente escolar que benefician o entorpecen en cierta medida lo que se busca. Es importante trabajar en ello, porque no puede llevarse a cabo una acción con efectividad si no se está consciente de lo que esto implica, cuales son sus consecuencias y sus beneficios.

Por ello, se considera fielmente que, cualquier cambio por insignificante que este sea, debe ser interiorizado y concientizado de tal forma que cuando la acción sea resultado del deseo de cambio, tenga la fuerza necesaria para poder ejecutarse con éxito.

La inclusión tal y como se planteó en el comienzo del marco contextual, es muy general, pues abarca demasiados ámbitos sociales en lo que pretende inmiscuirse con la finalidad de aceptación y de atención a todo aquello que se considere diverso. Sin embargo, se piensa que en esta intencionalidad, falta delimitación y atención efectiva ya que por todo lo encontrado al margen de esta investigación se concluye que, en el ámbito educativo, específicamente en materia de inclusión, existe una brecha considerable entre la educación regular y lo que busca la inclusión que no será cerrada prontamente y que requiere de mucho esfuerzo y colaboración de padres de familia, maestros, directivos, funcionarios públicos y dependencias de gobierno que en suma representan al mismo sistema en sí.

## BIBLIOGRAFÍA

Ackermann, E., (2001) *Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: ¿What's the difference? En Future of Learning Group Publication.*

Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5610/561059326007/html/>

Ainscow, M., (2001) *La educación inclusiva como derecho, marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.* Reino Unido. Universidad de Manchester.

Alegre, O. M., (2010) *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas.* Alcalá, España: Eduforma.

Altheide, D. L. & Johnson, J. M., (2011) *Reflections on interpretive adequacy in qualitative research* (pp.561-594). Thousand Oaks, CA: Sage.

Arnaiz, P., (2003) *Educación inclusiva: Una escuela para todos.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Arnaiz, P., (2005) *Sobre la atención a la diversidad.* Murcia, España. Ediciones Aljibe.

Arnaiz Sánchez, Pilar., Guirao Lavela, José-Manuel., & Garrido, Carlos F., (2007) "La Atención a la Diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular". *Análisis de Políticas Educativas Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 15, núm., pp.1-38 [Consultado: 4 de agosto de 2023]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020546023>

Arnaiz, P., (2012) *Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo.* *Educativo Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.

Ayala Carbajo, R., (2008) *La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.* *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>

Barroso Martínez, A., (2014) "La construcción social de la tecnología a propósito de la educación: el caso de la telesecundaria en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 4, núm. 44, pp. 107-131

Berger, Peter y Luckmann, Thomas., (1968) *La construcción social de la realidad.* Madrid, Martínez de Murguía.

Booth, T. y Ainscow, M., (2000) *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, CSIE UNESCO.

Bolívar Botía, A., (2016) *El estudio de caso como informe biográfico-narrativo*. España. Edit. Revista Arbot - Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Borrás Santisteban, T., (2014) *Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad*. Correo Científico Médico, 18(1), 05-07. Recuperado en 29 de noviembre de 2024, de: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es&tlng=es).

Blanco, R., (2006) "La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad". Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, Vol., núm.29, pp.19-27 [Consultado: 10 de marzo de 2024]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739003>

Blanco, R., (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15

Black-Hawkins K., (2017) Understanding Inclusive Pedagogy. In V. Plows & B. Whitburn (Eds.), *Inclusive education: Making sense of everyday practice* (pp. 13-30). SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2_2)

Castoriadis, C., (1997) El Imaginario social instituyente. Zona Erógena, 35, 1-9. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, México, disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf> [consulta: marzo de 2022].

Calixto Flores, R., Rebollar Albarrán A., (2008) "La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento", Revista Iberoamericana de Educación, vol. 44, núm. 7, pp. 1-11, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2187> (consulta: 10 de marzo de 2025).

Cigman, R., (2007) A question of universality: inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*.

Charmaz, K., (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practica/ Guide Through Qua/itative Analysis*. Londres, Sage.

Dávila O., (2004) *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. Santiago de Chile. Cidpa, Valparaiso.

Díaz, A., y A. Luna., (2015) *Metodología de la investigación cualitativa. Aproximaciones para comprender su metodología*. Tlaxcala, México. Ediciones Días de Santos.

Díaz- Barriga, A., (2015) *Metodología de la Investigación Educativa*. Tlaxcala. México. Edit. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

DOF (2019) Ley Federal del Trabajo, [L.F.T.], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 18 de mayo de 2022, (México).

DOF (2019) La ley general de educación y se abroga la ley general de la infraestructura física educativa. 24 de junio de 2022, (México).

DOF (1993) *Ley General de Educación 1993*. Recuperado de:  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge\\_1993/Ley\\_General\\_de\\_Educacion\\_1993-Abro.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/Ley_General_de_Educacion_1993-Abro.pdf)

DOF (2019) Reglas de Operación del Programa escuelas de Escuelas Secundarias Técnicas. Disponible en:  
[http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO\\_AL\\_ACUERDO\\_08\\_02\\_19.pdf](http://www.dof.gob.mx/2019/SEP/ANEXO_AL_ACUERDO_08_02_19.pdf)

Dueñas M. L., (2010) La Educación Inclusiva. Madrid, España. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.

Echeita, G., (2013) Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de:  
[http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf)

Edler Carvalho, R., (2008) "Políticas de la educación especial". Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm.1, pp.15-28 [Consultado: 6 de marzo de 2025]. ISSN: 0187-7690. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80210102>

ENEI, Organización de las Naciones Unidas (2019) El Derecho a la Educación Inclusiva. Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. Consultado el 18 de julio de 2019. <https://www.right-to-education.org/es/node/848>

Fernández Batanero, José María., (2013) "Competencias docentes y educación inclusiva". REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 15, núm.2, pp.82-99 [Consultado: 6 de marzo de 2025]. ISSN. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263006>

Flick, U., (1998) *An Introduction to Qualitative Research*. Londres, Sage. —. 2002. «Qualitative research – State of the art». *Social Science Information*, 41 (1), pp. 5-24.

Franklin, Karl J., (1991) *Revisión de Emics and Etics*, por Headland, Pike y Harris. *Revista australiana de lingüística* 11.132–36.

García Cedillo, I. et al., (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP. Recuperado de: [https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/qndxluWxm8-Integracion\\_Educativa\\_aula\\_regular.pdf](https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/qndxluWxm8-Integracion_Educativa_aula_regular.pdf)

García-Cedillo, I., (2018) *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.

García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., y Rodríguez, D., (2013). *Terminología internacional sobre la educación inclusiva*. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*.

García Herrera, R. I. y Mendoza Molina, R., (2022) *La investigación educativa en las escuelas formadoras de docentes. Una propuesta reflexiva para el autoaprendizaje y la autogestión desde el paraguas del construccionismo social*. Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2022.

Gavira, J., (1992) *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e Intervención*. Universidad de Sevilla, España. Editorial Elena Guichot.

Gergen, Kenneth (1996) *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, Paidós.

Gergen Kenneth (2006) *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona Paidós Editores

Graham Gibbs, (2007) *El análisis de datos en la Investigación Cualitativa*, España, Morata.

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), “Acuerdo número 683 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria”, en:

(consulta: 30 de julio de 2023).

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019a) *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. México, SEP.

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b), *Estrategia nacional de educación inclusiva*. México, SEP.

Gómez, F., (2010) *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 183-198.

Guajardo, E., (1998) *Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998*. Documento elaborado para el Seminario "La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales, Santiago de Chile. 04/1998. Recuperado el 12/10/2023 en: [http:// www.cas.mx](http://www.cas.mx)

Heller, A., (1970) *Sociología de la vida cotidiana*. España, Ediciones Península.

Heller, A., (1970) *Historia y vida cotidiana*. Aportación a la sociología socialista, Barcelona, Grijalbo.

Hernández Sampieri, R., (1991) *Planteamiento del problema: Objetivos, preguntas de la investigación y justificación del estudio*. México, Editorial Macgraw Hill.

Hernández Sampieri, R., (2014) *Metodología de la investigación*. México, Edit. Macgraw Hill.

Jodelet, D., (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. (coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*, (pp. 469-494). España, Paidós

Jodelet, D., (2000) *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. México, Facultad de Psicología-UNAM.

D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología-UNAM.

Jodelet, D., (2003) *Pensamiento Social e Historicidad Relaciones*. Estudios de historia y sociedad, vol. XXIV, núm. 93, invierno. México. El Colegio de Michoacán. A.C.

Mason, J., (1996) *Investigación cualitativa*. Sage Publications, Inc.

Monerris, J., (2003) Frédéric Le Play y su círculo de reforma social. Papers. Revista de sociologia; Núm.: 69 Institucions i teoria. 69. 10.5565/rev/papers/v69n0.1286.

Navarro Mateu, Diego., & Amaro, Ana Emilia. (2016), "Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva". Opción, vol. 32, núm.10, pp.376-393 [Consultado: 6 de mayo de 2024]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048901020>

Pike, K., (1972) *Puntos de vista éticos y émicos para la descripción de la conducta*. Comunicación y Cultura, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Patton, Q. M., (2002) *Two decades of developments in qualitative inquiry*. Qualitative Social Work, 1 (3), pp. 261-283

Piñero, S., (2008) "La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual" en revista CPU-e [En línea] No. 7. Julio 2008, Instituto de Investigaciones en Educación, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121713002.pdf#:~:text=La%20representaci%C3%B3n%20social%20constituye%20una%20forma%20de%20pensamiento,agentes%20y%20la%20pluralidad%20de%20sus%20construcciones%20simb%C3%B3licas>

Quiroz, R., (1998) *La Reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza*. México. Revista Investigación en la Escuela.

Ríos, R. (2017) *Los objetivos de investigación. En Metodología para la investigación y redacción*. Edit. Servicios Académicos Intercontinentales. Málaga.

Rodríguez, Miriam; Ruiz, Guillermo Ramón (2022) *La educación como derecho: Acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana; Universidad Nacional de Educación a Distancia*. España. Revista Española de Educación Comparada.

Ruiz, J. I. e Ispizua, M. A., (1989) *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Ruiz, J.I. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. España. 5ta edición, Deusto Bilbao.

Ruiz Cuéllar, G., (2012) *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente*. REIFOP. (Enlace

web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004> –Consultada el: 24-09-2023.

SEP (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006. México: SEP

SEP (2013) Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Diario Oficial de la Federación.

SEP (2019) *Acuerdo Educativo Nacional - Implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México. SEP.

Simons H., (2009) *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid, España. Ediciones Morata S. L.

Sollá, C., (2013) *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid, España. Save The Children.

Schutz, A., (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Schvarstein, L., (2003) *Psicología de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós.

Slee, R. (2011) *La escuela irregular: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Abingdon: Routledge.

Stake, RE (1995) *El arte de la investigación mediante estudios de casos*. Sage Publications, Inc.

Stake, R. E., (1998) *Investigación con estudio de caso*. Segunda edición, Madrid, Morata.

Stainback, S. y Stainback, W. (1992) *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Taylor & Bogdan, (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. México, Editorial –Paidós.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) *La entrevista en profundidad*. México, Editorial Paidós Básica. pp. 100-132.

Trilla, J. (2003) *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. España, editorial, Ariel Publications.

S.J. Taylor; R. Bodgan (1984) "La observación participante en el campo". Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

UNESCO, (2009) *Conferencia mundial sobre la educación para todos*. Ginebra, Suiza.

Van Maanen, John. (1979) "Reclaiming Qualitative Methods for Organizational Research: A Preface". *Administrative Science Quarterly* 24: 520-526. <https://www.jstor.org/stable/2392358>

Vasilachis, de G. I., (2009) *La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.) Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 22-64). México, Gedisa.

Vasilachis de Giralдино, I., (Coord.) (2007) *Los estudios de caso en la investigación cualitativa. España*, Edit. Gedisa.

Vlachou, A. D. (1999) *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Yin, R., (1981) *The case study crisis: Some answers. Administrative Science Quarterly* (6(1), 58-65). En Yin, R. *Case Study Research: design and Methods*. Newbury: Ed. Sage.

Yubero, S. (2005) *Socialización y Aprendizaje Social. Psicología social, cultura y educación*. Madrid, España: Ed Pearson.

Zorrilla, Margarita., (2004) "La educación secundaria en México: al filo de su reforma." México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, núm.1.

Zorrilla Fierro, M., (2004) "La educación secundaria en México: al filo de su reforma." REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol., núm.1, pp.0 [Consultado: 5 de enero de 2024]. ISSN. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>

Zorrilla, F. M., (2002) *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. Aguascalientes. Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Zorrilla Fierro, M., (2002) "*Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas.*" REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol., núm.2, pp. [Consultado: 12 de marzo de 2024]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504206>

