

RECUPERACIÓN DE PERSPECTIVAS DOCENTES DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR SOBRE PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DESDE LA NUEVA
ESCUELA MEXICANA

Itzel Cuatecontzi Romero

Yareli Flores Marin

Apetatitlán de Antonio Carvajal, enero, 2026.

**RECUPERACIÓN DE PERSPECTIVAS DOCENTES DE
EDUCACIÓN PREESCOLAR SOBRE PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DESDE LA NUEVA
ESCUELA MEXICANA**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciadas en Pedagogía

P R E S E N T A N:

Itzel Cuatecontzi Romero

Yareli Flores Marin

Asesora:

Mtra. María Guadalupe Torres Nava

Apetatitlán de Antonio Carvajal, enero, 2026.



USET

UNIDAD DE SERVICIOS
EDUCATIVOS DE TLAXCALA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA**

TITULACIÓN



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 14 de enero de 2026.

**C. ITZEL CUATECONTZI ROMERO
C. YARELI FLORES MARIN
PRESENTE.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **Recuperación de perspectivas docentes de educación preescolar sobre prácticas pedagógicas inclusivas desde la Nueva Escuela Mexicana.** Opción Tesis de la Licenciatura en Pedagogía y a solicitud de su asesor Mtra. María Guadalupe Torres Nava, 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.



U. S. E. T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 291
TLAXCALA

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

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

DEDICATORIA

A Dios y al universo; a los ángeles de mi vida: uno que me acompaña desde el cielo, y otros que caminan conmigo en la tierra. A mi mamá, por ser mi refugio cuando todo se caía, por amarme tal cual soy, por soportarme incluso cuando ni yo misma lo hacía, por darme alientos para levantarme cada día. Ahora sé que la sangre, el sudor y las lágrimas valieron la pena, e incluso después de las noches tormentosas, la luz salió.

A mamá Gela por amarme desde el primer momento en que me vio, por ser mi mamá, la persona que siempre estaba ahí, incondicionalmente a cada segundo del día, quien me dijo que nada era imposible y siempre estuvo ahí, en las buenas y en las malas.

A mi papá por mostrarme el cariño verdadero que merezco, quien me enseñó tantas cosas antes de dejar este mundo y lo valoraré por el resto de mi vida, gracias por estar conmigo siempre, atesoro cada pequeño recuerdo a su lado.

A mi tía, quien siempre me impulsó a llegar lejos, nunca me dejó sola y creyó en mí en todo momento, incluso apoyándome en mis locuras, gracias a ella estuve a tiempo en cada clase y examen importante, gracias por cada pequeño empujoncito.

A los reyes del reino oculto entre mis sueños, por inspirarme a seguir adelante y no rendirme, gracias por cuidarme, sanarme, valorarme e incitarme a ir más allá, ellos quienes me enseñaron que no importa cuántas veces caigas, siempre puedes levantarte una vez más.

A mi asesora, mis profesores y los amigos que hice en el camino, quienes me brindaron su confianza y apoyo constante, impulsándome a continuar aún en los momentos en que yo misma no creía en mí.

A todos los que amo quienes me hicieron sentir que la juventud es el momento más hermoso de la vida: un tiempo para ser jóvenes, salvajes y libres.

Itzel Cuatecontzi Romero

DEDICATORIA

A Dios por darme a tan bellos ángeles que guían y cuidan mi camino de principio a fin, sin ellos no estaría aquí. A mi madre y mi padre, cuyo amor inquebrantable ha sido el faro que me guía incluso en las noches más oscuras, cada abrazo, cada palabra de aliento y cada sacrificio silencioso me dan fuerzas para seguir adelante. Gracias por enseñarme que la fortaleza no está reñida con la ternura, y que la constancia es la llave que abre las puertas de los sueños.

A Toben, quien siempre será mi segundo papá, tu presencia ha sido un refugio y una inspiración constante para alcanzar mis sueños, gracias por siempre estar incluso cuando no hacía falta que lo hicieras. En cada paso importante de mi vida tu presencia ha sido una constante que me ha dado fuerza y confianza, me enseñaste que la familia no solo se hereda también se construye con actos de amor, paciencia y entrega.

A mis hermanos, compañeros de vida, de juegos y de batallas. En ustedes encontré el eco de mi infancia y la promesa de un futuro siempre acompañado, ustedes siempre serán mi inspiración y fortaleza.

A mi asesora, por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Por tu guía paciente, tu sabiduría generosa y por enseñarme que el conocimiento florece mejor cuando se cultiva con pasión.

Y a todos mis seres queridos, los que están y los que partieron, los que me abrazan con palabras o con recuerdos. Este viaje no sería el mismo sin ustedes, cada página de esta historia lleva su huella, cada logro es también suyo. Gracias por ser mi raíz, mi impulso y mi hogar.

Yareli Flores Marin

Índice	
Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Preguntas de investigación	7
Objetivo de investigación	7
Objetivo General	7
Objetivo específicos	7
Justificación	7
Capítulo I: Marco Contextual de la Inclusión en Educación Preescolar desde la Nueva Escuela Mexicana	9
1.1. Conceptualización sobre inclusión en educación	9
1.1.1. Antecedentes del concepto de inclusión	9
1.1.2. El fenómeno inclusivo a nivel internacional	17
1.1.3. La inclusión educativa en México	21
1.2. Marco normativo de educación inclusiva en México desde la Nueva Escuela Mexicana.....	26
1.2.1 Marco normativo de la educación inclusiva	26
1.2.2. Características de le educación inclusiva	31
1.3. Características del docente de educación preescolar con perspectiva de inclusión	33
1.3.1. Fundamentos legales y pedagógicos de la educación preescolar	33
1.3.2. Características del docente de educación preescolar con perspectiva de inclusión....	40
1.4. Descripción de la escuela preescolar	45
1.5. Prácticas pedagógicas inclusivas	46
1.5.1. La práctica pedagógica como concepto	46
1.5.2. Caracterización de prácticas pedagógicas inclusivas	50
Capítulo II: Marco teórico sobre el construccionismo social en la recuperación de perspectivas docentes en torno a la inclusión en educación	56
2.1. El construccionismo social como propuesta teórica	56
2.1.1. Orígenes y fundamentos del construccionismo social	56
2.1.2. La vida cotidiana y los procesos de socialización	67
2.1.3. El aprendizaje de los roles y la institucionalización	88
2.1.4. El lenguaje en la comprensión de la vida cotidiana	94

Capítulo III: Marco metodológico	100
3.1. Elección de la metodología	100
3.1.1. La importancia de la investigación cualitativa	101
3.1.2. Método de investigación: El estudio de caso	103
3.1.3. La entrevista semi estructurada como técnica para la recuperación de experiencias docentes	106
3.1.4. Los instrumentos de recolección de datos. El guion de entrevista semi estructurado.....	108
3.1.5. La población objetivo o selección de informantes	110
3.1.6. El acceso al campo	111
3.2. Tratamiento y análisis de la información	113
3.2.1. Transcripción y codificación de las entrevistas	113
3.2.2. Análisis y presentación final de la información	115
Capítulo IV: Presentación de Resultados	119
4.1. Inclusión	119
4.2 Práctica pedagógica	128
4.3 Construcción de trayectorias profesionales	135
4.4 Resignificación de las problemáticas del ser docente	139
Conclusiones	144
Referencias bibliográficas	147

Introducción

La inclusión es un concepto que ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo, social y político, especialmente en las últimas décadas convirtiéndose en un concepto fundamental. Se trata de un principio que busca garantizar el derecho de todas las personas a participar plenamente en la sociedad, sin importar sus características, condiciones o capacidades. La inclusión implica reconocer y valorar la diversidad como una fuente de riqueza para el aprendizaje, promoviendo el acceso, la permanencia y el éxito de todos los estudiantes en el sistema educativo.

México ha pasado por muchos cambios en el ámbito educativo, adoptando nuevas propuestas de trabajo que traen consigo una reconfiguración de sus paradigmas, sistemas y políticas educativas, por esta razón surge la Nueva Escuela Mexicana. Esta exige una estructura inclusiva y flexible que permita la participación activa de la comunidad orientada pedagógicamente hacia la garantía del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, impulsa las prácticas docentes y pedagógicas en el país, poniendo especial énfasis en la inclusión y la equidad.

Por ello, dentro de este marco esta investigación se enfocó en recuperar las perspectivas docentes de educación preescolar sobre las prácticas pedagógicas considerando la trayectoria profesional de los docentes hasta el marco educativo de la Nueva Escuela Mexicana, en el que hoy se encuentra la educación de México. De acuerdo a sus marcos normativos, la Nueva Escuela Mexicana en palabras de la Secretaría de Educación Pública (2019): “tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (p. 3).

De acuerdo con lo establecido en los marcos normativos de la NEM, las prácticas pedagógicas inclusivas deben buscar garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan acceso a una educación

de calidad. En este contexto, se busca conocer diversas estrategias y enfoques para fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo de todos los alumnos.

Por esa razón, el presente trabajo se divide en cuatro capítulos. El capítulo I aborda el marco contextual de la inclusión, sus antecedentes, conceptualizaciones, factores, sus estrategias y efectos que han surgido a lo largo de los años, el marco normativo de la educación inclusiva, las características del docente de educación preescolar con perspectiva de inclusión, los fundamentos legales y pedagógicos, la conceptualización de práctica pedagógica y la caracterización de prácticas pedagógicas inclusivas.

El capítulo II está integrado por el Marco Teórico, el cual se alinea directamente con los objetivos de esta tesis debido a que se busca conocer las perspectivas construidas por docentes de preescolar y para lograrlos se trabaja con la teoría del construccionismo social de Berger y Luckmann como marco teórico, que sostiene que el conocimiento no es un reflejo de la realidad, sino que es construido a través de la interacción social. En otras palabras, se entiende que el conocimiento es construido a través de las interacciones sociales y que la realidad es una construcción colectiva, es decir, la realidad no es algo dado y objetivo, sino que es influenciada por las interpretaciones y significados que las personas le dan a los eventos y situaciones.

Desde esta perspectiva, se busca conocer que la inclusión es un concepto que varía según el contexto y la cultura, transformándose mediante la acción colectiva, en el contexto de la educación preescolar, esto implica que las prácticas pedagógicas inclusivas deben ser diseñadas para promover la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, considerando sus contextos culturales, habilidades, intereses y necesidades. Asimismo, este capítulo integra los orígenes y fundamentos del construccionismo social, la vida cotidiana y los procesos de socialización, el aprendizaje de los roles y la institucionalización, el lenguaje en el compromiso de la vida cotidiana, las formas simbólicas de la realidad y los principales enfoques para el análisis de la inclusión en educación.

El capítulo III aborda la elección de la metodología, la importancia de la investigación cualitativa, el método de investigación al que se recurre, el cual en esta

investigación se retoma el estudio de caso y como técnica la entrevista semiestructurada para la recuperación de experiencias y prácticas pedagógicas. De igual manera, se emplea el guion de entrevista semi-estructurado para la recolección de datos, el cual permite conocer a la población objetivo, la selección de los informantes, el acceso al campo, posterior a ello se presenta el tratamiento y análisis de la información. A grandes rasgos, el diseño de esta investigación y a través de la entrevista se busca conocer la experiencia y trayectoria profesional, presentando las distintas prácticas docentes y su evolución a lo largo del tiempo.

La importancia de esta tesis radica en los aportes de conocimientos teóricos y experienciales sobre la inclusión educativa en la educación preescolar, desde una perspectiva reflexiva y transformadora de la voz de diversos docentes. Asimismo, contribuye a visibilizar y comprender las vivencias que surgen en el contexto educativo, por lo que esta tesis pretende ser un instrumento para analizar y valorar las prácticas docentes en la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de excelencia.

Finalmente, el capítulo IV presentan los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, ofreciendo un amplio análisis, descripción y contraste de las perspectivas recuperadas de las docentes del preescolar “Rafael Ramírez” durante las entrevistas. Este capítulo presenta de manera sistemática las categorías que se vinculan directamente con los objetivos de esta tesis, de igual manera se enlazan los hallazgos sobre la inclusión y la práctica pedagógica con el quehacer docente que se lleva a cabo día a día en las escuelas bajo las diferentes normativas que establece el país, hasta las construcciones de la práctica pedagógica bajo el enfoque de la NEM que se asocian directamente con los aportes de Berger y Luckmann sobre la construcción de la realidad.

Planteamiento del problema

La educación inclusiva representa uno de los principales retos para los sistemas educativos a nivel global, especialmente en países con altos índices de desigualdad social y económica, ya que garantizar el acceso, permanencia y calidad educativa para toda la población infantil implica enfrentar múltiples desafíos relacionados con la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, así como con la preparación docente y los modelos pedagógicos adoptados.

En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana plantea una transformación en la forma de concebir la educación, promoviendo la equidad, la inclusión y la valoración de la diversidad. Sin embargo, su implementación en el nivel preescolar se enfrenta a diversas dificultades, mismas que se necesitan contextualizar para generar conocimiento que contribuya a la mejora de las prácticas inclusivas en la educación preescolar, permitiendo una reflexión crítica sobre el papel de los docentes y sus prácticas pedagógicas.

Hay diversos factores que definen lo que pueden ser contextos más adversos o más favorables frente al desafío de cada país de garantizar el derecho y la calidad de la educación para su población, retomando el trabajo de UNESCO en colaboración con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) plantean que México:

[...] posee una mayor proporción de personas en condiciones de pobreza, dato que alerta sobre un menor flujo de ingresos hacia los sectores más pobres. Se está ante una sociedad con una clase media y media baja de mayor presencia [...] con una mitad inferior de la escala social con muy poca participación en la distribución del ingreso. (p. 49).

Por lo que en síntesis México:

[...] es un país que, dentro del contexto regional, enfrenta un escenario sumamente complejo para sostener en funcionamiento un sistema educativo universal y de calidad. Por un lado, el hecho de ser un país muy poblado, y con una proporción relativamente alta de niñas, niños y adolescentes dentro de su población, lo posiciona desde el punto de vista cuantitativo como un desafío de tremenda magnitud, sólo superado por Brasil. En segundo lugar, a mayor presencia de población en zonas rurales, las dificultades para garantizar la oferta educativa incrementan, asimismo la existencia de comunidades indígenas significa siempre un gran desafío para las políticas de inclusión y equidad (p. 50).

Bajo estos argumentos, la educación básica en México enfrenta el desafío de atender las necesidades educativas de una población estudiantil cada vez más heterogénea, que proviene de diferentes grupos étnicos, lenguas, tradiciones y cosmovisiones. Sin embargo, la mayoría de los docentes no cuentan con la formación inicial o capacitación permanente para implementar prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan, valoren y atiendan la diversidad cultural de sus alumnos, y más aún cuando se presentan los cambios o modificaciones legales, resultado de alguna reforma educativa o cambio de modelo de atención educativa.

Además, existe una escasez de investigaciones que documenten y analicen las experiencias de inclusión educativa por parte de los docentes en el ámbito de la educación infantil, específicamente preescolar, lo que limita el conocimiento y la reflexión sobre esta problemática y la falta de reconocimiento de prácticas adecuadas y apropiadas para la atención de la diversidad educativa.

Para atender este problema se plantean las preguntas ¿Cuáles son las perspectivas, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes del preescolar “Rafael Ramírez” respecto a la inclusión educativa? ¿Cómo interpretan los docentes las propuestas y modificaciones a las prácticas inclusivas que promueve la Nueva Escuela Mexicana? Para responder a estas preguntas, se propone realizar un estudio de caso, basado en la entrevista semiestructurada, en una escuela pública de educación preescolar, ubicada en una zona urbana de Tlaxcala, donde conviven niños y niñas de diferentes orígenes culturales con el fin de describir y comprender las prácticas pedagógicas inclusivas que llevan a cabo los docentes de este centro educativo, así como los factores que las facilitan o dificultan.

El objetivo de esta tesis fue analizar cómo se aborda la inclusión educativa en el plan de estudios para el preescolar desde la NEM, así como identificar los retos y las oportunidades que se presentan para su implementación efectiva. Para ello, se realizará una revisión bibliográfica de los textos de política de la educación inclusiva impulsada por el actual gobierno de México (2018-2024), así como un estudio de caso con los docentes del preescolar público “Rafael Ramírez” del municipio de Contla de Juan Cuamatzi del estado de Tlaxcala.

Se espera que este trabajo contribuya a generar conocimiento sobre las prácticas y las lecciones aprendidas para promover una educación inclusiva desde el nivel preescolar, que respete los derechos y las potencialidades de todos los estudiantes, ofreciendo orientaciones para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de este nivel.

El tema de esta investigación es la recuperación de perspectivas docentes del turno vespertino sobre la inclusión en el preescolar "Rafael Ramírez" del municipio de Contla de Juan Cuamatzi, del estado de Tlaxcala. La inclusión es un enfoque educativo que busca atender a la diversidad de los estudiantes y garantizar su derecho a una educación de excelencia, esta ha cobrado relevancia en el siglo XXI con los cambios sociales, culturales y tecnológicos que han generado nuevos desafíos y oportunidades para la educación.

Los docentes son los principales agentes de la inclusión, ya que son los responsables de crear condiciones que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos. Por lo tanto, en esta investigación los docentes fueron el centro de atención y con ayuda de sus narrativas fue posible recuperar sus experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas que han promovido y promueven, a partir de las modificaciones planteadas por la Nueva Escuela Mexicana.

En este sentido, la plantilla del personal docente seleccionada fue de 3 maestras del preescolar mencionado, y desde quienes se podrán reconocer los contenidos curriculares, las actitudes, las experiencias, las necesidades, las dificultades, las propuestas, los desafíos y, por supuesto, las prácticas pedagógicas puntuales llevadas a cabo por los docentes en torno a la atención de la inclusión educativa, así como a los factores que influyeron en sus perspectivas y decisiones, como la formación, la trayectoria, el contexto, etc.

Preguntas de investigación

¿Considerando sus experiencias y trayectorias profesionales, cuáles son las perspectivas y prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes del preescolar “Rafael Ramírez” respecto a la inclusión educativa?

¿Cómo interpretan y atienden los docentes del preescolar “Rafael Ramírez” las propuestas y modificaciones a las prácticas inclusivas que promueve la Nueva Escuela Mexicana?

Objetivo investigación:

Objetivo General:

Conocer las perspectivas construidas por los docentes del preescolar "Rafael Ramírez" respecto a la inclusión educativa, recuperando sus experiencias, trayectorias y prácticas pedagógicas que promueven la atención a la diversidad de condiciones que presentan los alumnos.

Objetivos específicos:

- Recuperar los puntos de vista de los docentes respecto a la importancia de la inclusión en el aula a partir de las modificaciones planteadas por la Nueva Escuela Mexicana.
- Describir las experiencias de los docentes del preescolar, desde sus trayectorias profesionales, en la incorporación de prácticas pedagógicas inclusivas.
- Identificar las prácticas actuales de inclusión implementadas por los docentes en el preescolar “Rafael Ramírez” a partir de las disposiciones vigentes planteadas desde la Nueva Escuela Mexicana.

Justificación:

La inclusión educativa es un derecho humano fundamental que implica el reconocimiento y la valoración de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, en México existen múltiples barreras que limitan el acceso,

la permanencia y el éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente en el nivel preescolar, donde se encuentran en una etapa crucial para su desarrollo cognitivo, emocional y social.

La inclusión educativa busca desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y, de este modo, enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez implica cambios y modificaciones en los contenidos, en las aproximaciones, las estructuras y las estrategias educativas, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educar a todos los niños y niñas.

Investigar sobre la inclusión educativa es importante porque permite conocer la realidad de los contextos educativos, identificar las barreras y los facilitadores para la inclusión, evaluar el impacto de las políticas y las prácticas inclusivas, y generar propuestas de mejora que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. Asimismo, investigar sobre la inclusión educativa contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, que reconoce y respeta la diversidad como un valor y un derecho humano.

Para realizar una investigación sobre la inclusión educativa, fue necesario recuperar las perspectivas de los docentes; ya que, ellos son los agentes clave para implementar la inclusión en el aula. Los docentes tienen un rol fundamental en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, en el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas, en la evaluación de los logros de los estudiantes, y en la colaboración con las familias y la comunidad. Por lo tanto, conocer las opiniones, las actitudes, las experiencias y las necesidades de los docentes respecto a la inclusión educativa es imprescindible para comprender los desafíos y las oportunidades que enfrentan, y para proponer acciones de formación, acompañamiento y apoyo que mejoren su práctica profesional.

Capítulo I: Marco Contextual de la Inclusión en Educación Preescolar desde la Nueva Escuela Mexicana

1.1. Conceptualización sobre inclusión en educación

1.1.1. Antecedentes del concepto de inclusión

La construcción de sociedades conlleva una serie de estructuras, normas e ideologías que son enseñadas por medio de las instituciones educativas, las cuales imponen conductas a seguir. En los últimos años la inclusión ha tenido una serie de reconceptualizaciones, ya que parte de la “integración educativa” en las aulas; sin embargo, dicha integración se convierte en una readaptación de los centros educativos a las necesidades que presenta el estudiante, es decir, se adaptan las aulas para que ellos puedan coexistir en un ambiente preestablecido, pero ¿a eso se le considera inclusión? Esta inclusión, a su vez, genera una exclusión y una segregación, por ello en las últimas décadas la inclusión ha tomado una nueva voz.

Hoy en día se refiere a la inclusión como un aspecto que se debe tener presente en todo momento, aunque no siempre fue así debido a que esta inclusión causaba ciertas exclusiones en el ámbito escolar; años atrás se buscaba la creación de escuelas de educación especial para atender las diferentes necesidades que albergaban las aulas educativas, pero esto solo contenía las diferencias y la gran diversidad que se alberga en cada ser humano; sin embargo, con las constantes propuestas de cambio nacional e internacional las escuelas se ven obligadas a cambiar sus políticas educativas e incluir lo que hace años llevaban excluyendo.

Por ello, en los últimos años la inclusión toma un nuevo enfoque partiendo de diversas realidades existentes, ya que esta inclusión no se limita solo al género, sino también incorpora etnias, religión, situación socioeconómica, discapacidad, etc., para que niños y niñas aprendan juntos en un mismo entorno sin importar las diferencias personales, socioculturales o económicas con las que cuenten cada uno. El enfoque de esta nueva inclusión busca fomentar la diversidad, el respeto, los valores y la participación ciudadana para crear una comunidad empática que busque el bien

común y fomento en sus ciudadanos la justicia social, tratando de minimizar las segregaciones, discriminación o barreras que puedan persistir en la sociedad.

A lo largo de los años el sistema Educativo Mexicano ha sufrido transformaciones en sus planes y programas de estudio, con el objetivo de alcanzar la mejora continua en su educación, cada cambio busca identificar, eliminar o minimizar la mayor cantidad de barreras posibles que impidan acceder a la educación de calidad que el Estado planea; debido a ello, las constantes reestructuraciones del sistema educativo orientan a repensar la política educativa; asimismo, esta considera nuevos puntos de partida como paradigmas, programas o diferentes enfoques con el fin de buscar e integrar nuevos contenidos que sean necesarios para la elaboración de planes y programas; por ello, a partir del 2022 la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se implementa en la educación preescolar y primaria.

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), la NEM tiene 7 ejes articuladores los cuales integran: La inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Cada eje permite la integración de la diversidad en un ambiente social y productivo generando puntos de encuentro entre las didácticas del profesor y el saber que conocer los estudiantes en su vida cotidiana. El eje de la Inclusión busca garantizar el derecho efectivo a la educación de niños, niñas y adolescentes en igualdad de oportunidades, con énfasis en la atención a la diversidad, más adelante se abordará a profundidad el eje de la inclusión en la Nueva Escuela Mexicana.

Retomando a Bartolomé (2002); citado en Sánchez-Teruel et al. (2013) el enfoque inclusivo tiene sus inicios en la década de los sesenta, en un principio surge como un movimiento social de integración “a favor de los derechos de las minorías a no ser discriminadas por razón de sus diferencias, buscando el desarrollo de los individuos y sociedades” (p.25). Esta década marca el inicio de comunicar nuestros derechos reconociendo la diversidad de capacidades y condiciones en la sociedad, buscando ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía con el respeto que se merece cada persona.

En los años setenta se tiene el acercamiento al concepto a través de una manera experimental de fundar los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial, posterior a ello alrededor de 1989 surgen los Centro de Atención Múltiple (CAM), los cuales son la instancia educativa que ofrece ayuda temprana, en preescolar y primaria. Su objetivo es atender a los niños con alguna discapacidad para que se beneficien del plan y los programas de estudio regulares, y alcancen lo antes posible el grado escolar que les corresponde, de acuerdo con su edad; en este sentido, la SEP definió al CAM como la institución educativa que ofrece Educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la Ley General de Educación.

Para 1992 surgen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como una herramienta del gobierno para llevar a cabo el proceso de educación inclusiva, destacando que la atención a la educación especial es un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, para impulsar el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social. Por ello, la USAER se definió como la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, todo dentro de los marcos de la escuela regular y con miras hacia la integración educativa.

A partir de este momento, y retomando la mirada de analistas sociales, las escuelas pasan a tener un papel central en el mantenimiento del orden social, puesto que garantizan la producción de sujetos “normales”, adaptados, sumisos, dóciles y útiles requeridos por los intereses de las modernas sociedades industriales. Por ello, citando a Vivas (2007) “así se comprende que las instituciones adquieran un papel nuclear y no marginal como cabría esperar, y que, a la Educación Especial, recién nacida, se le otorgue un papel relevante en el ámbito de la pedagogía escolar” (p. 26).

Visto desde este lente, las escuelas especiales proporcionan aulas regulares permitiendo un trabajo más tranquilo, y otorgando cierto grado de homogeneidad en la labor educativa dentro de las aulas proporcionando una buena educación, así como

un derecho para las personas con cierto grado de discapacidad. De acuerdo con lo anterior y retomando a García (2018) es en 1993 cuando se inicia su modalidad de “integración educativa”, posteriormente entre los años de 1995 y 1996 se considera que los avances del proceso eran muy escasos; ante esto el personal docente se muestra en espera de políticas educativas que incorporaran el surgimiento de escuelas integradoras, las cuales contaron con el apoyo necesario de alguna unidad de educación especial.

Para los años 2000 el término inclusión tomó otra perspectiva debido a que la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso del alumnado con discapacidad a las escuelas de educación regular, sino también, con las acciones de eliminar o minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrenta cualquier alumno, ya que persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado. A partir de este punto se entiende que la inclusión educativa está relacionada con la educación especial debido a que surge como una respuesta a las necesidades educativas, por lo que, la educación especial y la educación general no deberían ser realidades separadas, más bien se deben de abordar como un trabajo en conjunto, en donde se reconozcan las necesidades especiales de los alumnos y estos se sientan perteneciente a su grupo.

Posterior a ello, como producto de los movimientos internacionales sobre educación, durante las gestiones presidenciales de Vicente Fox y Felipe Calderón se reconoció en los discursos políticos educativos que los niveles de pobreza, marginación y desigualdad presentes en nuestro país eran los factores que estaban siendo reproductores de procesos de exclusión e inequidad educativas. En consecuencia y para tratar de disminuir esas brechas en el acceso y la calidad, se presentaron los Programas Nacionales de Educación 2000–2006 y 2007–2012 para que todos los estudiantes pudieran acceder al currículo de Educación Básica.

Por ello, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). Gracias a los resultados del PNIE, en 2002, se creó

el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Más tarde, se desarrolla el interés por una educación inclusiva, con una orientación centrada en la educación para todos y no específicamente en la integración, dando paso al Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012. El PSE (2007), citado en Solis & Tinajero (2021) busca convertir a cada escuela del país “en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad” (p.124).

Para el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) la educación inclusiva tuvo un mayor sustento normativo con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en el que se estableció como meta nacional garantizar un sistema educativo inclusivo, por lo que, se introdujo un apartado de inclusión y equidad en los que se desarrollaron diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva. Para 2013 se da una reestructuración e integración en los programas de educación y retomando a García (2018) se afirma que:

En el año 2013 la SEP dispuso que se integraron distintos programas que atendían a una población diversa (niños indígenas, migrantes, con discapacidad, 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) La creación de este programa representó un golpe muy severo al proceso de integración/inclusión, pues su operación implicó la invisibilización del tema para el sistema educativo y también representó una merma significativa en el presupuesto asignado a los subprogramas que lo componen (p. 50).

Con la llegada del PNIEE se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva, dicha integración educativa buscaba que los estudiantes con necesidades especiales fueran a escuelas regulares y continuaran ahí sus estudios; es decir, mientras la integración educativa busca proporcionar apoyos y escenarios individualizados a los niños de acuerdo a sus necesidades, la inclusión busca reorganizar los sistemas educativos, así como los contextuales para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos, en otras palabras, acepta la diversidad que se presenta en los diferentes medios.

Para 2013 toma impulso el “Pacto por México”; el cual, de manera general es un acuerdo político, económico y social que busca impulsar el crecimiento, construir una sociedad de derechos, eliminar prácticas clientelares y disminuir la pobreza y la

desigualdad social. Por ello, en el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se modifica el Plan Nacional de Desarrollo (PND) para cumplir cinco metas nacionales, estas incluyen: 1. México en paz; 2. México incluyente; 3. México con Educación de Calidad; 4. México Próspero y 5. México con Responsabilidad Global. Este plan busca la reflexión de la ciudadanía para pensar en los retos y oportunidades que el país enfrenta, fomentando el trabajo compartido que se debe hacer en sociedad para alcanzar un mayor desarrollo y crecimiento incluyendo a todos sus actores para alcanzar el máximo potencial.

Por otro lado, la SEP (2013) durante ese sexenio tiene un mayor sustento normativo en el Programa Sectorial Educativo (PSE), estableciendo como meta nacional garantizar un sistema educativo inclusivo. Por lo tanto, se introdujo un apartado de inclusión y equidad y se desarrollaron diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva, en un mensaje dado por parte del presidente Enrique Peña Nieto se retoma que:

La tarea educativa debe beneficiar a todos los grupos de la población; de ahí la importancia de fortalecer el principio de inclusión. Habrá que extender la cobertura para facilitar el acceso a la educación en todos los niveles. El aumento de cobertura necesariamente debe ser complementado con acciones que atiendan las particularidades de grupos vulnerables que por razones diversas enfrentan barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación (p. 10).

A partir de ello, en el ámbito educativo se comienzan a diversificar las formas de trabajo, buscando incluir a todos los sectores de la población bajo un enfoque en el que se busque una educación de calidad para minimizar las brechas y barreras que años anteriores se habían creado. Con el avance del sexenio surgen nuevas modificaciones e implementaciones enfocadas en la educación inclusiva, durante la reforma curricular de ese sexenio la educación inclusiva no fue excluida, ya que surge la ruta para la implementación del modelo educativo 2017 en la que se establece que la inclusión debía ser uno de los principios que guiaran el funcionamiento de la SEP, además de reconocer su potencial para eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes.

En el plan y programas de estudios para la educación básica de ese sexenio se abordaban los aprendizajes clave para la educación integral, en los cuales se

estipulaba que las escuelas tendrían que ser espacios para la construcción de entornos inclusivos, donde el profesorado basara su práctica pedagógica en el reconocimiento y la valoración de la diversidad estudiantil. De acuerdo con Solís & Tinajero (2021), como parte de la reforma curricular, la SEP publicó la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica” (p.125), y aunque este documento asume teóricamente la postura de la educación inclusiva basada en una educación para todos sin distinciones, las acciones en concreto se circunscriben a las necesidades de poblaciones específicas: estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación, de ahí que se propone elaborar un plan de trabajo durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) e incorporarlo a la entonces denominada Ruta de Mejora Escolar.

Posteriormente, el 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma a los artículos 3 y 5 de la Constitución federal, con la cual se establece que la educación, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

[...] es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria.

El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables [...] (pp.1-2).

El desarrollo que surge en la política educativa referente a la inclusión es precedido por la Reforma Educativa implementada en el año 2013, sin embargo, esta se pone en marcha hasta el ciclo escolar 2021-2022, mejor conocida como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la cual se abordará más adelante. Es importante destacar que entre los años 2011 y 2013 el término de “inclusión” comienza a tomar mayor protagonismo en el ámbito educativo y con ello comienzan a cambiar ciertos enfoques en los planes y programas de ese momento, que con el paso de los años dichos enfoques se mantuvieron, o fueron reconceptualizándose en nuevos, todo ello sin perder de vista el reconocimiento y respeto de la diversidad.

Para el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) la educación inclusiva adquiere mayor centralidad apoyada en distintos textos de política: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y documentos sobre la NEM, en los que exponen las diversas estrategias nacionales promovidas por la federación, en los cuales se incluye una educación inclusiva y de calidad en la que se busca promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para este sexenio la educación inclusiva tiene un mayor sustento normativo pues se propone como uno de los ejes que articula la reforma educativa actual, y se acompaña de un conjunto de cambios en la legislación.

Dos documentos centrales para entender hacia dónde se dirige la política son: la reforma al artículo 3° constitucional de 2019 y la Ley General de Educación a partir de los cambios que se introdujeron en 2019. La primera establece que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva, y que para el cumplimiento del último criterio es necesario considerar las capacidades, las circunstancias y las necesidades de los estudiantes, así como realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar las BAP.

Retomando lo mencionado, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es implementada en el ciclo escolar 2021-2022 bajo un enfoque de carácter humanista, que busca reconocer los derechos humanos, respetando la dignidad e igualdad sustantiva, presentando igualdad de circunstancias sin importar el contexto, situación económica, sociocultural o geográfica que tenga todo estudiante pues busca coexistir en la diversificación. Profundizando en los ejes articuladores la NEM crea una relación transversal entre cada uno de ellos lo que denota que no se puede analizar uno sin incluir a los otros.

Entre las modificaciones implementadas, el Estado se compromete a que la educación en México se fundamente en el respeto a la dignidad de las personas, adoptando un enfoque de derechos humanos, siendo equitativa, promoviendo medidas para combatir las desigualdades y acciones para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes en las escuelas de educación básica en zonas de alta marginación. También busca ser plurilingüe e intercultural, basándose en el

reconocimiento, respeto y preservación del patrimonio cultural, garantizando el acceso, la permanencia y la participación de los niños y jóvenes mexicanos.

En la NEM de manera general, el término “inclusión” hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de excelencia. Por ello, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) describe a la inclusión como aquella acción que busca contribuir “a mirar y cuestionar la exclusión, el racismo, la desigualdad y la discriminación como resultado de los procesos de colonización que contribuyen violaciones a la dignidad humana e impiden la expresión y reconocimiento de nuestra diversidad” (p.5).

1.1.2. El fenómeno inclusivo a nivel internacional

El término “inclusión” ha ganado terreno internacionalmente desde que se argumentó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que las escuelas con una orientación inclusiva eran la manera más efectiva de combatir las actitudes discriminatorias, de crear comunidades de bienvenida, de construir una sociedad inclusiva y de conseguir los objetivos de la educación para todos. Tomando lo anterior como parteaguas, la inclusión comienza a implicarse en los sistemas educativos en distintos países, como principio en menor medida.

Alrededor de 1994, la Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Por ende, la Declaración de Salamanca marco un parteaguas en la educación inclusiva y la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (2019) lo destaca:

“La “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994) fue un hito fundamental en la defensa de una educación inclusiva de calidad para la diversidad de estudiantes y particularmente para las personas con discapacidad. Posteriormente, se consolida y evoluciona luego en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD]” (p.140).

De igual manera, uno de los momentos decisivos lo planteó UNESCO (2009) donde afirmó que:

Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto (p. 8).

Por ello, la educación inclusiva se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una igualdad de oportunidades auténtica, lo que marcará un camino alternativo para favorecer la integración escolar; es decir, se busca una educación inclusiva para fortalecer las capacidades del sistema educativo para llegar a todos los educandos. Por lo tanto, es una estrategia clave para alcanzar una educación de calidad en la que cualquier diversidad que posean los estudiantes permita la construcción de una sociedad más empática, libre y justa.

Por otro lado, organismos internacionales contribuyen a la transformación de México incorporando nuevos enfoques para reconocer la diversidad de las partes que integran esta nación; por ello, México tiene un papel activo en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible desde sus negociaciones, en la cual se busca un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que quiere fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia para todos. En dicha agenda se apoyó la incorporación de las prioridades de México tales como: pobreza multidimensional, inclusión social y económica, derechos de las personas migrantes, igualdad de género, educación de calidad, los derechos humanos, la conservación de la biodiversidad, el combate al cambio climático y el derecho al agua.

En cuanto al logro de la educación de calidad la Agenda 2030 parte de un enfoque transformador y holístico, basado en derechos que reflejen una perspectiva centrada en la igualdad y la inclusión. Para 2018 en relación a la educación de calidad, la Agenda 2030 en colaboración con la UNESCO expande sus alcances más allá del acceso, impulsando los logros de aprendizaje, las diferentes maneras de acceder al

conocimiento, los entornos educativos seguros y saludables, las metodologías innovadoras y el enfoque de una educación a lo largo de toda la vida.

Ante el constante dinamismo y bajo la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas, el análisis de la política en educación toma un enfoque distinto explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina, las cuales son enfocadas en dos ejes importantes:

En el primero se centra el análisis de la participación de nuevos actores en la política educativa, tales como las empresas y las organizaciones filantrópicas; lo que implica una redefinición del estado y de la forma en que se atiende a la educación. El segundo eje analiza los ciclos de la política y la "puesta en acto" de las políticas en el nivel micro-institucional. Ball cuestiona el concepto de "implementación" y las visiones lineales acerca de las relaciones entre la "política" y la "práctica" ya que ambos planteamientos enmarcan escenarios diferentes uno idealizado y otro real (Beech y Meo, 2016, p. 1).

Las investigaciones realizadas en política educativa buscan atender las diferentes problemáticas en torno a la escolaridad formal, por ello Ball propone enfoques más acercados a la realidad considerando las diversas interpretaciones y acciones de los individuos que actúan en diferentes contextos. Es decir, se reconoce la necesidad de considerar y combinar la teoría con la práctica, entendiendo desde este punto que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellos mismos, orientándolas en el acto mismo de la diversidad de contextos.

En el artículo Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas, del mismo Ball, publicado en 2011 presenta una teoría de la puesta en marcha de las políticas y de cómo los actores les otorgan sentido, las median, cuestionan o redefinen y, muchas veces, las marginalizan o desconocen, aunque siempre dentro de los límites y posibilidades de las formaciones discursivas de una determinada época que las propias políticas tienden a reforzar. Esta perspectiva define a la política como texto, como discurso y como puesta en acto, haciendo referencia a procedimientos de decodificación y recodificación implicando que las políticas son un proceso de interpretación y traducción de los principales agentes educativos.

A medida que avanzan las diversas perspectivas de los diferentes autores, a nivel internacional, las políticas escolares en el país se ven influenciadas por estos nuevos pensamientos que brindan significados y resignificados en contextos reales, históricos, institucionales y sociales, ubicándolos en el sistema educativo local, dándole visualización a casos más concretos y específicos que son más comunes en el día a día del quehacer educativo, contemplando las generaciones de docentes que coexisten en las escuelas, las condiciones materiales del establecimiento, tanto sus recursos como espacios físicos y heterogeneidad de los estudiantes.

Más allá de lo escrito en las políticas internacionales y nacionales es importante considerar lo planeado por Ball:

[...] prestar atención al margen de acción que tienen los actores escolares para interpretar, redefinir y “hacer” las políticas no debería hacernos perder de vista que las políticas también deben entenderse como un discurso que impone límites a lo pensable y por lo tanto restringe el espacio discursivo en el que pueden darse las interpretaciones (Beech y Meo, 2016, p. 12).

Entender las políticas educativas en su complejidad implica ser consciente del ciclo completo de las políticas y los distintos ámbitos en los que se “hacen” las políticas educativas. A partir de ello es importante tomar conciencia del margen de acción para el “hacer” en la práctica pedagógica que se busca guiar e implementar en las diversas instituciones ya que esto implica redefinir y reorientar el discurso a las condiciones con las que se cuenta, tener presente en todo momento los alcances que se quieren lograr y los reajustes necesarios para los sujetos con los que se trabaja.

Tener presente las políticas educativas a nivel internacional permite un impacto significativo en las políticas educativas de México ayudándolo a la mejora de los diversos aspectos de su sistema educativo, visto desde este lente las políticas internacionales permiten focalizar la mejora de la calidad educativa bajo principios fundamentales, como el de equidad e inclusión para la mejora continua de las instituciones, ya que parte desde un discurso general llevándolo a escenarios reales que albergan carencias, características muy peculiares, individuos con capacidades diferentes y un sinnúmero de variantes que condicionan el trabajo que se pretende realizar.

1.1.3. La inclusión educativa en México

Al establecer una primera concepción de la inclusión, Gutiérrez (2007) interpreta que “La inclusión es el concepto por el cual se reconoce el derecho que tienen las niñas, niños, adolescentes y adultos a una educación de calidad que considere y respete las diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, etc.” (p. 8), contribuyendo a la diversidad respetada de la educación debido a que esta debe adaptarse a las diferentes necesidades que presentan los estudiantes, sin embargo, esta conceptualización tiene sus inicios desde los años 60.

La inclusión educativa parte desde la cuestión de la integración debido al reconocimiento que se le da a los derechos, por ello desde la década de 1960 el concepto de integración ha sido clave para impulsar el reconocimiento de los derechos de las minorías, promoviendo la no discriminación por razones de diferencia. Este enfoque ha sido fundamental para el desarrollo tanto personal como colectivo, en el ámbito social, la integración se refleja en nuestra capacidad para comunicarnos, establecer vínculos, y participar activamente como ciudadanos, ejerciendo derechos y cumpliendo deberes.

De acuerdo con Peñaherrera y Cobos (2011) y Sánchez-Teruel y Robles (2010), citados en Sánchez-Teruel y Robles (2013), la inclusión es un concepto teórico que es objeto de estudio en varias disciplinas, incluyendo la Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, refiriéndose a cómo se debe abordar y responder a la diversidad. Por lo tanto, la inclusión no es solo una teoría, sino una práctica que busca garantizar que todos los individuos, independientemente de sus diferencias, tengan las mismas oportunidades de participar plenamente en la sociedad, por ello:

Es un término que surge en los años 90 (Perret-Clemont y Nicolet, 1992) y pretende sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura (p. 25).

Asimismo, la UNESCO (1994) se refiere a la inclusión educativa como:

[...] un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje. Las culturas y las comunidades deben reducir la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños en un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños de la sociedad [...] La educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión (p. 4).

Por ello, el término inclusión es una construcción que se va estableciendo y solidificando con el pasar de los años tomando en consideración diversos enfoques, disciplinas y características de las personas, en México el proceso de educación inclusiva inició en su modalidad desde la integración educativa en 1993, con cambios legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En la revisión de la literatura las fuentes e información se encuentran limitadas para precisar las fechas exactas sobre los avances que se tenían hasta ese momento sobre la inclusión, sin embargo, la mayoría de trabajos refieren a la investigación realizada en 2003 por García y sus colaboradores confirmando el limitado desarrollo sobre la educación inclusiva.

Desde principios de los años noventa, México ha promovido la integración educativa para incluir a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas y aulas regulares. El objetivo es que reciban los apoyos necesarios para cumplir con los propósitos educativos y puedan integrarse plenamente en la sociedad, para atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de algunos niños, por lo que, se plantea necesario incorporar apoyos pedagógicos y servicios educativos adicionales o diferentes en los procesos educativos de las escuelas regulares, permitiendo que los preescolares desarrollen sus competencias y alcancen los objetivos didácticos. Las NEE pueden estar relacionadas con alguna discapacidad física, mental o sensorial, u otras condiciones vinculadas con problemas socioafectivos, de comunicación, de conducta o capacidades sobresalientes.

Por otro lado, la educación de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es tanto un derecho como una responsabilidad del Estado, ya que las declaraciones internacionales y las leyes mexicanas establecen que todas las

personas deben tener acceso a oportunidades que les permitan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, sin importar sus características personales. Asimismo, los conocimientos y herramientas son esenciales para el desarrollo completo de sus capacidades, la participación activa en la sociedad, el aprendizaje continuo y la mejora de la calidad de vida. Este reconocimiento subraya que la educación básica debe tener objetivos comunes para todos los niños y que las escuelas deben esforzarse por proporcionar los medios necesarios para satisfacer sus necesidades.

La integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación regular responde a un llamado internacional para que los sistemas educativos y sus programas consideren la diversidad de características y necesidades de los preescolares, así como la accesibilidad a las escuelas regulares. Se considera que las escuelas inclusivas son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos. Además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejorando la eficiencia y la relación costo-eficacia del sistema educativo.

En México, la Ley General de Educación (2019) establece que se debe buscar la integración e inclusión de los niños con NEE en la educación básica regular, esto incluye la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico, promover una convivencia social autónoma y prepararlos para una vida productiva. La atención educativa a los estudiantes con NEE también debe incluir orientación para los padres o tutores, los maestros y el personal de las escuelas básicas regulares.

Se espera que los beneficios de la inclusión educativa impacten a toda la comunidad escolar principalmente en las aulas debido a que los preescolares con estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE) desarrollarán tolerancia, comprensión y respeto hacia la diversidad, estableciendo las bases para una sociedad más inclusiva, además, servirán como modelos de habla, juego y comportamiento para los alumnos con NEE. La inclusión de estos estudiantes en las

escuelas regulares se prevé que genere cambios positivos en la organización escolar y en las prácticas docentes, beneficiando a toda la comunidad escolar.

En la educación preescolar, la atención a las necesidades de los estudiantes en escuelas regulares es crucial, ya que contribuye a su desarrollo cognitivo, social y a su salud. Por ello, los servicios educativos tempranos pueden ayudar a que los niños con diversas necesidades mejoren su interacción y aceptación social, desarrollándose conforme a las competencias del currículo, mejorando su desempeño escolar presente y futuro, y experimentando un proceso de integración educativa con menos dificultades, además, una atención adecuada en escuelas regulares es fundamental para monitorear su progreso y prevenir futuras dificultades.

De acuerdo con El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2008), citado en Pérez, Pedroza, Ruiz y López (2010) se destaca que para lograr la integración educativa se hace necesaria: “la actualización de los docentes y el personal directivo, la sensibilización de la comunidad educativa, y las respuestas específicas a los alumnos con NEE” (p. 98). Esto incluye capacitar al personal docente y de apoyo para la evaluación psicopedagógica, la elaboración de informes, el desarrollo y seguimiento de propuestas curriculares adaptadas, considerando los apoyos técnicos y las necesidades personales de los estudiantes.

En 2008 la Secretaría de Educación Pública implementa en toda la República Mexicana el Programa Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa para fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa en las escuelas de educación básica a través del acceso, permanencia y logro educativo de los alumnos con NEE asociadas con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones como problemas de conducta, comunicación etc. Dicho programa constituye:

[...] una respuesta a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa; incide en la consolidación de una sociedad incluyente en donde todas las personas tengan igualdad de oportunidades para una vida digna. En este sentido, plantea promover y fortalecer el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, para facilitar su integración plena en todos los ámbitos de la vida

nacional. El PROGRAMA plantea el fortalecimiento de la educación especial, por un lado, y del proceso de integración educativa, por el otro. Asimismo, el Programa brinda asesoría técnica y pedagógica; e impulsa el desarrollo de propuestas y acciones educativas, materiales educativos para el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial de las 32 entidades federativas; además generará lineamientos y orientaciones para la implementación de las propuestas y ofrecerá actualización y capacitación a equipos técnicos estatales; además de apoyo económico para el fortalecimiento de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa (p.3).

El programa puntualiza algunas recomendaciones para la atención a las necesidades de los estudiantes, así como la implementación de fichas que cuiden los datos de los niños y niñas que presentan alguna necesidad que atender, cuidando y tratando con respeto los datos que se soliciten para llevar a cabo estrategias que articulen la información que se tiene de los estudiantes con la planeación que se lleva a cabo en las diversas instituciones y por los docentes que atienden los grupos. De igual manera busca la vinculación con equipos interdisciplinarios e instituciones que beneficien el desarrollo integral de los estudiantes que lo requieran considerando la elaboración detallada de las fichas para la atención oportuna y focalizada.

Asimismo, el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004) subraya a grandes rasgos que la integración educativa no depende solo de la disposición o voluntad, ya que las escuelas inclusivas requieren orientación, apoyo, capacitación y la creación de vínculos con personal e instituciones especializadas para ofrecer un servicio educativo que satisfaga las necesidades de los niños y cumpla con los objetivos educativos del nivel. Las adecuaciones a la infraestructura para la accesibilidad de niños con discapacidades motrices o de desplazamiento en las escuelas es fundamental ya que deben estar preparadas para atender la diversidad de alumnos, docentes, personal de apoyo y otros miembros de la comunidad, que realizan actividades en sus instalaciones, garantizando que los espacios sean dignos, seguros y cómodos para todos.

Es importante entender la diversidad desde los diferentes lentes que se presentan en los espacios educativos, incluyendo las medidas de las personas (dimensional), su forma de moverse (motriz), la manera como aprenden (cognoscitiva), y hasta cómo perciben su entorno (perceptual). La diversidad en las escuelas va más

allá de considerar a estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que busca valorar y considerar las adaptaciones que necesitan las escuelas para incluir de manera efectiva a todos los miembros de la comunidad escolar en un ambiente apto para su desarrollo integral.

Por ello, es fundamental que las escuelas no solo se enfoquen en las necesidades de los niños con dificultades de movilidad; atender y considerar a todos los estudiantes con diversas características y necesidades puede implicar otras adaptaciones en las instalaciones de la institución. Algunas sugerencias podrían ser señalamientos en braille, lenguaje de señas, contrastes de color en las paredes para estudiantes con baja visión, o aislantes de sonido para aquellos con dificultades auditivas, como docentes es una odisea incluir a todos los estudiantes en las diversas actividades que se realizan en el aula o escuela, sin embargo, la inclusión a dichas actividades les brinda a los estudiantes el sentido de pertenencia.

Ante el constante dinamismo en la sociedad, es evidente que la tendencia en educación se dirige hacia la modificación e innovación de prácticas de enseñanza mediadas a través de la comunicación, reflexión y análisis, buscando motivar a los agentes educativos, principalmente, profesores y estudiantes a reconsiderar y dirigir las formas de enseñar-aprender, lo que implica la constante necesidad de innovar. Las políticas gubernamentales se enfocan cada día más en promover la gestión educativa, diseñando e implementando estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, los esfuerzos de innovación buscarán cambiar, mejorar y transformar las prácticas pedagógicas para asegurar la calidad educativa.

1.2. Marco normativo de educación inclusiva en México desde la Nueva Escuela Mexicana

1.2.1 Marco normativo de la educación inclusiva

La inclusión educativa en México comienza a tener presencia a partir de la reforma de 2013. Sin embargo, adquiere centralidad a partir del sexenio de Andrés Manuel López Obrador con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual pretende adecuar un sistema

educativo con diversidad en las escuelas, donde las personas con diferentes discapacidades tengan la misma oportunidad de recibir educación, que le permita desarrollarse y, al mismo tiempo, hacer un diagnóstico de sus escuelas para analizar las condiciones, infraestructura y equipo con los que cuenta para impartir una educación de calidad.

Al mismo tiempo, la NEM busca que la planta docente esté capacitada, contando con metodologías y dominio de los instrumentos para el aprendizaje de los alumnos con discapacidad para abordar los contenidos temáticos que deben ser iguales para todos y todas, sin embargo, busca que la forma de enseñar cambie de acuerdo al contexto en el que se encuentren los alumnos. Desde este lente, la NEM busca aprender de la diversidad y la heterogeneidad que albergan las aulas de clase para considerar el punto de partida, los contenidos, los saberes previos de los estudiantes, así como sus diversos estilos de aprendizaje, porque los contenidos didácticos van a ser iguales para todos, pero las metodologías pueden cambiar.

Retomando lo estipulado en el Diario Oficial de la Federación (2019), el marco de la educación inclusiva en México adquiere centralidad con el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, impulsando una reforma educativa para crear la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual se apoya en distintos textos de política: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y documentos sobre la NEM, en los que se exponen las diversas estrategias nacionales promovidas por la federación, entre ellas la de educación inclusiva.

En la Ley General de Educación se focalizan diversos artículos y puntos clave que contribuyen a la implementación de la educación inclusiva en México, entre ellos destacamos el artículo 13, en el cual se fomentará en las personas una educación basada en:

La identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad, para considerarse como parte de una nación pluricultural y plurilingüe con una historia que cimienta perspectivas del futuro, que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (p. 4).

Para ello también se retoma el artículo 16 y las siguientes fracciones:

III. Será humanista, al fomentar el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas.

VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.

VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social (p. 5).

En el capítulo VIII de la Ley General de Educación (2019), se aborda la educación inclusiva, la cual se atiende desde el artículo 61 al artículo 68, y en ella se plantea que: “La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (p. 11). Este capítulo permite valorar la diversidad existente en la sociedad heterogénea en la que nos encontramos en la actualidad contribuyendo a la reflexión de adaptar el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

De manera general, la reforma de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2019) reafirma los criterios educativos estipulados en la Constitución, determinando que la educación inclusiva debería atender las necesidades, capacidades, circunstancias, estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos, eliminando cualquier forma de exclusión, discriminación y cualquier condición que se erija en una barrera al aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Por otro lado, la educación inclusiva se apoya en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva; dicha estrategia tiene como fin la justicia social, buscando reducir las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, así se reconoce que la educación debe adaptarse a las necesidades específicas y a los distintos entornos

locales y regionales en la oferta educativa. Por ello, se establecen acciones concretas a nivel federal, estatal, escolar, comunitario y familiar para avanzar hacia este objetivo con una actitud realista y de mutua responsabilidad, basando las acciones del Estado en un análisis cuidadoso de las políticas, normativas y programas existentes, poniendo énfasis en la coordinación entre diferentes niveles y tipos de servicios educativos, así como en la colaboración entre actores del sector público, privado y la sociedad civil involucrados en la educación.

El propósito es transformar de manera gradual el Sistema Educativo Nacional actual, que se caracteriza por ser uniforme, centralizado, rígido, desigual y fragmentado, en un sistema inclusivo, adaptable y relevante. Este nuevo sistema buscará promover el acceso, progreso, permanencia, aprendizaje, participación y finalización exitosa de los estudios de todos los estudiantes, independientemente de su diversidad, garantizando igualdad de condiciones y oportunidades.

La educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos, es decir la educación inclusiva es contemplar las necesidades de sus alumnos y reconocer que cuentan con capacidades o habilidades diferentes para realizar un sinnúmero de acciones, es importante reconocer que todos somos buenos en algo; por ello, es fundamental aprender de la diversidad que alberga cada individuo para realizar un aprendizaje en colectivo y fomentar la inclusión en las aulas.

Sumado a esto, la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019) aborda en su Ley General de Educación a la educación inclusiva desde “el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos” (p. 24). La inclusión, en su sentido más amplio, representa el compromiso de garantizar que todos los individuos, sin excepción, puedan ejercer plenamente sus derechos fundamentales.

Reconocer y valorar la diversidad dentro del ámbito educativo implica asumir que cada estudiante es único y que sus diferencias no deben ser vistas como

obstáculos, sino como oportunidades para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando se habla de “el reconocimiento y la valoración de la diversidad”, se está haciendo referencia a una postura inclusiva que reconoce que las personas aprenden de distintas maneras, tienen distintos ritmos, intereses, capacidades y contextos, y que todas esas diferencias merecen ser respetadas y atendidas.

Este enfoque exige que el Sistema Educativo Nacional no sea rígido ni uniforme, sino que se adapte de manera flexible y sensible a las realidades de cada educando, adaptar el sistema educativo significa transformar sus estructuras, metodologías, contenidos y evaluaciones para que respondan con equidad, es decir, con justicia y pertinencia a las características particulares de cada estudiante. Esto no implica bajar estándares, sino ofrecer los apoyos necesarios para que todos puedan alcanzar los mismos objetivos, sin que sus diferencias se conviertan en motivo de exclusión o discriminación.

De igual manera, la Secretaría de Educación Pública (2022) afirma que:

El buen trato y el bienestar se basan en una convivencia que tiene como principio ético la inclusión colectiva e institucional entendida como la forma que tienen las escuelas de dar respuesta, responsabilizarse, cuidar y atender a cualquier niña, niño y adolescente que, por su condición de salud, género, capacidad, clase, etnia, lengua, nacionalidad, condición migratoria requiere cobijo de la comunidad escolar, así como una respuesta institucional (académica, jurídica o administrativa) (p. 20).

El buen trato y el bienestar dentro del entorno escolar no son simples aspiraciones, sino principios fundamentales que deben guiar todas las acciones y relaciones que se desarrollan en la comunidad educativa. Estos valores se sustentan en una convivencia respetuosa, empática y solidaria, cuyo eje ético es la inclusión, entendida no solo como una idea abstracta, sino como una práctica concreta que debe ser asumida tanto por la colectividad como por las instituciones educativas.

Cuando se habla de “inclusión colectiva e institucional”, se está reconociendo que la responsabilidad de cuidar, atender y proteger a cada niña, niño y adolescente no recae únicamente en los docentes o directivos, sino en toda la comunidad escolar: estudiantes, familias, personal administrativo y autoridades. Esta inclusión implica que todos los miembros del entorno educativo se comprometan activamente a generar

espacios seguros, afectivos y equitativos, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado, sin importar su condición personal o social.

La escuela, como institución formadora, debe ser capaz de responder de manera efectiva y sensible a las necesidades de cualquier estudiante que, por su condición de salud, género, capacidad, clase social, origen étnico, lengua, nacionalidad o situación migratoria, se encuentre en una posición de vulnerabilidad o exclusión. Esto significa que no puede haber indiferencia ni neutralidad ante las desigualdades: la escuela debe actuar, proteger, acompañar y garantizar que todos sus estudiantes tengan acceso a una educación digna, segura y significativa.

Además, la inclusión no se limita al plano afectivo o pedagógico. También requiere una respuesta institucional que puede ser académica (adaptaciones curriculares, apoyos específicos), jurídica (protección de derechos, atención a casos de discriminación o violencia) o administrativa (gestión de recursos, asignación de personal especializado, coordinación con otras instancias). Esta respuesta debe ser estructurada, formal y eficaz, para que no dependa únicamente de la buena voluntad de algunos actores, sino que esté garantizada por el sistema educativo en su conjunto.

1.2.2. Características de le educación inclusiva

Un principio fundamental de la educación inclusiva radica en buscar disminuir la discriminación que podría existir al incluir a los alumnos con barreras educativas o Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las aulas regulares, para poder frenar su discriminación, siendo así que se enfoca en las necesidades de los grupos y no de los individuos, lo cual pareciera contradictorio pero, hace referencia al reconocer las necesidades educativas de los individuos, es decir, se debe enseñar al grupo a responder ante estas necesidades y diferencias que alberga la comunidad estudiantil, por ello el grupo será incluyente debido a sus individuos, quienes se podrán apoyar y solucionar sus necesidades.

La inclusión posee varias características entre ellas, busca que no existan barreras, ni limitantes de algún tipo que impidan la participación de un grupo de personas, dicho de otra manera, todos los estudiantes tendrán las mismas oportunidades sin importar las características individuales, cuando se llegue a este

punto nos encontraremos ante una escuela inclusiva. Según los criterios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la inclusión se enfoca en crear un ambiente educativo que responda a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Lo que nos lleva a reflexionar sobre una composición adecuada del grupo para la atención de necesidades individuales y colectivas de los niños, a menudo los niños de educación preescolar requieren de la ayuda de los adultos para satisfacer algunas de sus necesidades básicas y para garantizar su cuidado y bienestar. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010) también se ha comprobado que se alcanzan mejores resultados de aprendizaje y desarrollo cuando tienen la oportunidad de realizar trabajo individual y en pequeños grupos con sus compañeros, y cuando las interacciones con los docentes son continuas, afectivas e intelectualmente desafiantes.

Las interacciones son esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para llevarlas a cabo de manera adecuada, es necesario que los grupos cumplan con ciertas condiciones de composición en la prestación del servicio de educación preescolar. Estos grupos contribuyen a la creación de contextos de aprendizaje para los niños, al trabajo de los docentes y a las relaciones que se establecen entre ambos. Las interacciones influyen significativamente en la calidad con la que se atienden las necesidades educativas de los niños, de hecho, las características de los grupos son una de las condiciones más importantes para el desarrollo de las competencias de los alumnos y las prácticas de los maestros, por ello el docente debe ser capaz de adaptar su currículo a dichas condiciones.

Continuando con las características, la igualdad de oportunidades promueve que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, asegurando que nadie sea excluido o segregado por sus diferencias, contribuyendo a la atención de la diversidad, reconociendo y valorando la diversidad de los estudiantes como un elemento enriquecedor del proceso educativo. Esto incluye la diversidad cultural, lingüística y de capacidades, ampliando los escenarios educativos para una educación más acorde e inclusiva que permita un desarrollo integral.

La participación activa permite que los estudiantes se expresen y desarrollen en comunidad por lo que deben ser participantes activos en su educación, interactuando e involucrándose en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad escolar, colaborando para buscar el mismo fin de aprendizaje utilizando recursos que le permitan entender los contenidos. Entre las características también encontramos la adaptación curricular que permite ser flexible y adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, considerando sus intereses y habilidades.

La inclusión educativa considera la formación docente como un punto nodal en el que los maestros deben estar capacitados en educación inclusiva para poder identificar, minimizar o eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Las barreras para el aprendizaje y la participación no se refieren a las características inherentes del alumno, sino a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales que deben ser abordadas. Estas características fundamentales buscan garantizar una educación de calidad y equitativa para todos, fomentando un enfoque inclusivo que beneficie a toda la comunidad educativa.

1.3. Características del docente de educación preescolar con perspectiva de inclusión

1.3.1. Fundamentos legales y pedagógicos de la educación preescolar

Para comenzar este apartado retomaremos el Capítulo VIII de la Ley General de Educación en México denominado “De la educación inclusiva” que engloba desde el artículo 61 al artículo que más adelante se abordaran; y el título sexto “De la mejora continua de la educación” en el Capítulo Único, De los instrumentos para la mejora continua de la educación de la Ley General de Educación en México en su última actualización de 2024, tomando como punto de partida el artículo 110 que proponen lo siguiente:

Artículo 110. La educación tendrá un proceso de mejora continua, el cual implica el desarrollo permanente del Sistema Educativo Nacional para el incremento del logro académico de los educandos. Tendrá como eje central el aprendizaje de niñas, niños,

adolescentes y jóvenes de todos los tipos, niveles y modalidades educativos (Diario Oficial de la Federación, 2024a, p. 40).

Tomando esto como parteaguas la educación en México debe estar en un proceso constante de mejora, esto significa que el Sistema Educativo Nacional debe desarrollarse continuamente para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, por ello se prioriza el proceso del aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todos los niveles y modalidades educativas, contribuyendo a la mejora continua de la educación, siguiendo las disposiciones legales aplicables, además de promover la inclusión de instituciones públicas.

A medida que el tiempo avanza la educación tiende a presentar rasgos más heterogéneos con estudiantes más diferentes en diversos tipos de comunidades por ello el capítulo VIII “De la educación inclusiva” busca la valoración de la diversidad. En este capítulo la educación inclusiva se define como un conjunto de medidas destinadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que dificultan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, esto implica eliminar prácticas discriminatorias, excluyentes y segregadoras. La educación inclusiva se fundamenta en reconocer y valorar la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder de manera equitativa a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante.

La educación inclusiva debe estar presente en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones del Sistema Educativo Nacional, con el fin de favorecer el aprendizaje de todas las y los estudiantes, por ello se retoman las fracciones III, IV y V del artículo 62 de la Ley General de Educación que proponen lo siguiente:

III. Favorecer la plena participación de las y los educandos, su educación, el ingreso, la permanencia, el tránsito y la continuidad de sus estudios en la educación obligatoria.

IV. Instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativo Nacional por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, lengua, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, circunstancias, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otras.

V. Realizar los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación integral, y (Diario Oficial de la Federación, 2024a, p. 24).

Lo anterior permite promover la participación completa de los estudiantes en su educación, llevando a cabo la implementación de medidas para que ninguna persona sea excluida del Sistema Educativo Nacional tomando en cuenta sus características, necesidades, capacidades, habilidades, maneras de aprendizaje, entre otras circunstancias que presenten para realizar los ajustes necesarios según las necesidades de las personas y facilitar los apoyos pertinentes para su formación.

En el artículo 64 de la Ley General de Educación se establece que las autoridades educativas deben garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con necesidades especiales, adaptando los servicios educativos a sus características y necesidades diversas. En la fracción II se precisa ofrecer formatos accesibles a estudiantes con discapacidades visuales, auditivas, intelectuales, psicosociales, de lenguaje o motrices. Esto implica proporcionar materiales educativos en formatos que estos estudiantes puedan utilizar, como libros en braille, subtítulos en videos, o dispositivos de asistencia, esta medida es crucial para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al contenido educativo de manera equitativa, promoviendo la inclusión y la participación activa en el entorno escolar.

Posteriormente, la fracción III considera prestar y fortalecer la educación especial para apoyar a estudiantes con discapacidades, aptitudes sobresalientes y/o trastornos en los niveles de educación obligatoria. Esto incluye ofrecer programas y recursos específicos que respondan a las necesidades particulares de estos estudiantes, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y alcanzar su máximo potencial. La educación especial también brinda opciones educativas pertinentes, adaptadas a las capacidades y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, lo que contribuye a una educación más personalizada y efectiva.

Asimismo, la fracción VI garantiza la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, su bienestar y máximo desarrollo para su inclusión autónoma en la vida social y productiva. Esto significa asegurar que

estos estudiantes reciban el apoyo necesario no solo en términos académicos, sino también en aspectos de bienestar físico y emocional, al hacerlo, se promueve su desarrollo integral y se facilita su transición hacia una vida independiente y productiva.

Hoy en día la escuela mexicana debe ser notable por la promoción de actitudes inclusivas por ello la fracción VIII se enfoca en promover actitudes, prácticas y políticas incluyentes para la eliminación de las barreras del aprendizaje en todos los actores sociales involucrados en educación. Esta fracción subraya la importancia de fomentar una cultura de inclusión y respeto dentro y fuera del entorno escolar, al sensibilizar a la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre las necesidades y derechos de los estudiantes con discapacidades, se contribuye a crear un ambiente más inclusivo y equitativo para todos.

Estas fracciones del artículo 64 son fundamentales para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollarse plenamente y participar activamente en la sociedad. Aunado a eso los artículos 65, 66, 67 y 68 buscan fortalecer los aprendizajes de las y los educandos, fomentar la enseñanza de modelos pedagógicos en la formación docente para brindar la educación que las y los educandos requieran de acuerdo a los lineamientos y disposiciones establecidos por las autoridades educativas.

Por otro lado, enfocándonos en la prestación de servicios para la atención, cuidado y desarrollo integral infantil retomaremos la Ley General De Los Derechos De Niñas, Niños Y Adolescentes en su última reforma publicada de 2024. Esta ley tiene como finalidad principal reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos en los que se garantiza el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de sus derechos humanos, priorizando: garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a la Constitución y tratados internacionales.

Asimismo, busca crear y regular el Sistema Nacional de Protección Integral para asegurar la protección y restitución de los derechos vulnerados, estableciendo principios y criterios que orienten la política nacional en materia de derechos de niñas,

niños y adolescentes, coordinando la participación de los sectores privado y social en acciones para proteger y ejercer estos derechos. De manera general esta ley busca asegurar que todas las acciones y políticas públicas relacionadas con niñas, niños y adolescentes se realicen con un enfoque integral y con perspectiva de derechos humanos, sin embargo, nos centraremos en los niños y las niñas.

Consideramos relevante puntualizar capítulos que están centrados en la priorización e inclusión de las niñas y los niños. En el décimo capítulo Del Derecho a la Inclusión de Niñas, Niños y Adolescentes con Discapacidad se focaliza el “derecho a vivir incluidos en la comunidad, en igualdad de condiciones que las demás niñas, niños” (Diario Oficial de la Federación, 2024b, p. 26) por lo tanto no se podrá negar o restringir la inclusión de niñas y niños con discapacidad, mucho menos el derecho a la educación, ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales. Si bien, este capítulo puntualiza la inclusión desde un lente en el cual el estudiante tiene una discapacidad se debe de tomar en consideración debido a la heterogeneidad de escenarios que se presenta en la labor docente. De igual manera, esta ley establece en su capítulo décimo primero Del Derecho a la Educación, en el artículo 57 lo siguiente:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables (Diario Oficial de la Federación, 2024b, pp.27-28).

La educación debe empoderar a los estudiantes para que conozcan y comprendan sus derechos, lo que les permitirá defenderlos y ejercerlos plenamente, por ello la educación debe estar fundamentada en principios de derechos humanos y equidad, asegurando que todos los estudiantes, sin importar su origen o condición, reciban las mismas oportunidades y trato justo. Asimismo, el respeto a la dignidad humana, es esencial para promover el respeto por la dignidad de cada individuo, reconociendo el valor de su humanidad y singularidad en un desarrollo armónico de potencialidades y personalidad.

De igual manera, la formación pedagógica adecuada debe fomentar un desarrollo integral, ayudando a los estudiantes a descubrir y desarrollar sus talentos y habilidades, así como a formar una personalidad equilibrada y saludable. Este enfoque educativo es fundamental para construir una sociedad más inclusiva, justa y equitativa, al garantizar que todos los estudiantes reciban una educación que respete y promueva sus derechos, se sientan valorados y comprendan la importancia de los derechos humanos ya que estamos sentando las bases para una ciudadanía activa y responsable. Además, al fomentar el desarrollo integral de cada individuo, no solo se beneficia a los propios estudiantes, sino también a la sociedad en su conjunto, ya que se forman personas capaces de contribuir positivamente a su comunidad y al mundo.

Siguiendo el enfoque del artículo 57, es crucial implementar medidas que aseguren el pleno ejercicio del derecho a la educación, esto incluye establecer las condiciones necesarias para mejorar la calidad educativa, como la relevancia del currículo, la disponibilidad de infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación del desempeño docente. Además, es importante tomar acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas y niños de grupos o regiones con mayor rezago educativo, dispersos o en situaciones de vulnerabilidad debido a factores socioeconómicos, físicos, mentales, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria, género, preferencia sexual, creencias religiosas o prácticas culturales, respondiendo así a las necesidades de la población escolar.

Por otro lado, las autoridades escolares, en el ámbito de su competencia, deberán adoptar medidas necesarias para garantizar la protección de los derechos de niñas y niños, lo que nos lleva a retomar el capítulo décimo quinto Del Derecho a la Participación de la Ley General De Los Derechos De Niñas, Niños Y Adolescentes (2024). En el que se retomaremos los artículos 71 y 72 que proponen lo siguiente:

Artículo 71: Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez.

Artículo 72. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que

garanticen la participación permanente y activa de niñas; niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen (Diario Oficial de la Federación, 2024b, p.34).

Estos artículos nos permiten entender las obligaciones de las autoridades en la implementación de mecanismos que garanticen la participación activa y permanente en decisiones de ámbitos como el familiar, escolar, social y comunitario. El derecho de la participación asegura que la opinión de los estudiantes sea valorada y considerada en procesos judiciales y de procuración de justicia todo con el objetivo de crear espacios de aprendizaje más considerados, equipados e inclusivos. Al garantizar la participación en diversos ámbitos, se pueden identificar y atender mejor las necesidades específicas de cada niño promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

Los fundamentos legales aseguran que el derecho a la educación sea protegido y promovido estableciendo obligaciones para el Estado y derechos para los ciudadanos, por ello, las leyes educativas promueven la equidad y la inclusión, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia o capacidades, tengan acceso a una educación de calidad promoviendo un marco regulatorio que garantiza estándares de calidad en la educación, desde la formación docente hasta los contenidos curriculares y la infraestructura escolar. Asimismo, los fundamentos pedagógicos guían las prácticas educativas hacia métodos de enseñanza centrados en el estudiante, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero para su desarrollo integral considerando aspectos emocionales, sociales y éticos.

Los fundamentos pedagógicos impulsan la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo la adopción de nuevas metodologías y tecnologías educativas promoviendo una educación inclusiva al asegurar que las voces de todos los estudiantes sean escuchadas y valoradas, participando activamente en las decisiones que afectan su vida, lo que contribuye a una educación más equitativa y adaptada a sus necesidades. Dichos fundamentos son cruciales para crear un sistema educativo que no solo cumpla con los estándares legales y de calidad, sino que

también responda a las necesidades y potencialidades de todos los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad.

1.3.2. Características del docente de educación preescolar con perspectiva de inclusión

Comúnmente se escucha la expresión “la escuela tiene que cambiar”, sin duda, esta acción debe ser reflexionada e interiorizada por los principales actores educativos, quienes deben tomar conciencia de lo fundamental que se torna su papel en el sistema educativo debido a que la escuela representa un complejo engranaje que necesita de diversas piezas para funcionar con efectividad. Si un solo engrane deja de operar de acuerdo a las funciones que le corresponde, esta pausa repercute en los demás procedimientos. Desde esta visión, el docente representa el punto nodal en este sistema, mostrando y adoptando características que favorezcan el desarrollo de su comunidad estudiantil, tomando en consideración la diversidad que se tiene en el aula de clases.

Con el constante cambio y reformulación de las políticas públicas los docentes están obligados a desarrollar habilidades que les permitan incluir a su alumnado en los diversos contenidos que se verán a lo largo del ciclo escolar, sin embargo, no hay un documento formal que integre absolutamente todas las características que debe disponer un docente, de hecho, algunas se aprenden a lo largo de la labor docente y en los diferentes escenarios educativos debido a que cada estudiante es único.

Por ello, retomaremos el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica estipulado por la SEP (2024) que establece perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente.

En este marco, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) señala que:

La SEP, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), debe establecer los perfiles profesionales dirigidos al personal participante en los procesos de admisión, promoción y reconocimiento, estos perfiles refieren al conjunto de características, requisitos, cualidades y aptitudes de quienes aspiran a participar de manera voluntaria en dichos procesos (p. 5).

Asimismo dicho documento presenta perfiles únicos para desempeñar las funciones educativas que realizarán los maestros, el personal técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, entre otros perfiles, los cuales incluyen los saberes, conocimientos, habilidades y aptitudes que las maestras y los maestros necesitan desplegar durante el trabajo educativo que realizan en las distintas etapas de su trayectoria profesional, para promover que en las escuelas de educación básica de nuestro país se desempeñen con excelencia y dirijan sus esfuerzos para alcanzar la formación integral y el máximo logro de aprendizaje de las alumnas y los alumnos en un marco de inclusión, interculturalidad y equidad educativa.

Igualmente, las funciones docentes impartidas por el Estado:

[...] deberán orientarse a lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando, conforme a los objetivos que determine el Sistema Educativo Nacional". Asimismo, "Quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales" (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 7).

Más allá de los lineamientos legales en materia educativa, la construcción de los perfiles profesionales organizados en dominios, criterios e indicadores se fundamenta en una perspectiva humanista que valora el quehacer de las maestras y los maestros de educación básica. Esta visión se materializa en una serie de principios que se presentarán a continuación, en los cuales las maestras y los maestros ejercen una labor profesional fundamental para el desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto, debido a que su trabajo es esencial para asegurar el derecho de niñas, niños y a recibir una educación de excelencia, sin discriminación alguna.

Por lo tanto, se considera que el personal docente:

Son maestras y maestros que desempeñan una actividad profesional clave para el desarrollo de los individuos y la sociedad. Su quehacer contribuye a garantizar el derecho a una educación de excelencia que tienen las niñas, los niños y adolescentes, sin importar su condición social, migratoria, de salud, orientación sexual, política, ideológica, de género, etnia o lengua [...]

[...] Son servidores públicos conscientes de su responsabilidad social y educativa, que buscan asegurar la igualdad y equidad en las oportunidades de aprendizaje a las niñas,

los niños y adolescentes, como condiciones de justicia social (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 8).

Por ello, es indispensable que los maestros estén continuamente disponibles para interactuar de manera individual o grupal, las interacciones son esenciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, para que estas interacciones sean efectivas, es necesario cumplir con condiciones que faciliten la creación de contextos de aprendizaje para los niños, el trabajo de los docentes y las relaciones entre ambos, dichas interacciones influyen significativamente en la calidad de la atención a las necesidades educativas de los niños. De hecho, las características de los grupos son una de las condiciones más importantes para el desarrollo de las competencias de los alumnos y las prácticas de los maestros.

Es durante el aula de clases donde los docentes desarrollan su labor en una amplia gama de contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos, ya que, la comunidad educativa a la que pertenecen refleja la diversidad que distingue a las distintas regiones del país; por ello, son profesionales que reconocen la riqueza pluricultural de la nación mexicana y valoran las contribuciones de las diversas culturas en la formación de las y los estudiantes, así como en el crecimiento de la humanidad. Por ejemplo, para que un profesor sea capaz de ofrecer modelos de atención accesibles que satisfagan las necesidades de comunicación de un alumno ciego necesita conocer el sistema braille y contar con habilidades pedagógicas para la enseñanza a través de distintas estrategias y con apoyo de materiales especializados. A los dos docentes, entonces:

Se les reconoce como personas que ejercen su quehacer profesional con principios y valores, los cuales son puntos de partida para las decisiones que toman cotidianamente en el trabajo con las alumnas y los alumnos, sus colegas y la gestión del servicio educativo, a fin de generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la inclusión, igualdad, interculturalidad y equidad.

Cuentan con saberes obtenidos en su formación inicial y continua, y la experiencia que les brinda enfrentar los retos de su labor educativa; capacidad para aprender de manera permanente en la práctica, (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 8).

Por ello, la formación permanente especializada y acompañamiento de la práctica docente es importante debido a que la educación está en constante evolución a causa de los avances tecnológicos, cambios sociales y nuevas investigaciones pedagógicas en donde los docentes necesitan mantenerse actualizados para poder responder eficazmente a las necesidades de sus estudiantes. La formación permanente permite a los docentes adquirir nuevas metodologías y herramientas que mejoran la calidad de la enseñanza, esto se traduce en experiencias de aprendizaje más dinámicas y efectivas adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo.

Las demandas pedagógicas se orientan hacia la atención de distintas poblaciones estudiantiles por ello el docente debe tener el conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad, informarse sobre las diferentes necesidades educativas le ayudará a ser sensible a las diversas capacidades, culturas y contextos de los estudiantes con los que trabaje, asimismo, la mente del docente debe estar abierta al cambio, mirar a través de otro lente para reconocer a la diversidad como una herramienta enriquecedora en el aula. La formación en metodologías inclusivas es esencial para que el docente esté capacitado en metodologías pedagógicas inclusivas que permitan adaptar el currículo y las actividades a las necesidades individuales de cada niño. Aquí, lo docentes:

Ponen en el centro de su trabajo educativo el interés superior de las niñas, los niños y adolescentes; reconocen que ellas y ellos son sujetos de derecho; tienen diferentes ritmos de aprendizaje, condiciones de salud y características personales, familiares, sociales, culturales, lingüísticas y territoriales, que los hacen únicos. Asimismo, consideran en su quehacer educativo que las alumnas y los alumnos cuentan con saberes, experiencias de vida, talentos y potencialidades, que aportan riqueza al trabajo del aula y la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2024, p. 8).

Otra de las características con las que debe contar un docente con perspectiva de inclusión es la habilidad de comunicación efectiva para interactuar no solo con los estudiantes, sino también con sus familias y otros profesionales de la educación, una comunicación asertiva fomentará un ambiente de colaboración y apoyo, favoreciendo actitudes positivas y proactivas de todos los implicados. Ante escenarios tan inciertos

una actitud positiva hacia la inclusión y la disposición facilitará la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos que puedan surgir en la comunidad escolar.

Ser capaz de reflexionar sobre nuestra propia práctica docente y estar dispuesto a recibir retroalimentación por parte de otros profesionales de la educación fomentara el bien común, permitiendo crear ambientes de aprendizaje donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados, promoviendo la empatía, el respeto y sus diferencias entre una misma comunidad. Asimismo, el uso de recursos y tecnologías permitirá conocer otros medios que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyéndolos a diversos espacios de aprendizaje.

Hasta este punto, consideremos la analogía en la cual los estudiantes son “materiales educativos”; es decir, existe una amplia diversidad entre cada uno de ellos y cada uno es fundamental para abordar puntos clave en el aula de clases. Tomando esto como referencia los docentes deben adecuar la planeación y las actividades para que cuenten con características como la “disponibilidad y variedad” para considerar todas las posibles maneras de adentrar a los estudiantes en el proceso educativo que demanda la sociedad.

Al igual que otras de las condiciones estructurales de la calidad de la educación preescolar, los materiales educativos variados evidencian oportunidades de aprendizaje deseables para todos los niños, independientemente de la escuela a la cual asistan, las relaciones con la enseñanza permiten a las docentes disponer de más elementos para implementar situaciones didácticas, en las que el docente pone a prueba su compromiso y profesionalismo.

El docente tiene que sumergirse en el papel de explorador y adentrarse en lo más profundo de cada planeta, buscando encontrar el tesoro y los recursos que alberga cada estudiante para potencializarlos y ayudarlo a abrir su mente en busca de conquistar nuevos terrenos de aprendizaje. Como explorador debe organizar y controlar los archivos de los distintos sistemas que alberga planeta, identificar e interpretar los códigos que se le presenten permitiendo direccionar su siguiente paso, hacia atrás o adelante, con la finalidad de entrelazar cada sistema y permitir que el planeta prospere.

En los últimos años los docentes cargan con la responsabilidad de trabajar con una amplia diversidad de niños, enfrentándose a diversos retos ya sean por los estudiantes con los que trabajan, o por las condiciones que se presentan en su labor profesional, sin embargo, las características de cada docente son amplias y no se limitan a un solo listado. En educación preescolar el docente tiene la responsabilidad de enseñar a los estudiantes las funciones básicas del lenguaje, estimular la creatividad de cada estudiante, desarrollar su motricidad y sus habilidades sociales para interactuar con otros de manera respetuosa, por lo que los docentes deben observar constantemente el desempeño de sus estudiantes y tenerlo presente para incluirlo en su práctica profesional.

1.4. Descripción de la escuela preescolar

El Jardín de Niños "Rafael Ramírez" se encuentra situado en calle 20 de Noviembre s/n de la sección séptima del municipio de Contla de Juan Cuamatzi del estado de Tlaxcala, actualmente la escuela cuenta con dos turnos. Durante el turno matutino la institución trabaja bajo el nombre Jardín de Niños "Luz Ma Serradell" y durante el turno vespertino bajo el nombre de Jardín de Niños "Rafael Ramírez", el estudio de caso se llevó a cabo en el turno vespertino con tres docentes del preescolar.

Dicha escuela se encuentra en un área urbana, perteneciente a una gestión pública-estatal, cuenta con un patio principal techado con una pequeña techumbre de láminas, un patio trasero, dos pequeños jardines, cuatro salones de clases, un salón para educación especial, dos direcciones y dos bodegas una para cada turno correspondiente. Algunas paredes se encuentran ilustradas por pinturas que representan el lenguaje de señas, granjas, campos, montañas o diversos animales, en los pisos se pueden observar rampas de acceso y diversas actividades o juegos que favorecen su desarrollo motriz.

Los salones están contruidos con blocks, cuentan con ventanas de ambos costados lo que favorece una buena ventilación, cuentan con alrededor de 6 a 9 mesas

y sillas correspondientes a la cantidad de estudiantes que tienen matriculados. Para evitar problemas de mobiliario para los salones que comparten turnos, se divide por la mitad para que cada turno tenga un espacio para guardar sus actividades y trabajos, de igual manera cada salón tiene un pizarrón y una pantalla con acceso a internet para llevar a cabo sus actividades.

En el área de exteriores, el patio principal es donde se llevan a cabo los eventos cívicos-sociales y las clases de educación física, el patio trasero cuenta solo con la estructura para una techumbre, es decir, no tiene laminas o algún material que proteja de la lluvia o los rayos del sol sin embargo, se encuentran sembrados árboles que dan sombra y permiten la realización de las clases de educación artística, en ese espacio también se cuenta con un pizarrón de gis para la disponibilidad de los maestros que lo requieran.

La entrada principal es un portón con barrotes de acero que llegan hasta la marquesina de la entrada, cuenta con candado al cual solo tiene acceso la directora o el intendente, el candado se cierra pasado la hora de entrada con llave para proteger a los niños. La escuela se encuentra cercada con paredes de metro y medio y con barrotes que dan cierta visibilidad al interior de la institución pero que de igual manera protegen la integridad de los estudiantes.

1.5. Prácticas pedagógicas inclusivas

1.5.1. La práctica pedagógica como concepto

Para adentrarnos en la práctica pedagógica es importante partir desde el punto de vista de la pedagogía, la cual se define como la ciencia que estudia la enseñanza y la educación, mientras que el concepto de “práctica” es un poco más difícil de precisar, debido a que adquiere un sinnúmero de significados que retoman diversos aspectos de la vida. El enfoque en el que situaremos este concepto partirá de significados que se pueden retomar en el ejercicio de la práctica docente, entre ellos abordaremos el concepto de “práctica” como: la aplicación de una teoría; el hacer, ejecutar o realizar

continuamente una actividad; experiencia o destreza en la realización del ejercicio para adquirir destreza en algo de lo que se tiene un conocimiento teórico.

Desde una perspectiva educativa se conjuntan estos dos conceptos para referirnos a uno solo, es decir, referirnos a la práctica pedagógica como una sola idea. Por ello, la práctica pedagógica como concepto se refiere a la aplicación de métodos y estrategias de enseñanza por parte de los docentes, con el objetivo de facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes; es importante destacar que es difícil plantear los alcances y todo aquello que la integra, puesto que cuando se consulta en la literatura, el término se utiliza de diferentes maneras y adquiere múltiples significados, según el autor que lo retome y el contexto en el que se encuentre.

Desde el punto de vista ontológico, la práctica pedagógica se desarrolla desde el ser; en este sentido, está relacionada con la naturaleza humana, con una intencionalidad de la formación del individuo, para generar procesos de educabilidad, con proyección a los aprendizajes continuos y permanentes, teniendo como contexto la escuela. Si bien la escuela es una institución encargada de brindar conocimiento y socializar, el maestro es el encargado de guiar esta noble labor, así como los parámetros para efectuar la construcción de la formación del individuo tomando como base las teorías aprendidas a lo largo de su formación y modificándolas según las situaciones en las que se encuentra inmerso.

En palabras de Arias y Palacio (2017), citado en Parra, Menjura, Pulgarín y Gutiérrez (2021) “El solo hecho de referirnos a la formación de la persona, comporta una tarea ineludible con las formas de concebir el sujeto, por el significado de lo humano y su condición humana en la educación” (p. 1). La educación, desde esta perspectiva, debe ir más allá de la simple transmisión de información, debe considerar al individuo en su totalidad, reconociendo sus características, necesidades y potencialidades. Esto implica una tarea ineludible para los educadores: concebir al estudiante no solo como un receptor de conocimientos, sino como un ser humano completo, con emociones, valores y una identidad única.

En este sentido, la formación de la persona se convierte en un proceso holístico que abarca el desarrollo intelectual, emocional, social y ético, en donde la educación debe ser un espacio donde se fomente el crecimiento integral, promoviendo no solo habilidades académicas, sino también competencias para la vida, como la empatía, la reflexión crítica y la capacidad de convivir en sociedad. Reflexionar sobre el significado de lo humano en la educación nos lleva a cuestionar y mejorar nuestras prácticas pedagógicas, buscando siempre el bienestar y el desarrollo pleno de cada estudiante, es un llamado a humanizar la educación, a verla como un proceso transformador que reconoce y valora la dignidad y la singularidad de cada persona.

Por otro lado, los antecedentes de la epistemología de la práctica nacen en el contexto de surgimiento ante una línea de pensamiento que busca construir no solo otros conocimientos, sino otros modos de generar ese conocimiento, implicando la experiencia acumulada en la intervención social a lo largo de los años. La epistemología de la práctica se desarrolla desde la acción hacia la teoría, donde la práctica es la base de la teoría. Para entender la realidad social, este enfoque se centra en una lógica de comprensión más que en la aplicación de un marco teórico preestablecido, es decir, va de “los pies a la cabeza”.

Retomando a Gagneten, Tierno y Colombo (2016) la epistemología de la práctica:

Está conformada por diferentes procedimientos que configuran su especificidad, a saber: el modelo de la epistemología de la práctica (MEP), que propone los principios guía de abordaje desde: la cultura, la práctica-intervención, la sistematización-investigación y la producción, todo lo cual implica una perspectiva política. Asimismo, el método de construcción colectiva de conocimientos estratégicos desde la práctica (CCCEP) que es el dispositivo que permite ejercer la reflexión sobre diferentes aspectos y temáticas que, al producirse y trabajarse de manera colectiva, no solo construye conocimientos, sino que también contribuye al ejercicio pedagógico de enseñar aprendiendo. Por su parte, la metodología de sistematización de la práctica (MSP) desarrolla los procedimientos de reflexión sobre la misma, lo que permite el análisis y la redirección sobre la base del horizonte trazado, así como la construcción de teoría. Por último, la trama de análisis cultural (TAC) constituye una herramienta de comprensión de las diferentes matrices culturales que configuran la realidad social (pp. 53-54).

Hasta este punto la práctica busca producir colectivamente conocimientos significativos vinculados a distintos temas, problemas y situaciones que atraviesan las

prácticas populares convirtiéndose en un proceso de construcción específica de sentido a partir de determinadas creencias o representaciones sociales en un lugar concreto, la práctica implica cosechar y volver a sembrar para comprender la realidad desde una determinada visión. Asimismo, la práctica incorpora la epistemología de la política y estrategia para construir conocimiento en la transformación social a modo de llegar a una finalidad utópica que genere procesos de transformación.

En palabras de Neurath & Torres (2011), citado en Trejo & Huayta (2024) “todo conocimiento elaborado a partir de este ejercicio reflexivo y complejo hace que el ser humano avance en las diferentes ciencias y en la construcción de un mundo distinto, sobre todo en la transformación de las prácticas discursivas y pedagógicas (p. 6)”. En este sentido la epistemología pedagógica se orienta en la pedagogía desde la identidad del “maestro enseñante” intentando responder a las preguntas orientadoras “¿Qué es ser maestro?, ¿Qué es enseñar?, ¿Para qué y el porqué de lo que enseña?, ¿Qué y cómo enseñamos? Buscando comprender el rol del docente y el método que utiliza para enseñar, el cual siempre responde a exigencias que provienen de contextos y agentes extraescolares, a demandas con fundamento en la ideología social, política y económica que impera y que hacen del docente su aliado; de lo contrario si el docente no es consciente del papel trascendental que desempeña en la sociedad imposibilitaría una acción reflexiva y crítica sobre sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Desde este lente la epistemología de la pedagogía se convierte en herramienta que permite problematizar el quehacer educativo en la escuela, articulando la práctica pedagógica con otras disciplinas, dando validez a la experiencia, tanto del futuro docente como del docente en ejercicio profesional, en el proceso de construcción del conocimiento de su aula y vincularlos a los fundamentos teóricos que aprendió a lo largo de su trayectoria de formación en la licenciatura.

Aunado a esto, Parra et al. (2021) señalan que:

[...] la práctica pedagógica está dirigida a construir conocimiento en torno a los objetos de estudio, con implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como actor esencial al estudiante como sujeto cognoscente. Reconocer al estudiante como un sujeto que aprende, desde una práctica pedagógica, es concebirlo como una mediación que contribuye al desarrollo de las funciones cognitivas,

habilidades, destrezas, en sí, a su potencial humano, buscando que se convierta en agente activo de su propio aprendizaje (p. 82).

Por ahora, la conceptualización de la práctica pedagógica hasta nuestros días implica un proceso reflexivo y crítico donde los profesores analizan y ajustan sus técnicas para mejorar la calidad educativa, tomando un sentido reflexivo y crítico de actor social en la construcción de nuevas generaciones de estudiantes, teniendo en cuenta las diversas culturas emergentes, los desafíos que se presentan en el día a día, así como las nuevas reformas implementadas a lo largo de los sexenios. La construcción de conocimientos desde la práctica en el ambiente educativo permite la relación de los contenidos con los aprendizajes que cada estudiante posee, abriendo la posibilidad de articular teoría con práctica para potenciar la labor docente.

Por ello, la práctica pedagógica como concepto refiere a la suma de toda la experiencia y conocimientos obtenidos a lo largo de la trayectoria profesional-personal de los docentes ante tantas diversidades que proveen los estudiantes con los que se trabaja, o bien se hacen presentes en los escenarios de encuentro entre los procesos de formación con las realidades educativas y situaciones que se originan en el ambiente educativo. Mientras tanto, la heterogeneidad amplía las posibilidades de abordar un tema en la escuela, ya que vincula los aprendizajes que poseen los estudiantes con las habilidades que emplean sus pares, a su vez permite la reflexión de nuevos saberes y la colaboración entre compañeros docentes para el mismo fin.

1.5.2. Caracterización de prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas inclusivas incorporan a la diversidad como un recurso que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, aunque se centran en las personas más vulnerables mediante el ofrecimiento de una mayor calidad educativa, se busca reconocer la heterogeneidad de cada contexto. El profesorado que se encuentra laborando frente a grupo debe considerar las condiciones físicas de sus estudiantes, del aula y del contexto escolar, la metodología que empleará, la relación maestro-estudiante, así como poseer habilidades de observación y reflexión.

La labor educativa se sustenta en el esfuerzo y la contribución diaria de los maestros, por ello de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017), señala

que uno de los principales determinantes de la calidad educativa son los maestros, estableciendo que un buen maestro se distingue no solo por su dominio de los contenidos que enseña, sino por su capacidad para transformar ese conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas. Su entendimiento pedagógico le permite organizar los saberes de forma clara y pertinente, adaptando las estrategias didácticas según la naturaleza de la disciplina y las necesidades de sus estudiantes.

Dentro del aula, el docente se convierte en un guía activo del aprendizaje, que promueve constantemente la participación, fomenta la curiosidad intelectual y genera un ambiente propicio en el que los estudiantes se sienten motivados, comprometidos y seguros para explorar nuevas ideas. Esta atmósfera de respeto y confianza no surge por accidente, sino a través de una práctica sistemática que pone en el centro la responsabilidad de aprender, por ello el proceso de enseñanza no se limita a exponer contenidos, sino que se enriquece mediante el monitoreo constante del progreso de los estudiantes.

Un buen docente observa, evalúa y, sobre todo, ofrece retroalimentación oportuna y constructiva, ayudando a cada alumno a identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, este acompañamiento fortalece no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo personal, creando vínculos afectivos entre el docente y sus alumnos que se convierte en un componente clave para establecer la confianza y el respeto mutuo. El trato respetuoso, la empatía y el compromiso genuino con los procesos individuales de cada estudiante contribuyen a que se sientan valorados y respaldados, un buen docente sabe que el aprendizaje profundo ocurre cuando hay una conexión emocional que lo sostiene.

De igual manera, el impacto de un buen docente se refleja en la evolución integral de sus estudiantes, debido a que no solo les ayuda a adquirir competencias disciplinares y genéricas, sino que también promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autoestima, la empatía, la colaboración y la autorregulación. Su influencia del docente va más allá del aula; ya que busca dejar una huella duradera en el proyecto de vida de sus alumnos.

Asimismo, para lograr que los docentes sean inclusivos y capaces de enseñar considerando la diversidad, es fundamental transformar de manera profunda su formación, tanto inicial como continua. Las instituciones encargadas de preparar a los maestros, así como los programas de capacitación permanente deben promover un enfoque abierto a la diversidad, garantizando que los educadores estén preparados para impartir enseñanza en distintos contextos y realidades; en esta línea, todos los docentes, independientemente del nivel educativo en el que trabajen, deben contar con una base sólida de conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes.

La educación inclusiva es un proceso que transforma las políticas, culturas y prácticas, promoviendo el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Además, fomenta la colaboración de toda la comunidad para mejorar la escuela en beneficio tanto de docentes como de estudiantes considerando la diversidad como una riqueza para el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejando un proceso situado, en el que se consideren la historia de la institución, sus recursos, su capacidad de cambio, entre otras.

Asimismo, las prácticas inclusivas son una dimensión clave del proceso de inclusión, dichas prácticas abarcan todas las acciones del profesorado destinadas a promover el desarrollo integral de todos los estudiantes, asegurando así una educación de calidad. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), citado por Flores, García y Romero (2017), “las prácticas inclusivas son contextuales, es decir, se implementan en función de las necesidades del grupo, así que desde este enfoque se habla de prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que funciona para un grupo puede no hacerlo en otro” (p. 2).

Las prácticas pedagógicas inclusivas requieren una reorganización escolar, creando aulas donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus dudas y tanto docentes como alumnos se sientan cómodos con la diversidad, reconociéndola como un desafío que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para implementar estas prácticas, es necesario cumplir con ciertos requisitos, tales como:

diseñar materiales diversos que consideren las características del alumnado, emplear diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, mantener una flexibilidad curricular, permitir que los estudiantes decidan qué y cuándo demostrar su aprendizaje, y ofrecer una variedad de actividades motivadoras con distintos niveles de complejidad que promuevan la diversificación y una óptima organización del tiempo.

En México, durante los últimos sexenios se visibilizaron las necesidades educativas de los grupos vulnerables, aunque en un inicio se enfocó más en las personas con discapacidad, a través del tiempo este enfoque se diversificó tomando en consideración las diversas formas que presenta la comunidad estudiantil mostrando un avance notable en las reformas de la educación. De acuerdo a García & Romero (2016), citado en Flores et al. (2017) entre los principales logros se contaron los siguientes:

[...] la sensibilización y empatía hacia este grupo de personas, su escolarización en escuelas regulares y trabajo colaborativo entre el personal de educación especial y regular; entre sus retos se cuenta que faltó garantizar una educación de calidad acorde a las características y potencial de cada estudiante, tal como lo propone el modelo de educación inclusiva (p. 40).

Aquí, el profesorado se ha mostrado como una pieza clave para el éxito de la educación inclusiva, siendo el responsable de guiar los contenidos y actividades para el pleno desarrollo de los estudiantes, por ello cada docente debe interiorizar los objetivos de esta modalidad educativa y, con compromiso, desafiar los estereotipos de una educación homogeneizadora. Es fundamental que promuevan el cambio social desde la colaboración y la apertura a la diversidad, buscando lograr una educación de mayor calidad y excelencia para toda la comunidad estudiantil.

Para implementar una mejor educación inclusiva, es esencial evaluar las prácticas docentes para identificar tanto virtudes como áreas de mejora en el servicio educativo que brindan los centros escolares, sin desvincularlas de las políticas y culturas propias de cada institución. Es crucial que el profesorado reflexione sobre su práctica, tome en cuenta la opinión y evaluación de sus estudiantes, y que, junto con sus colegas y autoridades, tomen decisiones que favorezcan la inclusión, para mostrar que la diversidad es la verdadera normalidad, siendo positiva y enriquecedora, por ello

se requiere de profesionales que, desde su formación inicial y continua, vean la educación como un derecho humano y no como un acto de generosidad.

De acuerdo con la SEP (2024), el personal docente debe ofrecer al alumnado oportunidades de aprendizaje variadas, interesantes, acordes con sus necesidades y ritmos de aprendizaje para que se sienta incluido y motivado a participar y aprender, por ello en su apartado “II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia” establece que:

[...] para que su intervención educativa sea pertinente es necesario que tengan como referente las pautas del desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, y socioemocional, infantil o adolescente, además de conocer las características y condiciones de vida de sus alumnas y alumnos, asociadas a sus ambientes familiares, comunitarios y escolares en los que, por ejemplo, las formas habituales de usar el lenguaje, relacionarse y aprender de los demás es distinta entre unos y otros. Este bagaje les permite apreciar que son únicos y en el grupo valorar la diversidad (p. 15).

Considerando lo anterior, hablar de educación inclusiva en la actualidad implica mirar hacia adelante y reconocer que cada persona es única, por lo que es fundamental fomentar el respeto y la empatía entre todos los integrantes de la sociedad. Las estrategias de educación inclusiva tienen como objetivo respaldar el crecimiento profesional de los docentes para generar condiciones equitativas, creando entornos propicios que brinden iguales oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Resaltar la relevancia de fomentar prácticas inclusivas entre los docentes en el aula es esencial para garantizar la implementación y el respeto de las políticas educativas, conforme al marco legal que promueve la inclusión y la igualdad de oportunidades en la educación, es crucial asegurar que se proteja el derecho a la educación de todos los niños y niñas. Como profesionales de la educación, tenemos la responsabilidad de garantizar este derecho, especialmente en aquellos casos en los que exista el riesgo de que sea vulnerado.

La aplicación de las prácticas inclusivas como enfoque prioritario desarrolla los ajustes esenciales al interior de las aulas y el entorno escolar, dando un enfoque prioritario y relevante que promueve una educación equitativa y respetuosa de la diversidad. Estas prácticas aseguran que todos los estudiantes, independientemente

de sus capacidades, características culturales, lingüísticas o socioeconómicas, tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal.

Adoptar este enfoque fomenta ambientes de aula más colaborativos, en los que se valora la individualidad de cada alumno. También contribuye a reducir la discriminación y los prejuicios, fortaleciendo los lazos de empatía y respeto mutuo entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva legal y ética, la inclusión garantiza el cumplimiento del derecho a la educación para todas las personas, en línea con los principios de igualdad establecidos por las normativas internacionales y locales. Al priorizar prácticas inclusivas, los docentes no solo contribuyen a la formación académica de los estudiantes, sino también al desarrollo de una sociedad más justa y cohesionada, en pocas palabras, este enfoque no solo transforma vidas en el presente, sino que sienta las bases de un futuro inclusivo y equitativo para todos.

Capítulo II: Marco teórico sobre el construccionismo social en la recuperación de perspectivas docentes en torno a la inclusión en educación

2.1. El construccionismo social como propuesta teórica

2.1.1. Orígenes y fundamentos del construccionismo social

El libro “La construcción social de la realidad” de Berger y Luckmann (1968) marca un hito respecto a esta teoría, dicho libro fue concebido por vez primera en el verano del año 1962, mientras que el primer plan de su obra se realizó a principios de 1963, en un principio, se contemplaba la participación de otros académicos, quienes finalmente no pudieron colaborar. Sin embargo, los autores mencionan y agradecen a Hansfried Kellner y Stanley Pullberg por sus valiosos comentarios críticos. Asimismo, reconocen la influencia del pensamiento y los escritos de Alfred Schutz en sus ideas. Destacan también las contribuciones de Carl Mayer, quien enriqueció su comprensión de Weber, y de Albert Salomon, cuyas interpretaciones ayudaron en su análisis de Durkheim.

Las principales tesis de Berger y Luckmann (1968) se basan principalmente en “la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (p. 11). Es decir que, lo que es “real” o “conocido” puede variar significativamente entre diferentes sociedades e individuos, por ejemplo “¿qué es el amor?”, nos preguntamos ¿existirá una verdad absoluta que responda a esta interrogante? Creemos firmemente que no, sin embargo, se puede investigar la manera en cómo alguien lo puede interpretar y vivir desde su realidad. Berger y Luckmann (1968) proporcionan definiciones claras de estos dos conceptos fundamentales:

[...] la "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos "hacerlos desaparecer") y definir el "conocimiento" como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas (p. 11).

Se podría afirmar que la realidad, desde esta perspectiva, son aquellos fenómenos que existen independientemente de nuestra voluntad, un ejemplo sería que no podemos simplemente desear que algo desaparezca para que efectivamente lo haga; hay una independencia en su existencia; mientras que el conocimiento se refiere a la certeza que tenemos de que lo que está pasando es real, poder reconocer y entender que algo existe y cómo es.

Estos autores presentan una analogía interesante que destaca la relevancia de los términos "realidad" y "conocimiento" tanto para el hombre de la calle como para el filósofo. El hombre de la calle, en su vida cotidiana, experimenta un mundo que considera "real" y tiene la certeza de que este mundo posee ciertas características, mientras que, el filósofo se sumerge en cuestionamientos profundos sobre la naturaleza de esa "realidad" y ese "conocimiento", preguntándose "¿qué es lo real?" y "¿cómo conocerlo?". Estas preguntas son comunes y podríamos decir que unas de las más antiguas que existen, empero el sociólogo se sitúa en una posición intermedia pues no busca resolver estos dilemas filosóficos, sino analizar cómo diferentes sociedades establecen y dan por sentadas ciertas "realidades".

Creemos que cada cabeza es un mundo, es por eso que cada realidad es distinta, una persona que nació con una familia bien acomodada puede creer que la realidad que vive es la misma para todos, pero cada ser humano vive desde su perspectiva, es así que, si de pronto llega a un barrio de escasos recursos, se daría cuenta de que existen diferencias sumamente considerables, por lo que se destaca la importancia del contexto social que tiene cada individuo.

Berger y Luckmann (1968) afirman con certeza que

[...] la sociología del conocimiento deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como "conocimiento", sin detenerse en la validez o no validez de dicho "conocimiento" (sean cuales fueren los criterios aplicados). Y cualquiera sea el alcance con que todo "conocimiento" humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá tratar de captar los procesos por los cuales ello se realiza de una manera tal, que una "realidad" ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle. En otras palabras, sostenemos que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad (p. 13).

Por lo que, la sociología del conocimiento se centra en entender cómo las sociedades definen y construyen lo que consideran "conocimiento", no se trata de juzgar si ese conocimiento es verdadero o falso, sino de observar cómo se forma, se comparte y se mantiene en la vida social a través de diferentes procesos sociales, ciertas ideas o creencias se convierten en lo que la gente acepta como "realidad". Por ejemplo, para muchas personas los búhos son brujas, adoptaron ese conocimiento por medio de la sociedad, sin embargo, un biólogo no consideraría eso verdadero, por lo que, en esencia, la sociología del conocimiento estudia cómo estas realidades sociales se crean y se solidifican en la mente de las personas.

De igual manera, se menciona que dicha sociología del conocimiento o "Wissenssoziologie" se originó en Alemania en la década de 1920, gracias a Max Scheler, está profundamente marcada por los problemas y debates filosóficos de la época en Alemania, reflejando en su enfoque en cómo el conocimiento está influenciado por el contexto social, aunque a menudo fue vista como algo marginal, especialmente en el mundo angloparlante.

Además, la historia intelectual alemana del siglo XIX tuvo un impacto significativo en esta disciplina, pues en ese entonces se trataba de comprender el pasado y cómo las ideas se relacionan con sus contextos históricos, lo que llevó a un "vértigo de la relatividad", donde se empezó a estudiar cómo el pensamiento está influenciado por las circunstancias históricas concretas y la cultura de su tiempo.

De igual manera, Berger y Luckmann (1968) destacan diversas influencias intelectuales más cercanas a la sociología del conocimiento, mismas que provienen de tres corrientes del pensamiento alemán del siglo XIX: el marxismo, el nietzscheanismo y el historicismo. La sociología del conocimiento toma de Marx su idea fundamental de que la conciencia humana está influenciada por su contexto social, debido a que a Marx le interesaba destacar que el pensamiento humano se origina en la actividad de las personas y en las interacciones sociales que surgen de esa actividad.

Mientras que las ideas de Nietzsche tuvieron un impacto menos directo en la sociología del conocimiento, aunque están conectadas con su contexto intelectual y el

ambiente en el que surgieron, Berger y Luckmann resaltan que Nietzsche formuló su propia teoría sobre la “falsa conciencia”, analizando el significado social del engaño y el autoengaño, así como la ilusión como un elemento esencial para la vida.

Por su parte, el historicismo, especialmente retomado en las obras de Wilhelm Dilthey, fue un precursor clave de la sociología del conocimiento. El historicismo sostiene que todas las ideas, valores y formas de entender el mundo están condicionadas por el contexto histórico en el que se desarrollan.

En este sentido, Berger y Luckmann (1968) señalan que:

La insistencia historicista en cuanto a que ninguna situación histórica podía entenderse salvo en sus propios términos, pudo traducirse fácilmente en un énfasis sobre la situación social del pensamiento. Ciertos conceptos historicistas, tales como la "determinación situacional" (Standortsgebundenheit) y el "asiento en la vida" (Sitz im Leben) pudieron interpretarse directamente como referidos a la "ubicación social" del pensamiento (p. 19).

Es decir, el pensamiento humano no es universal ni atemporal; siempre está influenciado por el momento y el lugar donde surge.

En adición, Berger y Luckmann (1968) refieren a Max Scheler, quien veía el relativismo, es decir, a la idea de que todo conocimiento depende del contexto histórico y social, como un obstáculo para la verdadera tarea filosófica, que es descubrir verdades universales. Debido a eso utilizó la sociología del conocimiento como un "método negativo", no para demostrar que todo es relativo, sino para descartar las influencias contextuales y así llegar a la esencia de las ideas. Se señala que “su propósito último era establecer una antropología filosófica que trascendiese la relatividad de los puntos de vista específicos ubicados histórica y socialmente” (p. 19).

Según Berger y Luckmann (1968), Scheler no veía la sociología del conocimiento como una explicación total de las ideas, sino como una herramienta útil dentro de un proyecto filosófico más amplio. De igual forma Scheler distingue entre dos tipos de factores que influyen en el conocimiento, en primera instancia se encuentran los factores Ideales o *Idealfaktoren*, que representan las ideas puras, conceptos y verdades que tienen una existencia independiente de las circunstancias históricas o sociales; posteriormente los factores reales o *Realfaktoren* son las

condiciones sociales, económicas y culturales que regulan cuándo y cómo esas ideas aparecen en la historia.

Berger y Luckmann (1968) afirman que es similar al modelo de infraestructura y superestructura de Karl Marx, solo que:

[...] los "factores reales" regulan las condiciones en que ciertos "factores ideales" pueden aparecer en la historia, pero no pueden afectar el contenido de estos últimos. En otras palabras, la sociedad determina la presencia (Dasein), pero no la naturaleza (Sosein) de las ideas. La sociología del conocimiento es, por tanto, el procedimiento mediante el cual ha de estudiarse la selección histórico-social de los contenidos ideacionales, sobrentendiéndose que los contenidos mismos son independientes de la causalidad histórico-social y, por ende, inaccesibles al análisis sociológico (pp. 19-20).

Desde esta perspectiva, "Dasein" se refiere a la existencia o presencia de algo, es decir, al hecho de que una idea existe en un contexto social y tiempo específico, un ejemplo sería la idea de democracia, misma que surgió en un contexto histórico específico, en este caso, la antigua Grecia, y volvió a cobrar fuerza en otros momentos, como después de la Ilustración, el hecho de que aparezca o no en un momento dado está condicionado por factores sociales e históricos.

Mientras que "Sosein" se refiere a la naturaleza o esencia de algo, es decir, lo que una idea es en sí misma, independientemente de su contexto, la sociedad no influye en el Sosein de las ideas, es decir, en su naturaleza o verdad esencial. Para Scheler, hay aspectos fundamentales de algunas ideas que no cambian, aunque su presencia histórica sí pueda variar. Por ejemplo, al hablar de justicia, el concepto puede tener diferentes manifestaciones según la época y el lugar, pero su esencia, su naturaleza de equidad o imparcialidad permanece constante a lo largo del tiempo. Teniendo en cuenta lo anterior, la sociología del conocimiento puede explicar por qué ciertas sociedades eligen priorizar algunas ideas sobre otras en distintos momentos.

Posteriormente, Berger y Luckmann (1968) retoman la postura de Mannheim, señalando que

[...] con respecto a la sociología del conocimiento tuvo alcances mucho más vastos que la de Scheler, posiblemente porque en su obra tenía más preeminencia la confrontación con el marxismo. La sociedad aparecía en ella como determinando no solo el aspecto, sino también el contenido de la ideación humana, con excepción de las matemáticas y, de algunas partes al menos, de las ciencias naturales. De ese modo

la sociología del conocimiento se convertía en método positivo para el estudio de casi todas las facetas del pensamiento humano (p. 21).

Además, se hace énfasis en que la principal preocupación de Mannheim era el fenómeno de la ideología en el pensamiento humano. Hacía una distinción entre los conceptos particular, total y general de ideología: se encuentra la que es solo una parte del pensamiento de un adversario; la que abarca todo su pensamiento, que es similar a lo que Marx llamaba "falsa conciencia"; y la ideología que también afecta nuestro propio pensamiento, misma que sugiere que todos, incluso nosotros mismos, estamos influenciados por ideologías.

Con lo anterior, Berger y Luckmann (1968) afirman que:

Mannheim creía que las influencias ideologizantes, aunque no pudiesen ser erradicadas del todo, podrían mitigarse mediante el análisis sistemático del mayor número posible de variantes de las posiciones construidas sobre bases sociales. En otras palabras, el objeto del pensamiento se va aclarando progresivamente con esta acumulación de las diferentes perspectivas que de él se dan. Ésta será tarea de la sociología del conocimiento, que de tal forma ha de convertirse en valioso auxiliar para la búsqueda de cualquier comprensión correcta del acontecer humano (pp. 22-23).

De tal manera que, Mannheim sostenía que, aunque las ideologías y las influencias subjetivas son difíciles de eliminar en su totalidad, es posible reducir su impacto a través de un análisis cuidadoso y sistemático de diversas perspectivas sociales, por lo que, al recopilar y examinar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, se puede ir aclarando y profundizando nuestra comprensión de la realidad. Y, por lo que, aquí Berger y Luckmann (1968) destacan que:

Mannheim creía que los diferentes grupos sociales varían mucho en cuanto a capacidad para trascender así sus propias posiciones limitadas. Confiaba sobre todo en la "intelligentsia sin ataduras sociales" *ifreischwebende Intelligenz*, término derivado de Alfred Weber), especie de estrato intersticial al que consideraba relativamente libre de intereses de clase. Mannheim también destacaba el poder del pensamiento "utópico", que (al igual que la ideología) produce una imagen distorsionada de la realidad social; pero que (a diferencia de la ideología) posee el dinamismo requerido para transformar esa realidad en su imagen de ella (p. 23).

Se podría decir que sus ideas se enfocaban en cómo los diferentes grupos sociales pueden ver y trascender sus propias limitaciones, especialmente el grupo

llamado "intelligentsia sin ataduras sociales", pues, según Mannheim, tienen una mayor capacidad para hacerlo, incluso teniendo una formación intelectual, no están tan influenciadas por los intereses de clase, lo que les permite pensar de manera más libre y crítica.

Mientras que, el pensamiento "utópico", desde el punto de vista de dicho autor, puede distorsionar la realidad social, siendo algo similar a lo que hace la ideología, tiene algo que lo hace especial: su dinamismo. Lo que significa que el pensamiento utópico no solo describe cómo debería ser el mundo, sino que también tiene el potencial de inspirar cambios reales en la sociedad, transformando la realidad para que se asemeje a esa visión ideal.

De igual forma, Berger y Luckmann (1968) retoman a Robert Merton para abordar la sociología del conocimiento:

El sociólogo norteamericano más importante que dedicó seria atención a la sociología del conocimiento ha sido Robert Merton. [...] Construyó un paradigma para la sociología del conocimiento volviendo a exponer sus temas principales en forma sucinta y coherente. Esta construcción resulta de interés porque aspira a integrar el enfoque de la sociología del conocimiento con el de la teoría estructural-funcional (pp. 23-24).

Referente a lo anterior, Merton habló sobre dos tipos de funciones de las ideas, en primera instancia las "manifiestas", que son las intenciones claras y buscadas; y las "latentes", que son las consecuencias no intencionadas y que a veces ni siquiera se reconocen. Por su parte, Berger y Luckmann (1968) también mencionan a Talcott Parsons, quien de igual forma estudió la sociología del conocimiento, aunque se centró más en criticar las ideas de Mannheim, en lugar de intentar integrar esas ideas en su propio enfoque.

Por lo que se podría afirmar que Robert Merton intenta combinar la sociología del conocimiento con la teoría estructural-funcional, que se centra en cómo las diferentes partes de la sociedad funcionan juntas. Aunque, tal como lo afirman Berger y Luckmann (1968), ni Merton ni Parsons han logrado superar de manera clara la sociología del conocimiento tal como la definió Mannheim.

Aunado a esto, Berger y Luckmann (1968) también mencionan a Geiger, de tal forma que:

Un esfuerzo interesante por integrar la sociología del conocimiento en un enfoque neopositivista de la sociología en general es el de Theodor Geiger. [...] Geiger retornó a un concepto más restringido de la ideología como pensamiento socialmente distorsionado y sostuvo la posibilidad de superar la ideología ateniéndose concienzudamente a cánones científicos de procedimiento (pp. 24-25).

De acuerdo con lo anterior, Geiger intentó combinar la sociología del conocimiento, con un enfoque neopositivista, que se centra en la observación y la verificación científica. En este contexto, Geiger redefine la ideología como un tipo de pensamiento que está distorsionado por factores sociales, lo que significa que, según él, nuestras ideas pueden estar influenciadas por prejuicios o contextos que no reflejan la realidad de manera precisa y creía que era posible superar estas distorsiones. Aunque para lograrlo, propuso que deberían seguirse métodos científicos rigurosos en nuestra investigación y análisis, de forma tal que, al adherirnos a estos cánones, podríamos acercarnos a una comprensión más clara y objetiva de la realidad social.

Por otra parte, Berger y Luckmann (1968) también retoman a Werner Stark:

El intento de más largo alcance para sobrepasar a Mannheim en la elaboración de una vasta sociología del conocimiento es probablemente el de Werner Stark. [...] La tarea de la sociología del conocimiento no ha de consistir en desenmascarar o revelar las distorsiones que se producen socialmente, sino en el estudio sistemático de las condiciones sociales del conocimiento en cuanto tal. Dicho sin rodeos, el problema central es la sociología de la verdad, no la sociología del error (p. 25).

Desde esta perspectiva, Stark, en lugar de centrarse en los errores o las distorsiones que pueden surgir en el conocimiento debido a factores sociales, propone que la sociología del conocimiento debería enfocarse en entender cómo las condiciones sociales influyen en la creación y validación de lo que consideramos "verdad". Es decir, en lugar de simplemente señalar lo que está mal o sesgado en el conocimiento, la tarea es investigar cómo las interacciones sociales, las instituciones y los contextos culturales moldean nuestras creencias y conocimientos.

Podríamos dar muchos ejemplos que ocurren cotidianamente, aunque uno de ellos podría ser la creencia de que el éxito se mide únicamente por la riqueza material, en este sentido, en lugar de criticar la idea, podríamos investigar cómo las interacciones sociales, como la familia, la escuela o el trabajo, influyen en esta

percepción. Por ejemplo, observar cómo en algunas culturas se valora más el éxito en términos de contribuciones a la comunidad o el bienestar familiar, en lugar de solo acumular dinero; también estudiar cómo las instituciones, como los medios de comunicación o el sistema educativo, promueven ciertas ideologías sobre el éxito y cómo estas afectan nuestras creencias a lo largo de nuestra vida.

Berger y Luckmann (1968) manifiestan lo siguiente:

[...], el interés de la sociología del conocimiento se ha centrado en el plano teórico sobre cuestiones epistemológicas y en el plano empírico sobre cuestiones de historia intelectual. [...] Nos parece desafortunada la circunstancia de que esta constelación particular haya dominado la sociología del conocimiento hasta este momento. Insistimos en que, como resultado de ello, todo el significado teórico de la sociología del conocimiento se ha oscurecido (p. 26).

En este sentido, la sociología del conocimiento ha estado muy enfocada en dos áreas: por un lado, en teorías sobre cómo conocemos las cosas, que es la epistemología; y, por otro, en la historia de las ideas y cómo han evolucionado a lo largo del tiempo, es decir, el plano empírico. Aunque, desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1968), este enfoque ha sido un poco limitado y que ha hecho que se pierda de vista el verdadero significado y potencial de la sociología del conocimiento. Es así que Berger y Luckmann (1968) señalan que “la sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considere "conocimiento" en la sociedad” (p. 28).

Desde esta perspectiva, Berger y Luckmann (1968) también destacan lo siguiente:

[...] la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el "conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. La sociología del conocimiento debe, por lo tanto, ocuparse de la construcción social de la realidad (p. 29).

Un claro ejemplo de esto podría ser la creencia popular de que los gatos negros traen mala suerte, ya que durante mucho tiempo, algunas culturas han asociado a los gatos negros con supersticiones y mitos, a menudo vinculándolos con la brujería o la mala fortuna, esa idea también se nos ha transmitido de generación en generación,

hasta llegar a nosotras, pero en realidad no hay evidencia que respalde esta creencia, aunque lamentablemente y a nuestro pesar sigue siendo parte del sentido común en algunas sociedades, en la nuestra especialmente en el Día de Muertos.

Este tipo de conocimiento, que se basa en creencias y percepciones compartidas, forma parte de la construcción social de la realidad, la forma en que las personas interpretan y dan significado a su entorno influye en su comportamiento y en cómo interactúan con los demás, de tal forma que, la sociología del conocimiento se interesa en entender cómo estas creencias comunes moldean nuestras vidas cotidianas y la estructura de la sociedad.

Posteriormente, Berger y Luckmann (1968) destacan que “El conocimiento se halla distribuido socialmente y el mecanismo de esta distribución puede constituirse en objeto de una disciplina sociológica” (p. 30). Por lo que se podría afirmar que el conocimiento no es algo que se posea de manera individual, sino que está repartido entre las personas y las comunidades, ya que diferentes grupos y culturas tienen diferentes tipos de conocimiento, en este sentido, los sociólogos pueden estudiar cómo se comparte, se transmite y se valora el conocimiento en la sociedad, puede ir desde las redes sociales, las instituciones educativas y otras cuestiones que influyen en quién tiene acceso a qué tipo de conocimiento y cómo se utiliza.

Con lo anterior Berger y Luckmann (1968) mencionan a Schutz, quien criticó que la sociología del conocimiento se limitara simplemente a la ideología y destacó la importancia de estudiar cómo el conocimiento se transmite y se acepta socialmente; y aunque los autores no están de acuerdo en dar un papel central a la distribución social del conocimiento, sí reconocen la crítica de Schutz sobre la "disciplina así mal llamada", y si bien se basan en Schutz para entender los fundamentos del conocimiento cotidiano, también incorporan influencias de otros pensadores como Marx, Durkheim y Mead, tal como lo mencionamos con anterioridad, ya que cada uno de estos teóricos aporta algo único, desde la perspectiva de los autores, Marx aporta con su perspectiva dialéctica, Durkheim con su enfoque en la realidad social, mientras que Mead con su énfasis en la interacción social.

Berger y Luckmann (1968) son conscientes que, al mezclar estas ideas, pueden no estar siendo fiel a las intenciones originales de cada autor, pero:

El fin primordial del estudio no es determinar y presentar en forma sucinta lo que estos escritores dijeron o pensaron sobre los temas de que se ocuparon. Tampoco es indagar directamente con respecto a cada proposición de sus "teorías", sobre si lo que afirmaron es valadero a la luz del conocimiento actual, sociológico y relacionado... Es un estudio de teoría social, no de teorías. Su interés no se centra en las proposiciones aisladas y distintas que puedan hallarse en las obras de esos pensadores, sino en un solo cuerpo de razonamiento teórico sistemático (p. 32).

Es decir que Berger y Luckmann (1968) no tratan de simplemente hacer un resumen, sino que tratan de crear un marco teórico, que, incluso siendo ecléctico, busca ofrecer una visión más completa y coherente de cómo se forma y se entiende el conocimiento en la sociedad.

Aunado a esto, se encuentra Gergen (2007), quien es reconocido por su cuidadosa y delicada contribución a la revolución en la psicología contemporánea, en la que se consolidó la metateoría conocida como construccionismo social, que contribuye directamente al desarrollo de campos como el estudio socio histórico de las emociones humanas y el meta análisis de la comunicación.

Gergen (2007) criticó la psicología moderna, racionalista e individualista, que había protagonizado la revolución cognitiva. Sus trabajos "Social Psychology as History" (1973) y "Toward Generative Theory" (1978) son fundamentales en su crítica a la "psicología empírica". El pensamiento de Gergen ha sido ampliamente recibido en la academia inglesa y en la Psicología Social europea, que ha desarrollado posturas críticas frente a la "psicología empírica". Por lo que se puede afirmar que Kenneth Gergen es uno de los principales promotores del construccionismo social.

Mientras que, Berger y Luckmann (1968) plantean que "el hombre no tiene un ambiente específico de su especie estructurado por sus instintos" (p. 68), por lo que, en contraste con los mamíferos, el hombre tiene una relación abierta con su entorno, que no está completamente estructurada por su biología. Desde la perspectiva de estos autores, se puede sostener que el hombre tiene una naturaleza inherente, pero resulta más relevante afirmar que el hombre es el arquitecto de su propia naturaleza

o, en términos más simples, "el hombre se produce a sí mismo", de igual manera estos autores aseguran que:

[...] el orden social es un producto humano, o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización. El orden social no se da biológicamente ni deriva de datos biológicos en sus manifestaciones empíricas. [...] tampoco se da en el ambiente natural, aunque algunos de sus rasgos particulares puedan ser factores para determinar ciertos rasgos de un orden social (por ejemplo, sus ordenamientos económicos o tecnológicos). [...] no forma parte de la "naturaleza de las cosas" y no puede derivar de las "leyes de la naturaleza". Existe solamente como producto de la actividad humana. [...] Tanto por su génesis (el orden social es resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social solo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano (p. 71).

2.1.2. La vida cotidiana y los procesos de socialización

En nuestro día a día, ese mundo en el que vivimos y en el que todo parece tan real, no simplemente existe porque sí, lo que sucede en ese mundo cotidiano se construye a partir de nuestras propias ideas, pensamientos y acciones, es decir, lo que consideramos como "la realidad" en nuestra vida diaria, se sostiene porque nosotros y los demás le damos sentido y lo vivimos como algo verdadero. Así que, antes de entender cómo funciona todo esto, es importante que primero aclaremos cómo conocemos y entendemos esa realidad en nuestra vida cotidiana.

Esto implica entender cómo nuestras percepciones, pensamientos y acciones crean un mundo compartido de sentido común, donde todos estamos de acuerdo en qué es real y qué no, por lo que, nuestro mundo cotidiano no es solo algo externo, sino que se forma y se mantiene a través de cómo pensamos y actuamos en él, tal como lo manifiestan Berger y Luckmann (1968):

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. Antes de emprender nuestra tarea principal debemos, por lo tanto, tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se constituye el mundo intersubjetivo del sentido común (p. 35).

Tal cual señalan Berger y Luckmann (1968), "las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo" (p. 65). Es un hecho que el

proceso de socialización es sumamente importante para el ser humano, puesto que somos seres sociales; a diferencia de otros animales que nacen con un comportamiento ya definido por sus instintos, los humanos no vienen “programados” con un ambiente fijo al que adaptarse, no tenemos un “manual biológico” que nos diga cómo vivir. En cambio, un caballo recién nacido puede caminar al poco rato de nacer, pero un bebé humano necesita años para aprender a caminar, hablar y desenvolverse, su entorno debe ser construido socialmente.

El ser humano no está limitado a un único tipo de ambiente o comportamiento, puede vivir en el desierto, en un bosque, en una ciudad o en el campo, el mundo es abierto porque podemos adaptarlo y adaptarnos a él culturalmente, en comparación a un animal, un ser humano puede sobrevivir tanto en Groenlandia como en el Sahara, pero todo gracias a la cultura, la ropa, herramientas, organización social, entre muchos otros.

De igual forma, los autores destacan que “La inestabilidad inherente al organismo humano exige como imperativo que el hombre mismo proporcione un contorno estable a su comportamiento; él mismo debe especializar y dirigir sus impulsos” (1968, p. 72). Dicho de otra manera, nuestros cuerpos y necesidades cambian, sentimos hambre, deseo, dolor, pero como no tenemos una guía fija biológica, debemos construir hábitos, rutinas e instituciones que nos ayuden a controlar eso, se podría afirmar que nuestra biología no nos da el orden social, sin embargo, es la base sobre la que lo construimos, sin nuestras necesidades y vulnerabilidades biológicas, no habría necesidad de normas, educación, familia, etc.

En este sentido, Berger y Luckmann (1968) afirman que “[...] aunque ningún orden social existente pueda derivar de datos biológicos, la necesidad del orden social en cuanto tal surge del equipo biológico del hombre” (p. 2). Por lo que, no existe una única forma natural de organizar la sociedad, pero sí necesitamos orden porque nuestro cuerpo lo exige, nuestra biología genera la necesidad de crear cultura y estructuras sociales.

Desde el punto de vista del construccionismo social, la vida diaria representa el pilar fundamental en el que se edifica la realidad social. Según Berger y Luckmann

(1968), "la realidad por excelencia", es decir que "se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado" (p.37). Es en ella donde se produce la mayor intensidad de conciencia, y donde el sujeto actúa, interpreta y significa su entorno de manera constante.

Berger y Luckmann (1968) manifiestan con firmeza que:

La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí [...] De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos (p. 37).

Es decir, esta realidad no es algo fijo ni natural; sino que se trata de una construcción social que se mantiene a través de procesos continuos de interacción, debido a esto el lenguaje desempeña un papel fundamental, ya que organiza nuestra vida cotidiana al ofrecer las categorías, significados y coordenadas simbólicas que nos ayudan a interpretar el mundo que nos rodea.

Además, Berger y Luckmann (1968) ponen el énfasis en el "aquí" y el "ahora", expresando que:

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que "aquí y ahora" se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora". Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo. [...] mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él (pp. 37-38).

Se podría afirmar que la vida diaria que vivimos se centra en lo que está justo frente a nosotros y en el momento presente, lo que está aquí, en mi cuerpo y en este instante, es lo que considero más real y cercano en mi conciencia. Sin embargo, en realidad, nuestra vivencia no se restringe únicamente a esos aspectos inmediatos,

también tenemos la capacidad de reflexionar sobre aspectos que no están precisamente aquí y ahora, como recuerdos, proyectos venideros o sucesos que ocurrieron en otro instante o sitio. Mi "aquí" y "ahora" son lo que poseo en este instante, lo que puedo tocar, mover o modificar con mi cuerpo, es la sección de la realidad que puedo controlar de manera directa y en la que actúo para modificar o entender mejor el mundo que me rodea, se podría decir que vivimos en un equilibrio entre lo que está cerca y presente, y esas otras cosas que, aunque no las veamos en este momento, también forman parte de nuestra experiencia y nuestra forma de entender el mundo.

Berger y Luckmann (1968) también afirman que “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (p. 38), por lo que se podría decir que la vida cotidiana no es algo que experimentamos en soledad como los sueños, sino algo que compartimos con otros, se trata de una realidad "intersubjetiva", es decir, construida entre varias personas. Vivir en lo cotidiano implica comunicarse, actuar junto a otros, aceptar reglas comunes. Incluso aunque cada uno tenga una perspectiva distinta del mundo, igual compartimos un marco común para entenderlo y actuar en él.

Berger y Luckmann (1968) también mencionan lo siguiente a cerca de la realidad:

La realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está ahí, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. Aun cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana (p. 39).

Por lo que se podría decir que, el mundo cotidiano no necesita ser comprobado: lo damos por real automáticamente, incluso aunque uno pueda dudar en ciertos momentos, como en la filosofía o la religión, esas dudas se suspenden porque tenemos que funcionar en ese mundo día a día, se trata de una realidad tan fuerte y evidente que solo podemos cuestionarla haciendo un esfuerzo muy deliberado, saliéndonos del modo automático en que vivimos. O sea que, simplemente damos por hecho que el mundo en el que vivimos es real sin necesidad de comprobarlo todo cada momento; simplemente confiamos en que las cosas son como parecen, por ejemplo,

al ver una silla, automáticamente se asume que puedes sentarte en ella, sin preguntar si realmente existe, esa confianza en la realidad del mundo cotidiano es tan fuerte y evidente que, la mayoría de las veces, ni siquiera pensamos en cuestionarla.

Mientras que, en la filosofía o en la religión, a veces nos encontramos con dudas o preguntas sobre qué es real o qué no lo es, pero esas dudas no son cosas que tengamos en nuestro día a día normal, porque para seguir funcionando en la vida, tenemos que dejar esas preguntas a un lado y actuar como si todo fuera cierto y seguro, vivimos en un modo automático, en el que aceptamos la realidad sin cuestionarla, porque si nos detuviéramos a pensar demasiado, sería mucho más difícil seguir con nuestras tareas y nuestra rutina. Solo cuando hacemos un esfuerzo consciente y deliberado, podemos salir de ese modo automático y cuestionar esa realidad que damos por sentada.

De igual forma, Berger y Luckmann (1968) señalan que:

La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases [...] La realidad de la vida cotidiana abarca los dos tipos de sectores, en tanto lo que parece un problema no corresponda a una realidad completamente distinta (por ejemplo, la realidad de la física teórica, o de las pesadillas). En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción serán aprehendidas como no problemáticas (pp. 39-40).

Teniendo esto en cuenta, en nuestra vida diaria, muchas cosas las hacemos de manera automática, sin tener que pensar demasiado. Por ejemplo, manejar un coche o saludar a alguien son acciones que, con el tiempo, se vuelven tan habituales que las hacemos sin siquiera darnos cuenta, pero es cuando algo sale de lo normal, como si el auto se descompusiera y no supiéramos cómo repararlo, eso se convierte en un problema. En ese momento, ya no podemos actuar automáticamente; tenemos que prestar atención, aprender qué hacer y buscar soluciones, una vez que logramos arreglar esa situación, esa experiencia se incorpora a nuestra rutina, y quizás en el futuro, ya no nos parezca tan difícil o extraño, de tal forma que, esas experiencias que enfrentamos cuando algo sale de lo habitual hacen que nuestra vida cotidiana se vaya ampliando y transformando, porque aprendemos cosas nuevas y las incorporamos a nuestra forma de vivir, como si cada problema o situación inesperada nos ayudara a crecer y a hacer nuestra rutina un poquito más rica y diversa.

Aunque los autores también hacen énfasis en que:

El sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema [...] Sin embargo, si llego a la conclusión de que mis colegas se han vuelto locos colectivamente, el problema que surge es todavía de otra clase. Ahora encaro un problema que trasciende los límites de la realidad de la vida cotidiana y que apunta a una realidad completamente distinta (Berger & Luckmann, 1968, p. 40).

Así que, en nuestra vida diaria, podemos resolver problemas que surgen en lo cotidiano, como cuando una máquina se rompe o si hay una huelga en el trabajo, esas son cosas que, aunque nos complican un poco, podemos entender y manejar porque encajan en nuestro mundo habitual, pero cuando pasa algo muy extraño, que no podemos explicar o entender fácilmente, como pensar que todos se volvieron locos o que hay una realidad completamente diferente, eso ya no encaja en lo que consideramos normal. Es como si esa situación rompiera con la idea que tenemos de la realidad compartida y nos llevara a otro tipo de realidad, más difícil de aceptar o comprender, esos eventos nos sacan de lo que solemos compartir como "normal" y nos enfrentan a algo que parece fuera de lugar, casi como un delirio colectivo o una locura que no podemos integrar en nuestra rutina habitual.

Aunado a esto, Berger y Luckmann (1968) recuperan lo siguiente:

Comparadas con la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscritos [...] Cuando cae el telón, el espectador 'vuelve a la realidad', es decir, a la suprema realidad de la vida cotidiana en comparación con la cual la realidad presentada sobre el escenario parece ahora tenue y efímera (p. 41).

Es decir que, los autores comparan el mundo cotidiano con otras realidades, como los sueños, el teatro o los juegos, se trata de realidades temporales, con sus propias reglas, pero a las que siempre volvemos desde la vida cotidiana. Tal como lo señalan Berger y Luckmann (1968) "La transición entre las realidades se señala con la subida y bajada del telón", salimos del teatro y "volvemos a la realidad" (p. 41). Estas otras realidades son como momentos especiales o espacios temporales que no duran para siempre y a pesar de su intensidad, no tienen la misma potencia o no son perennes en nuestro día a día.

Por poner un ejemplo, al ver una obra de teatro, el momento en que sube y baja el telón es como una especie de puerta que nos lleva de un mundo a otro, una especie de dimensión distinta, cuando el telón se levanta, el público se siente transportado a un lugar diferente, que puede tener sus propias reglas y significados, muy distinto de la vida diaria, es como si entráramos en un mundo mágico o especial, donde las cosas tienen un sentido diferente. Luego, cuando el telón baja, volvemos a la realidad, a nuestro día a día. La experiencia que tuvimos en ese otro mundo parece ahora más tenue, más efímera, aunque haya sido muy vívida en ese momento, es como si la obra nos hubiera mostrado algo importante, pero al volver a la realidad, esa experiencia se vuelve más pequeña en comparación con nuestra vida cotidiana.

Este cambio entre la realidad y ese mundo especial se da en muchas experiencias estéticas o religiosas, ambos nos llevan a zonas de significado limitadas, que desvían nuestra atención de la vida cotidiana. La diferencia es que en el teatro o en la religión, ese desplazamiento puede ser muy profundo, un cambio radical en cómo percibimos la realidad. Berger y Luckmann (1968) destacan que “Se produce un cambio radical en la tensión de la conciencia. En el contexto de la experiencia religiosa, esto se ha denominado, con justeza, "salto"” (p. 41).

Pero, a pesar de estos saltos o cambios, la realidad cotidiana sigue siendo la más importante y la que predomina en nuestra percepción, incluso cuando experimentamos esos otros mundos, nuestro lenguaje y forma de entender las cosas siguen basándose en la vida diaria, es decir, aunque podamos tener experiencias que nos transporten a zonas de significado diferentes, siempre usamos nuestro lenguaje y nuestra comprensión de la realidad cotidiana para interpretarlas.

Berger y Luckmann (1968) aseguran también que:

Todas las zonas limitadas de significado se caracterizan por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana [...] Típicamente, yo ‘deformo’, por lo tanto, la realidad de éstas en cuanto empiezo a emplear el lenguaje común para interpretarlas, vale decir, ‘traduzco’ las experiencias que no son cotidianas volviéndolas a la suprema realidad de la vida cotidiana (pp. 41-42).

En este sentido, se podría afirmar que cuando tenemos experiencias que no son parte de nuestra rutina diaria, como sueños, visiones religiosas o ideas científicas,

usamos las palabras que conocemos en nuestra vida de todos los días para tratar de explicarlas, pero esas palabras, que son simples y comunes, a veces no alcanzan a captar toda la profundidad o la complejidad de esas experiencias especiales., es como si intentáramos traducir algo muy profundo o diferente usando un idioma que no es exactamente el adecuado; puede que la explicación sea comprensible, pero también puede perder matices o detalles importantes.

Incluso las personas que trabajan en ciencia, arte o espiritualidad, que a menudo tienen ideas o experiencias muy distintas a lo cotidiano, deben volver a usar ese lenguaje simple para comunicarse con los demás, es como una especie de puente que nos ayuda a entendernos, pero también puede limitar lo que podemos expresar, porque nuestras palabras no siempre alcanzan a describir completamente lo que sentimos o pensamos en esas experiencias no comunes.

En adición a esto, Berger y Luckmann (1968) aseguran que “El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo [...] Más importante en lo que respecta a nuestro propósito presente es la estructura temporal de la vida cotidiana” (p. 42). Es decir que nuestro mundo no es solo un conjunto de lugares y momentos aislados, en realidad, todo está organizado de manera que vivimos en lugares específicos, como nuestras casas, calles o ciudades, y en tiempos compartidos, como los días, meses y horas del reloj. Lo que significa que no estamos en nuestro propio mundo separado, sino que nuestras vidas se entrelazan con las de otras personas, todos usamos el mismo reloj y calendario, lo que nos ayuda a coordinar nuestras acciones y a crear una realidad común y ordenada, es como si todos participáramos en un gran sistema que nos conecta y da estructura a nuestra existencia.

Además, Berger y Luckmann (1968) señalan la importancia del tiempo:

La estructura temporal de la vida cotidiana me enfrenta a una facticidad con la que debo contar, es decir, con la que debo tratar de sincronizar mis propios proyectos. Descubro que el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado [...] Cuento solo con una determinada cantidad de tiempo disponible para realizar mis proyectos, y este conocimiento afecta mi actitud hacia esos proyectos (p. 43).

Creemos con firmeza que esto se trata de algo que todos, en el fondo, sabemos, pero no siempre tenemos tan presente y es que el tiempo que tenemos para vivir es limitado, como humanos, no somos eternos. Y esa conciencia de saber que un día se terminará tiene un peso enorme en cómo vivimos, al saber que el tiempo se nos va, no podemos dejar todo para más adelante, entonces tomamos decisiones, hacemos planes, priorizamos cosas, y muchas veces también nos apuramos, porque sentimos que si no lo hacemos ahora, después ya puede ser tarde. Eso es lo que pasa cuando uno siente que tiene que aprovechar una oportunidad "porque no va a volver".

Y como es de esperarse, todo eso puede generar ansiedad, porque no solo estamos tratando de hacer muchas cosas en poco tiempo, sino que además sabemos que ese tiempo se está acabando, esa urgencia no viene de fuera, sino de adentro, de saber que el reloj corre y que lo que hacemos tiene que encajar dentro de ese límite, nuestros proyectos, nuestros sueños, incluso nuestras rutinas, están atravesados por ese reloj interno que nos recuerda que el tiempo no es infinito, y eso, para bien o para mal, condiciona cómo vivimos.

Los autores, Berger y Luckmann (1968) también sostienen firmemente que:

La misma estructura temporal, como ya hemos indicado, es coercitiva. No puedo invertir a voluntad las secuencias que ella impone: 'lo primero es lo primero' constituye un elemento esencial de mi conocimiento de la vida cotidiana [...] Solo dentro de esta estructura temporal conserva para mí la vida cotidiana su acento de realidad (pp. 43-44).

Además de que el tiempo se acaba, ya que como dijimos anteriormente, no vivimos para siempre, el tiempo también tiene un orden, una especie de "pasos obligados" que no podemos saltarnos, por ejemplo, no puedes empezar a trabajar de médico si antes no estudiaste medicina, hay una secuencia, como en una receta, primero una cosa, después otra, nuestra vida entera sigue una especie de guion temporal. Nacemos, vamos a la escuela, quizás, si tenemos suerte estudiamos una carrera, empezamos a trabajar, envejecemos... todo eso ocurre de forma ordenada en el tiempo, y además no lo vivimos solos: lo compartimos con los demás, todos estamos, más o menos, en ese mismo tiempo colectivo, como si fuéramos parte de un reloj gigante que marca el ritmo de la sociedad.

Ahora bien, cuando perdemos esa referencia temporal, por ejemplo después de un accidente o de una situación que nos desorienta, sentimos que no estamos "en la realidad", y lo primero que hacemos instintivamente es reubicarnos en el tiempo, mirar la hora, preguntar qué día es, recordar qué veníamos haciendo, porque solo así volvemos a sentir que todo tiene sentido, que estamos de nuevo "dentro del mundo" tal como lo conocemos, entonces nuestro tiempo se acaba pero también nos ordena, y cuando perdemos ese orden, sentimos que algo fundamental se rompió y necesitamos recuperarlo para seguir adelante.

Por lo que, la socialización, o sea, cómo aprendemos a relacionarnos con los demás y a entender nuestro entorno social, sucede principalmente en nuestra vida diaria, sucede en las interacciones cotidianas, esas conversaciones, gestos y acciones que tenemos con otras personas, donde vamos aprendiendo qué significa ser parte de una comunidad y es mediante estas experiencias diarias, que el individuo va internalizando los valores, las reglas y las expectativas que la sociedad tiene para el individuo, la socialización ocurre en la familia, en la escuela o con amigos, vecinos, conocidos, etc, aprendemos a comportarnos de cierta manera, a asumir roles sociales, como ser hijo, estudiante, amigo o compañero y a entender qué se espera de nosotros en diferentes situaciones, esto nos ayuda a situarnos en nuestro mundo social y a actuar de forma que encajemos en él dependiendo del contexto que nos rodea.

La socialización implica entonces la transmisión y reproducción de esta realidad a través de las generaciones, comenzando en la infancia, desde que el niño internaliza el mundo social que le rodea a través del lenguaje, las prácticas y las relaciones significativas.

Para Berger y Luckmann (1968) la socialización es “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p. 164). Los autores hacen mención de dos tipos de socialización, siendo estas las siguientes:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (p. 164).

Es decir que la socialización primaria es el proceso inicial de aprendizaje social y cultural que un individuo experimenta durante su infancia, en el cual el individuo aprende normas, valores, comportamientos y habilidades sociales necesarios para participar en la sociedad, principalmente por medio de la interacción con figuras significativas en la vida del individuo, como los padres, los hermanos y otros miembros de la familia, tal como habíamos mencionado con anterioridad.

Berger y Luckmann (1968) resaltan que “la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria” (p. 164).

Por lo que, en palabras de Berger y Luckmann (1968):

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. El mundo social aparece "filtrado" para el individuo mediante esta doble selección (p. 164).

Esto refuerza con mayor ímpetu afirmar que no nacemos en un vacío, desde el primer momento llegamos a un mundo que ya tiene reglas, costumbres, valores y formas de hacer las cosas, dentro de esa estructura social hay personas que son los otros significantes, quienes se encargan de enseñarnos cómo funciona ese mundo, nuestros papás, hermanos, cuidadores, no elegimos a esas personas, nos son impuestas simplemente por haber nacido en un lugar, en una familia y en una cultura determinada, siendo que estas mismas se encargan de decir sobre cómo es el mundo, por ejemplo, lo que está bien y lo que está mal, lo que se espera de un niño, cómo se comportan las niñas, qué cosas son importantes, etc. No nos lo presentan como su opinión, sino como si eso fuera la verdad, como si así fuera el mundo "de verdad", por eso, el niño no solo nace dentro de una estructura social, sino dentro de un mundo que

ya tiene significado y sentido para otros, que lo van moldeando, ya sea por la posición social que ocupan esas personas o por sus experiencias y formas de ver la vida.

Es decir que, para Berger y Luckmann “El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos”, por lo que “el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes”; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran” (p. 165)

Asimismo, Berger y Luckmann (1968) ponen énfasis en:

La formación del yo debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano. Los presupuestos genéticos del yo se dan, claro está, al nacer, pero no sucede otro tanto con el yo tal cual se experimenta más tarde como identidad reconocible subjetiva y objetivamente. Los mismos procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen el yo en su forma particular y culturalmente relativa. El carácter del yo como producto social no se limita a la configuración particular que el individuo identifica como él mismo (por ejemplo, como "hombre" de la manera particular con que esta identidad se define y se forma en la cultura en cuestión), sino al amplio equipo psicológico que sirve de apéndice a la configuración particular (por ejemplo, emociones, actitudes y aun reacciones somáticas, varoniles). Por lo tanto, se da por sobrentendido que el organismo y más aún el yo, no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron (pp. 68-69).

En otras palabras, no se puede interpretar la formación del yo como un proceso puramente individual o biológico, sino que el yo se forma como una estructura relacional que surge de la interacción con otros significativos en contextos culturales particulares. Aunque el organismo posee desde el nacimiento ciertos presupuestos genéticos, se configura progresivamente en el entramado social, mismos que modelan la particularidad del yo, dotándolo de rasgos, actitudes, emociones y hasta reacciones corporales culturalmente normadas. De tal forma que, las personas importantes, como los padres, maestros o amigos, nos enseñan cómo vernos a nosotros mismos, nos reflejamos en cómo los demás nos ven y nos tratan, entonces ser un “hombre”, una “mujer” o cualquier otra identidad no es una consecuencia natural, sino una elaboración social articulada a través de normas, discursos y relaciones que ofrecen sentidos y legitiman formas específicas de ser.

En este escenario, el "yo" debe interpretarse como un producto cultural que solo adquiere significado dentro del contexto simbólico y regulatorio que lo envuelve. Desconectar a la persona de su contexto social sería una interpretación parcial y limitante de su identidad. Como indican Berger y Luckmann (1968), mediante el proceso de socialización, que se lleva a cabo a través de estructuras sociales, surge el "yo", que no se percibe como una entidad estática, sino más bien como una construcción en permanente cambio.

Además, Berger y Luckmann (1968) afirman que, aunque cada persona se forma como individuo, esto solo ocurre en contacto con los otros, es verdad que uno se construye a sí mismo, pero siempre en sociedad. No hay desarrollo humano sin relaciones humanas, de tal manera que un niño no puede aprender a hablar, a compartir, o a respetar turnos si no está rodeado de otras personas que lo modelen y corrijan. Por lo que:

El ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad. Esta necesidad antropológica se funda en el equipo biológico del hombre. La inestabilidad inherente al organismo humano exige como imperativo que el hombre mismo proporcione un contorno estable a su comportamiento; él mismo debe especializar y dirigir sus impulsos. Estos hechos biológicos sirven como presupuesto necesario para la producción del orden social. En otras palabras, aunque ningún orden social existente pueda derivar de datos biológicos, la necesidad del orden social en cuanto tal surge del equipo biológico del hombre (p. 72).

Es decir, los seres humanos no vivimos solo dentro de nosotros mismos, como seres cerrados y totalmente autosuficientes, sino que tenemos una necesidad casi inevitable de expresarnos hacia afuera, de actuar, de relacionarnos, de hacer cosas, y esta necesidad no es solo una cuestión cultural o psicológica: tiene que ver con cómo estamos hechos físicamente y biológicamente. Tal como lo señalamos anteriormente, los humanos no venimos "programados" con todo resuelto, a diferencia de otros animales que nacen con comportamientos muy definidos, nosotros tenemos que construir nuestras propias formas de vivir y actuar. Entonces, aunque ninguna sociedad específica puede explicarse solo por la biología, el hecho de que necesitemos algún tipo de orden sí tiene una base biológica. Por lo que se podría decir

que no actuamos así solo porque la cultura nos lo pide, sino porque nuestra propia biología lo necesita para poder funcionar y vivir con cierto equilibrio.

De igual forma, Berger y Luckman (1968) ponen de relieve una vez más la importancia del lenguaje, punto que se abordará con mayor detalle más adelante: “La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización. Esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje. [...] el contenido más importante y el instrumento más importante de la socialización” (p. 167).

Mientras que Berger y Luckmann (1968) definen a la socialización secundaria como: “cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 164).

Por lo que, la socialización secundaria son los procesos de aprendizaje social que ocurren después de la socialización primaria, donde el individuo se introduce a nuevos sectores del mundo social, yendo más allá de su entorno familiar y cercano, la escuela, el grupos de amigos, organizaciones, la religión, entre otros, lo que permite al individuo adaptarse a nuevos entornos y roles sociales, aprender nuevas normas y comportamientos que son específicos de estos contextos a los que se ve expuesto, los autores señalan que incluso se vuelve una necesidad.

Los autores afirman que “la socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones” (1968, p. 172). Es decir que, es el proceso por el cual aprendemos a desenvolvemos en distintos mundos sociales específicos más allá de nuestra familia, Berger y Luckmann (1968) los llaman “submundos institucionales”, tales como la escuela, el trabajo, el ejército, el hospital, por nombrar algunos, cada uno de ellos tiene sus propias reglas, conocimientos, formas de hablar y comportarse, y somos nosotros quienes debemos aprenderlas para poder formar parte de ellos y comportarnos de la manera adecuada.

Esto ocurre porque, en palabras de Berger y Luckmann (1968) en la sociedad existe una división del trabajo, es decir, cada persona o grupo se especializa en ciertas tareas, de tal manera que, no todos saben operar un avión, enseñar matemáticas o

curar enfermedades; esas habilidades se aprenden dentro de instituciones, ya sea la escuela, universidad, ejército, entre otras, y cada una tiene su propio lenguaje, normas y forma de ver el mundo.

Un ejemplo muy claro que dan Berger y Luckmann (1968) es el de los soldados de infantería y caballería, ya que aunque ambos están en el ejército, sus experiencias y aprendizajes son muy distintos, cada uno usa términos propios, bromea y entiende referencias que los contrarios no, de tal modo que desarrollan una identidad alrededor de su rol, lo que muestra que para ser parte de un grupo no basta con aprender tareas técnicas, también hay que adoptar formas de pensar, sentir, hablar y actuar que hacen parte de esa cultura institucional, por lo que se podría afirmar que se adquiere un lenguaje especial y también una identidad ligada al rol; no solo haces de jinete, sino que te conviertes en jinete, con todo lo que eso implica.

Además, muchas veces estos mundos tienen símbolos, rituales o costumbres que refuerzan el sentido de pertenencia, tales como ceremonias, uniformes, frases, tradiciones, y todo esto ayuda a legitimar, dar sentido y valor a ese rol, es por eso que alguien puede llegar a sentirse parte real de un grupo o institución cuando ha interiorizado su lenguaje, sus normas y su manera de mirar el mundo, aunque los autores aclaran que la socialización secundaria no empieza desde cero, ya que traemos un mundo aprendido en la infancia, de tal forma que al ingresar a un nuevo entorno, lo nuevo que aprendamos tiene que “encajar” de algún modo con lo que ya creemos o sentimos, veces esto es fácil, como cuando uno traslada la idea de limpieza del cuerpo al cuidado del caballo; pero otras veces choca, como cuando lo que en casa era vulgar, ahora es parte del código del grupo.

Berger y Luckmann (1968) aclaran que en la socialización secundaria, el aprendizaje puede organizarse de manera lógica o estratégica, además de que no necesitamos sentir tanto apego emocional en esta etapa como sí se necesita en la infancia, de tal manera que se podría decir que uno no tiene que amar a su maestro como ama a su madre para poder aprender, y esto hace que lo que se aprende en esta etapa se pueda olvidar o abandonar más fácilmente, según los autores, esto

podría generar que estas cosas que aprendimos no se sientan tan “naturales” o inevitables como lo que aprendimos de pequeños, y en consecuencia las instituciones, tales como las escuelas, religiones o incluso movimientos políticos, tienen que hacer un esfuerzo para que las personas se conecten emocionalmente con estos nuevos aprendizajes, es aquí donde entran los rituales, ceremonias, símbolos o métodos pedagógicos que vuelvan familiar lo nuevo.

Aunado a esto, los autores mencionan que gracias a que ya hemos pasado por la socialización primaria, podemos separar lo que somos tanto en casa, con nuestros amigos o en el trabajo, aprendemos a "dividirnos" y a actuar según el entorno, de tal forma que puedes ser una persona seria en tu trabajo y relajada en tu casa, y eso es parte de la adultez.

De igual forma, Berger y Luckmann (1968) señalan que “La distribución institucionalizada de tareas entre la socialización primaria y la secundaria varía de acuerdo con la complejidad de la distribución social del conocimiento” (p. 182). Es decir que, en contextos donde el conocimiento es relativamente sencillo y homogéneo, la misma figura o institución puede encargarse tanto de la socialización inicial como de la enseñanza de roles más especializados durante la etapa posterior, sin embargo, a medida que la sociedad se vuelve más compleja y aparece una mayor diversidad de saberes y funciones, se hace necesaria la creación de instituciones específicas dedicadas a la socialización secundaria, tales como las escuelas, centros de formación profesional o universidades y en consecuencia, la familia pierde centralidad como agente socializador en esta etapa, cediendo su lugar a instituciones que cuentan con personal especializado, metodologías pedagógicas y estructuras organizadas para ese fin, de modo que el niño que antes pasaba de la crianza familiar al aprendizaje práctico en su comunidad, posteriormente transita por etapas formalizadas de educación que lo preparan para asumir roles específicos en una sociedad cada vez más estructurada y diversa.

Una vez entendido lo anterior, nos gustaría ahondar en el proceso de externalización, objetivación y externalización, como punto de partida, Berger y

Luckmann (1968) afirman que “Si bien los productos sociales de la externalización humana tienen un carácter *sui generis* en oposición al contexto de su organismo y de su ambiente, importa destacar que la externalización en cuanto tal constituye una necesidad antropológica” (p. 71). Es decir que, la externalización no es opcional, sino más bien una necesidad de los seres humanos, estamos biológicamente “incompletos” y necesitamos crear cultura para sobrevivir. Tal como lo afirman los autores: “El ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática; continuamente tiene que externalizarse en actividad” (p. 71).

En este sentido, y en favor de hacerlo más comprensible, retomaremos un ejemplo que los autores han expresado: suponiendo que hay dos personas, que vienen de mundos totalmente diferentes, se encuentran y empiezan a interactuar sin que haya ninguna regla previa sobre cómo deben hacerlo, ninguno sabe realmente cómo comportarse con el otro, ya que no comparten referencias culturales, pero aun así, en cuanto empiezan a convivir, comienzan a observarse, a imitarse, y sin querer, van creando patrones compartidos. A observa lo que hace B, lo empieza a reconocer como una costumbre y a la vez, piensa que B también lo observa a él de la misma manera. En poco tiempo, ambos empiezan a asumir “roles”, maneras de comportarse frente al otro que se van repitiendo y organizando, como por ejemplo que uno recolecta y la otra persona cocina, esas acciones se vuelven rutina.

Aunque solo sean dos personas, ya están poniendo los cimientos de lo que se llama “institucionalización”, aunque no completamente, porque falta que más personas lo compartan, pero la semilla ya está plantada. Es de este modo que, la ventaja de crear estos patrones o rutinas es que hacen la vida más fácil, las personas ya no necesitan preguntarse cada día cómo reaccionará el otro, qué harán o cómo comportarse, eso ahorra esfuerzo mental, reduce conflictos y hace que se puedan enfocar en otras cosas como repartir tareas o innovar juntos.

En este ejemplo, cuando llega un hijo, cambia todo: ahora ese pequeño no estuvo presente en la creación de esas rutinas, lo que para A y B era algo que inventaron juntos, para el hijo es una realidad dada, como si siempre hubiera existido, es de tal forma que esas costumbres adquieren un nivel mayor de “objetividad”, se

sienten como algo externo, como “así son las cosas”. Con el tiempo, esas rutinas dejan de verse como una elección, y se transforman en reglas sociales, o sea que ya no se cuestionan, solo se dan por sentadas. Entonces, se puede afirmar que las instituciones nacen de la convivencia humana, de repetir costumbres hasta que parecen naturales, y se vuelven tan firmes que incluso se sienten ajenas a quienes las repiten, construyendo un mundo social con normas, roles, costumbres, mismas que se heredan.

Después de que las personas han creado rutinas, costumbres y roles que se repiten en el tiempo, se empieza a formar una especie de mundo social que se siente tan real como el mundo natural, es decir, las instituciones, normas y formas de vivir que los humanos construyen socialmente llegan a sentirse tan sólidas y evidentes como una montaña o el cielo.

Este mundo social no solo es compartido, sino que también se transmite a las nuevas generaciones como si fuera una realidad obvia, por ejemplo, un niño no distingue si algo es una regla natural, como que el fuego quema; o una regla social como que se come con cuchara y no con la mano. Para él, ambas parecen igual de reales y obligatorias. En este sentido, uno de los principales vehículos de esta transmisión es el lenguaje, el niño no entiende que las palabras son convenciones; para él, las cosas se llaman así porque así son, no se le ocurre que la misma cosa podría tener otro nombre, esto mismo pasa con las instituciones: se ven como naturales, inmutables, como si siempre hubieran existido.

Los mismos autores señalan que “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger & Luckmann, 1968, p. 74). Entonces, cuando las personas repiten acciones entre sí y reconocen patrones, nacen las instituciones, contrario a lo que se pensaría, no se necesitan grandes leyes ni decretos, tan solo repetición y reconocimiento mutuo.

Berger y Luckmann (1968) también mencionan que “Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social” (p. 74). O sea que,

las instituciones se construyen a partir de acciones que las personas repiten hasta que se vuelven “naturales”, pero esas acciones no solo quedan guardadas en la mente de quien las hace, sino que se organizan en tipificaciones, es decir, atajos mentales o moldes sociales: formas estándar de entender y hacer algo. Por ejemplo, si alguien dice “maestro”, ya nos imaginamos cómo actúa esa persona, qué responsabilidades tiene, cómo se viste o cómo debe comportarse, esa imagen colectiva no es un invento que hayamos creado nosotros solos, sino que la compartimos con otras personas de la sociedad, como una especie de “manual invisible” que todos usan para moverse por la vida cotidiana sin tener que inventar todo desde cero.

Asimismo, Berger y Luckmann (1968) señalan que:

Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución (p. 74).

En otras palabras, las instituciones tienen un poder de control sobre nuestro comportamiento simplemente por existir, no hace falta que haya castigos ni reglas escritas para que la gente actúe de cierta manera, el simple hecho de que algo esté institucionalizado ya “marca el camino” sobre cómo se espera que actuemos. Por ejemplo, en la escuela hay formas “correctas” de comportarse como: levantar la mano, respetar al maestro, hacer tareas, y esas pautas ya están tan incorporadas en la institución que incluso sin castigos explícitos, la mayoría se ajusta a ellas.

Entonces, las instituciones sociales, como la familia, la religión, la economía o el lenguaje, fueron creadas por personas, pero con el tiempo se solidificaron tanto que ahora existen como si fueran realidades por sí mismas, ajenas a quien las creó. Así, cada institución es una cristalización de prácticas y significados construidos socialmente.

Este tipo de control es el más fuerte y cotidiano, solo cuando esa forma de control no funciona del todo, entran en juego mecanismos adicionales como: sanciones, leyes, castigos, se trata de eso que llamamos sistema de control social. De

tal forma que cuando un comportamiento se convierte en parte de una institución, ya está siendo controlado socialmente, no porque alguien lo imponga con fuerza, sino porque ya está aprendido, interiorizado y se repite casi sin pensarlo. Es así que, Berger y Luckmann (1968) afirman: “La institucionalización es algo incipiente en toda situación social que se continúe en el tiempo” (p. 75).

Desde nuestra perspectiva, algo muy curioso de esto es que incluso si los padres inventaron su propio “mundito social” desde cero, el hecho de transmitírselo al hijo refuerza su creencia de que ese mundo es “real”, es decir, al decirle al niño “así se hacen las cosas”, hasta ellos se autoconvencen más de que en efecto así se hacen.

Tal como afirman Berger y Luckmann (1968), las instituciones ganan fuerza en dos sentidos: porque existían antes de que naciera el individuo y seguirán después de su muerte; y porque imponen su realidad, nos gusten o no, las entendamos o no. Simplemente están ahí, afuera, y nos moldean. Incluso si no comprendemos del todo una institución, por ejemplo, los sistemas legales, la economía, los rituales religiosos, siguen afectando nuestra vida, y como están fuera de nosotros, no las podemos entender solo mirando hacia adentro, ya sea pensando o reflexionando, sino que tenemos que aprenderlas como aprendemos a conocer la naturaleza.

Se podría decir que, el mundo social se construye, pero con el tiempo adquiere tanto peso y permanencia que lo vivimos como si fuera una realidad inevitable, igual que la gravedad, y aunque esto nos permite convivir y organizarnos, también puede hacernos olvidar que muchas de esas “realidades” que creemos incuestionables, son humanas y, por tanto, transformables (Berger & Luckmann, 1968, pp. 75-82).

De acuerdo a lo anterior, Berger y Luckmann (1968) señalan que “El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación, El mundo institucional es actividad humana objetivada, así como lo es cada institución de por sí” (p. 81). Por lo que, la objetivación es el proceso por el cual los productos de la actividad humana, es decir, todo aquello que las personas crean, como costumbres, normas, roles o instituciones, adquieren una existencia independiente de quienes los originaron. En otras palabras, las ideas o

acciones creadas por los seres humanos se consolidan de tal manera que parecen parte natural del mundo.

Entonces, habiendo entendido lo anterior, podríamos afirmar que la externalización es el proceso mediante el cual los seres humanos creamos el mundo social, tal como el ejemplo retomado, a través de acciones, costumbres, creencias, normas y formas de hablar, se le va dando forma a lo que llamamos “sociedad”, al decidir organizarse para trabajar juntos o establecer reglas para convivir, están creando instituciones como la familia, la escuela, el trabajo o el gobierno, todo eso nace de nuestra actividad como humanos, lo que hacemos se proyecta hacia fuera y se convierte en algo que existe en el mundo, en otras palabras externalizamos cuando sacamos hacia afuera nuestras ideas y prácticas, y las convertimos en parte del mundo que compartimos.

Mientras que con el paso tiempo, esos productos humanos que creamos, ya sea la escuela, el lenguaje, la religión o las leyes, empiezan a percibirse como si fueran parte del mundo natural, como si siempre hubieran estado ahí, lo que los autores reconocen como objetivación, es decir que ya no los vemos como algo que inventamos, sino como algo que “siempre ha sido así”, vemos ese mundo y lo empezamos a vivir como si existiera por sí solo, como si fuera natural y no pudiera cambiarse, sintiéndose como algo “dado”, fijo, inevitable o incluso sagrado.

Teniendo esto en cuenta, Berger y Luckmann (1968) explican que estos dos procesos forman parte de un círculo, ya que primero creamos la sociedad, es decir la externalización; luego la vivimos como si fuera algo externo e inmutable, algo objetivado, lo curioso es que ese mundo “objetivo” que parece ajeno a nosotros, influye y moldea nuestra forma de ser, nuestras ideas y comportamientos, al hablar de internalización, los autores explican cómo ese mundo “ya hecho” entra a nuestra conciencia y se convierte en parte de lo que somos.

Berger y Luckmann (1968) insisten en que no se puede entender cómo funciona la sociedad si ignoramos alguno de estos tres pasos, porque están profundamente conectados.

2.1.3. El aprendizaje de los roles y la institucionalización

Berger y Luckmann (1968) afirman que “El hombre ocupa una posición peculiar dentro del reino animal [...] Por contraste, las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo” (pp. 64-65). Por lo que, se podría afirmar que los humanos, a diferencia de otros animales, no nacen con un comportamiento totalmente definido por la biología, por ejemplo, mientras que un gato recién nacido ya sabe cómo buscar calor y comida por instinto, un bebé humano necesita que alguien le enseñe todo, desde hablar hasta comportarse en público, es decir que los humanos no contamos con un “instructivo” y es debido a esto mismo que surge la necesidad de adaptarse, inventar herramientas, crear culturas, reglas o roles sociales, todo gracias a la apertura al mundo, que permite que cada sociedad moldee a sus miembros de forma distinta.

Además, los autores sostienen que: “El proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente. Este enunciado cobra significación si se piensa que dicho ambiente es tanto natural como humano” (Berger & Luckmann, 1968, p. 66). Es decir que, los seres humanos nos formamos en contacto con nuestro entorno, va más allá de la naturaleza, como la comida, el clima, entre otros, nos formamos con el mundo social, las reglas, los valores, el lenguaje, de tal manera que nos volvemos humanos en sociedad, no de forma aislada. Es así que, un niño criado en una familia mexicana aprenderá, como muchos de nosotros, a saludar con besos, a celebrar el Día de Muertos, a comer ciertos alimentos, y es ese "ambiente humano" quien le va enseñando cómo comportarse y cómo pensar.

Tal como señalan Berger y Luckmann (1968) “El organismo humano carece de los medios biológicos necesarios para proporcionar estabilidad al comportamiento humano” (p. 70). De tal forma que se puede afirmar una vez más que, si solo siguiéramos nuestros impulsos, habría caos, es debido a eso que se crean instituciones, como la familia, la escuela o las leyes, que nos dicen cómo comportarnos, así se estabiliza la conducta. Cabe recalcar que esta sociedad con reglas, roles y significados existe desde mucho antes de que nosotros nazcamos, y cuando crecemos, esta sociedad nos “cierra” opciones, dándonos un camino específico, ya sea un tipo de educación, idioma, religión, entre otros.

Como señalan Berger y Luckmann (1968) “Toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta” (p. 72). Esto es, cuando repetimos algo muchas veces, se convierte en un hábito, y eso ahorra energía: ya no necesitamos pensar tanto, simplemente actuamos, como cuando a los niños se les enseña a colgar su mochila al llegar al aula y luego lo hacen sin que se lo recuerden; esa acción habitual ya no requiere reflexión pues es parte de su rutina.

De igual manera, los autores sostienen que “De acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad, la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso” (1968, p. 73). Lo que significa que, las personas, cuando hacemos algo repetidamente, tal como saludar, cocinar, trabajar o tomar el transporte, le damos un significado a esa actividad, y cuando ese significado ya está claro en nuestra mente, no necesitamos pensar desde cero cada vez que lo hacemos. Por ejemplo, al entrar a una tienda no nos preguntamos cada vez que entramos: “¿Qué significa estar aquí?”, “¿Qué debo hacer con ese mostrador o con ese cajero?” Simplemente actuamos, porque ya sabemos lo que implica esa situación, eso es la habituación, la repetición va creando una especie de “atajo mental” que permite actuar sin tener que replantearte todo a cada momento. Eso explicaría por qué el mundo social se vuelve predecible y manejable: le damos sentido a las cosas una vez, y luego ese sentido se mantiene con el hábito. Así no nos volvemos locos teniendo que redescubrir cada paso de nuestra vida cotidiana.

En este sentido, Berger y Luckmann (1968) señalan que: “Estos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización, y en realidad hasta pueden aplicarse a un hipotético individuo solitario, separado de cualquier interacción social” (p. 73). Por lo que la habituación ocurre incluso antes de que exista la institucionalización, incluso si imaginamos a alguien completamente solo, sin contacto con otros seres humanos, esa persona podría desarrollar hábitos: formas de actuar que se repiten en el tiempo y que le dan cierta estructura o sentido a su mundo, por ejemplo, si esa persona siempre recolecta agua a cierta hora o duerme en el mismo lugar, está creando rutinas

que ordenan su vida, se podría decir que es como la “materia prima” sobre la que luego se construyen las instituciones sociales más complejas.

En adición, Berger y Luckmann (1968) declaran con firmeza que “La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación ‘cara a cara’, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos” (p. 44). Es decir, que cuando estamos frente a otra persona, en un encuentro directo, frente a frente, es cuando más intensamente compartimos nuestra realidad, es ahí donde empezamos a construir el mundo social, expresamos lo que pensamos o sentimos en el momento y empezamos a moldear la forma en que el otro lo percibe. Todo desde la cotidianeidad, como cuando un bebé le sonríe a su madre y ella le devuelve la sonrisa, desde ese momento, empieza a formarse una relación social, día con día interactuando con los otros.

Aquí, los autores afirman que “[...] en la situación ‘cara a cara’ la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas. [...] Ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación “cara a cara” (Berger & Luckmann, 1968, p. 45). Asimismo, los mismos autores destacan que “[...] esa reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre el otro. Es típicamente una respuesta de ‘espejo’ a las actitudes del otro” (1968, pp. 45-46).

Por lo que se podría afirmar que, la identidad individual no se desarrolla de manera aislada, sino que se desarrolla en constante interacción con los demás, la percepción que los otros tienen sobre un individuo actúa como un espejo que contribuye a la formación de su autoconcepto. A través de la mirada ajena, las personas internalizan ciertas características y comportamientos que terminan moldeando su sentido de identidad.

Por ejemplo, cuando un individuo es repetidamente definido por su entorno como responsable, confiable o competente, estas características se incorporan a su autopercepción y, en consecuencia, influyen en su conducta, la persona comienza a actuar de acuerdo con tales expectativas, reforzando así la visión que los demás tienen sobre ella. Este proceso demuestra cómo la identidad es producto de un ciclo continuo

de construcción social en el que el reconocimiento externo y la respuesta interna están estrechamente vinculados. Sin embargo, este fenómeno no se limita a atributos positivos. Las etiquetas negativas, como aquellas que sugieren distracción o falta de capacidad, también pueden ser asimiladas y replicadas por el individuo, afectando su desarrollo y autoconfianza.

De esta manera, la identidad es el resultado de una negociación entre la percepción propia y la mirada de los demás. Aunque existen posibilidades de cuestionar y redefinir la imagen construida socialmente, el peso de la interacción con el entorno sigue siendo un factor determinante en la configuración del yo, de tal forma que la identidad no es un rasgo fijo e inmutable, sino una construcción dinámica que depende del contexto y de las relaciones interpersonales.

En adición, Berger y Luckmann (1968) señalan que “[...] las relaciones con otros en la situación ‘cara a cara’ son sumamente flexibles. [...] Sean cuales fueren las pautas impuestas, serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se produce” (p. 46).

Es decir que los roles no son estructuras rígidas y aunque hay reglas, cada interacción nos obliga a adaptarnos, a ajustar nuestro comportamiento según cómo reacciona el otro, aprendemos haciendo, y también corrigiendo sobre la marcha. Desde que somos niños y en casa aprendemos a comportarnos con respeto y cortesía con nuestros padres y hermanos, en ese entorno familiar, aprendemos las reglas básicas de convivencia, cómo saludar, cómo expresar emociones y cómo actuar en diferentes situaciones.

Cuando los individuos conocen a nuevos compañeros en la escuela o ciertos lugares como algún curso, el parque, algún restaurante, es probable que hablen de manera respetuosa, siguiendo las reglas establecidas en esos contextos, sin embargo, si perciben que las otras personas son más relajadas y amigables, ajustan su forma de comunicarse y comportarse para facilitar una relación más cercana y efectiva, tal como cuando hacemos amigos y nos comportamos distinto, quizá con más confianza o con actitud relajada para contar ciertas cosas.

Los autores también señalan que “[...], la pauta no puede sustentar la evidencia masiva de la subjetividad del otro que se me ofrece en la situación ‘cara a cara’” (Berger & Luckmann, 1968, p. 46). Por lo que se podría decir que los roles, las normas, las costumbres, son frágiles si no se sostienen en la experiencia concreta, si la realidad vivida contradice lo que se espera, es posible que tengamos que modificar esa estructura. Por ejemplo, al creer que un profesor es frío y distante, pero en clase se muestra afectuoso y empático, obliga a cambiar la forma en que es visto, cuestionando la imagen previa y aprendiendo otra.

De igual forma, Berger y Luckmann (1968) sostienen que "La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y ‘tratados’ en encuentros ‘cara a cara’” (p. 47). Por lo que, se podría afirmar que, para entender el mundo rápidamente, clasificamos a las personas, ya sea por género, trabajo, origen, entre otras.

Por añadidura, Berger y Luckmann (1968) señalan que “La mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble: yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica” (p. 47). Es decir que, la vida cotidiana se sostiene sobre la repetición de roles y esquemas, lo que facilita la vida, porque ya sabemos cómo comportarnos, al repetirlos, esos roles se institucionalizan y se consolida el aprendizaje de roles, tanto en la socialización primaria (niñez) como secundaria (adultos), se naturalizan, como si fueran “lo normal”. Por ejemplo, al ir a comprar algo en una tienda, el vendedor saluda, el cliente pregunta, se hace el pago, y así todos los días, esa rutina sostiene el rol de "cliente" y "vendedor".

De igual forma, Berger y Luckmann (1968) detallan con certeza que:

La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un continuum de tipificaciones que se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan del "aquí y ahora" de la situación "cara a cara". En un polo del continuum están esos otros con quienes me trato a menudo e interactúo intensamente' en situaciones "cara a cara", mi "círculo íntimo", diríamos. En el otro polo hay abstracciones sumamente anónimas, que por su misma naturaleza nunca pueden ser accesibles en la interacción "cara a cara". La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana (pp. 49-50).

Dicho de otro modo, las personas percibimos y categorizamos a los demás en nuestra vida cotidiana, y esa percepción cambia dependiendo de la cercanía o la interacción que tenemos con ellos. Cuando pensamos en alguien solo a través de una categoría general, por ejemplo, al pensar en un inglés, un profesor, o un vendedor, esa idea es bastante "anónima", es decir, no estamos viendo a esa persona como un individuo único, sino como parte de un grupo con ciertas características típicas, al pensar en un inglés, podemos imaginar que le gustan ciertos tipos de comida o que tiene ciertos modales, pero en realidad, no estamos pensando en esa persona en particular, sino en esa categoría general.

Ahora, si esa persona con la que tenemos interacción "cara a cara", tal como un amigo o un conocido cercano, se presenta en toda su individualidad, esa categoría general se vuelve menos importante, porque vemos a esa persona como un ser único, con sus propias características y reacciones. La interacción directa ayuda a que esa percepción anónima se vuelva más concreta y personal.

Además, con el tiempo y la distancia, esa percepción de alguien puede volverse más o menos anónima, al conocer a alguien de vista o de oídas, esa persona se vuelve más abstracta y menos concreta en la mente, en cambio, si existe una relación cercana o frecuente con alguien, esa persona se vuelve más familiar y menos anónima, esta percepción del anonimato también depende del interés y la cercanía emocional, alguien podría conocer muy bien a su pareja o amigos cercanos, pero seguir viendo a otros como "tipos" o categorías generales, sin detalles específicos.

También, esta gradación de conocimiento y percepción, que va desde lo muy personal y cercano hasta lo completamente anónimo, forma parte de cómo funciona la estructura social en nuestra vida diaria. La sociedad en su conjunto está formada por estas tipificaciones, que van desde relaciones íntimas hasta categorías abstractas como "la opinión pública" o "el típico lector del periódico". Por lo que, se podría decir que, a medida que nos alejamos de la interacción directa y personal, las personas se vuelven más "tipificadas" y menos individualizadas en nuestra percepción, formando un continuo entre lo concreto y lo abstracto en nuestra experiencia social.

2.1.4. El lenguaje en la comprensión de la vida cotidiana

Gergen (2007) afirma que “las historias también sirven como los medios críticos a través de los cuales nos hacemos inteligibles dentro del mundo social” (p. 153), es decir que una persona puede relatar historias sobre su casa durante la infancia, la relación que tenía con su padre o madre, incluso con sus amigos de la cuadra o sus vivencias durante la escuela, historias sumamente largas sobre la primera vez que nos rompieron el corazón, incluso para contar algún día que haya marcado nuestras vidas, y como con todas las experiencias vividas cambia nuestra forma de ver el mundo, recordar qué queríamos ser cuando creciéramos, tal vez ser una princesa o astronauta, y contar una larga historia de cómo descubrimos que tal vez ser princesa no sería posible, o esa gran revelación de tener un gran miedo al espacio al ver una película en 3D, contamos tantas cosas, cuando hablamos con los vecinos, las historias sobre lo que hicimos la noche pasada, el miedo de pasar a exponer o hablar con algún docente sobre una calificación, incluso podríamos contar la razón de por qué no nos gusta algo, o al contrario, la razón de porque nos gusta una banda o alguna novela.

Para Gergen (2007), los individuos no sólo contamos nuestras vidas como historias, sino que vivimos las relaciones de forma narrativa, de tal manera que, al contarlas se vuelven visibles para la sociedad. No sería una exageración afirmar que utilizamos historias para entender y explicarnos a nosotros mismos, existe un sentido profundo en el que nuestras relaciones con los demás se experimentan de manera narrativa. Gergen retoma a White y Epston (1990) para señalar que las personas le otorgan sentido a sus vidas y relaciones al contar sus experiencias.

Mientras que, para Berger y Luckmann (1968):

El lenguaje, que aquí podemos definir como un sistema de signos vocales, es el sistema de signos más importante de la sociedad humana. Su fundamento descansa, por supuesto, en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano; pero no es posible intentar hablar de lenguaje hasta que las expresiones vocales estén en condiciones de separarse del "aquí y ahora" inmediatos en los estados subjetivos (p. 53).

Es decir, que el lenguaje puede entenderse, como un sistema estructurado de signos vocales que permite la comunicación entre los seres humanos, siendo no solo

es el más complejo, sino también el más significativo dentro de la vida social, ya que constituye la base sobre la cual se construyen las relaciones, el pensamiento simbólico y la cultura.

Su existencia se fundamenta en una capacidad biológica, ya que el ser humano puede emitir sonidos articulados, empero, esta habilidad fisiológica, por sí sola, no basta para hablar propiamente de lenguaje, pues para que las vocalizaciones se conviertan en lenguaje, deben poder trascender el momento presente, lo que los autores llaman el “aquí y ahora” y adquirir la capacidad de representar estados internos, ideas o emociones que no están directamente ligados al entorno inmediato.

Por lo que, el lenguaje surge verdaderamente cuando las expresiones vocales se desligan de lo puramente instintivo o situacional, y se transforman en signos que pueden comunicar experiencias subjetivas, conceptos abstractos o realidades ausentes, siendo esta capacidad de abstracción y simbolización es lo que convierte al lenguaje en una herramienta única y esencial para la vida humana en sociedad.

Tal como afirman Berger y Luckmann (1968) “la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (p. 53); es decir:

[...] como yo objetivo por medio del lenguaje mi propio ser, éste se hace accesible masiva y continuamente para mí a la vez que para el otro, y puedo responder espontáneamente a esta objetivación sin ser interrumpido por la reflexión deliberada. Por lo que cabe decir que el lenguaje hace "más real" mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo (p. 54).

En este sentido, el lenguaje no solo sirve para comunicar ideas o describir el mundo externo, también cumple una función profunda en la construcción y revelación del propio ser, al expresar verbalmente los pensamientos, sentimientos o lo que experimento, esto se objetiva, haciendo visible y compartible el mundo interior, esta exteriorización convierte la subjetividad en algo accesible, tanto para los demás como para sí mismo, además los autores destacan la importancia de la situación “cara a cara”, tal como lo habíamos señalado anteriormente.

Cuando una persona habla, no solo le da forma a lo que habita en su interior, sino que también lo escucha, lo reconoce y lo valida, este proceso ocurre de manera espontánea, sin requerir una reflexión consciente o deliberada, en otras palabras, el lenguaje le permite responder a su propia expresión sin que la racionalización interrumpa el flujo natural de lo que está comunicando, por ello, puede afirmarse que el lenguaje intensifica la realidad de la subjetividad. No se trata únicamente de que el otro pueda conocer mejor a quien habla a través de sus palabras, sino de que esa persona se vuelve más consciente de sí misma al escucharse, el lenguaje, entonces, no solo comunica, sino que también revela, confirma y da existencia a lo que antes era únicamente una vivencia interna.

Berger y Luckmann (1968) afirman con certeza que:

El lenguaje se origina en la vida cotidiana a la que toma como referencia primordial; se refiere por sobre todo a la realidad que experimento en la conciencia en vigilia, dominada por el motivo pragmático [...] y que comparto con otros de manera establecida. Si bien el lenguaje también puede usarse para referirse a otras realidades, que se examinarán más adelante, conserva empero su arraigo en la realidad de sentido común de la vida cotidiana. Como sistema de signos; el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo. El lenguaje me obliga a adaptarme a sus pautas (p. 56).

Entonces, el lenguaje tiene su origen en la vida cotidiana, la cual constituye su referencia primordial, en este contexto, se vincula principalmente con la realidad que el sujeto experimenta en estado de vigilia, es decir, aquella conciencia activa que está regida por motivos pragmáticos, las acciones reales, son estos motivos pragmáticos los que corresponden al conjunto de significados que están directamente relacionados con acciones presentes o futuras, y que permiten una interacción funcional con el entorno, esta dimensión del lenguaje está profundamente arraigada en el sentido común, entendido como el marco compartido de significados que los individuos utilizan para interpretar y actuar en el mundo.

Aunque el lenguaje puede extenderse hacia otras realidades, tales como las simbólicas, imaginarias o metafísicas, su base permanece firmemente anclada en la experiencia cotidiana, es en este terreno donde el lenguaje adquiere estabilidad

intersubjetiva, permitiendo que los significados sean compartidos, comprendidos y reproducidos socialmente. Como sistema de signos, el lenguaje posee una cualidad objetiva, como algo dado, externo y preexistente, esta objetividad implica que el lenguaje no es simplemente una herramienta neutra, el sujeto no crea libremente el lenguaje en cada ocasión, sino que debe adaptarse a sus reglas, convenciones y formas establecidas. En este sentido, el lenguaje impone límites y condiciones a la expresión individual, configurando no solo lo que puede decirse, sino también cómo puede pensarse y experimentarse la realidad.

Los autores declaran que, a través del lenguaje, una persona puede superar la distancia física que la separa de otros, gracias a esta capacidad, el lenguaje puede “hacer presente” una gran variedad de objetos, personas y experiencias que están ausentes en el momento actual, ya sea espacial, temporal o socialmente. De este modo, se posibilita la objetivación de una vasta acumulación de significados en el presente, permitiendo que, en cualquier instante, se actualice simbólicamente todo un mundo, esta facultad integradora del lenguaje se mantiene incluso en el pensamiento solitario, cuando el sujeto no está dialogando con otro, aun en ese estado, puede emerger un universo completo mediante la objetivación lingüística, el lenguaje no solo evoca a quienes están físicamente ausentes, sino también a figuras del pasado y del futuro, todas estas “presencias” pueden tener un profundo significado en la continuidad de la vida cotidiana.

Asimismo, concuerdan en que, el lenguaje tiene la capacidad de trascender por completo la realidad cotidiana, puede referirse a experiencias que pertenecen a esferas aisladas del significado, como los sueños, y reubicarlas dentro del orden cotidiano mediante su integración lingüística, al hacerlo, transforma la realidad separada del sueño en una realidad compartida, otorgándole sentido desde el marco de la vida diaria. Todo contenido significativo que cruza de una esfera de realidad a otra puede considerarse un símbolo, y el proceso lingüístico que permite esta trascendencia se denomina lenguaje simbólico; en este nivel, el lenguaje alcanza su máxima capacidad de abstracción, alejándose del “aquí y ahora” y accediendo a regiones inaccesibles a la experiencia cotidiana,

Entre los sistemas simbólicos más relevantes históricamente, Berger y Luckmann nombran a la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, aunque estos sistemas requieren una gran distancia respecto a la experiencia cotidiana para ser elaborados, pueden tener una influencia profunda en la vida diaria, por lo que el lenguaje no solo crea símbolos abstraídos, sino que también puede reintroducirlos en la cotidianidad como elementos objetivamente reales, de tal forma que, el simbolismo y el lenguaje simbólico se convierten en componentes esenciales de la realidad cotidiana y de la forma en que el sentido común la percibe, es decir que la vida diaria transcurre en un entorno saturado de signos y símbolos.

Por último, Berger y Luckmann (1968) señalan que “El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüísticamente circunscritos. El vocabulario, la gramática y la sintaxis se acoplan a la organización de esos campos semánticos” (p. 57). Es decir que el vocabulario, la gramática y la sintaxis se ajustan a la estructura de estos campos, permitiendo clasificar los objetos según categorías como género (distinto del sexo), número, tipo de acción o estado, grados de intimidad social, entre otros, de esta manera, el lenguaje no solo comunica, sino que también estructura y da forma a la experiencia humana.

Con todo lo anterior y en el contexto de la educación preescolar, el construccionismo social nos permite valorar y respetar las diferentes formas en que los docentes interpretan y comprenden el mundo. Esta teoría nos recuerda que cada individuo tiene su propia versión de la realidad, formada por su entorno cultural y sus experiencias individuales.

De acuerdo con Serrano y Pons (2011), en la teoría del construccionismo social la realidad se presenta como una creación humana que refleja las interacciones entre los individuos y su entorno, además el individuo se percibe como un resultado social caracterizado por las acumulaciones de conocimiento que dejan una marca en su biografía, ambiente y experiencia.

Para Serrano y Pons las relaciones sociales son de gran importancia debido a que “posibilitan la constitución de redes simbólicas, que se construyen de manera intersubjetiva, creando un contexto en el que las prácticas discursivas y sus

significados van más allá de la propia mente individual” (2011, p. 9). Además, el papel de los significados es primordial para Marra, quien retoma a Magnabosco para afirmar que:

La forma de atribuir significados a los eventos afecta la manera cómo se construye la identidad, o cómo una persona actúa en relación a sus contextos y a los otros. Se depende del lenguaje para generar las propias narrativas, dar sentido a los significados, a la existencia. Se interpreta el mundo y todo lo que en él existe por el lenguaje que surge en el dominio social, a partir de las vivencias cotidianas (2014, pp. 227-228).

Con lo anterior consideramos que esta teoría proporciona una base sólida para explorar y entender las complejidades de la inclusión educativa desde la perspectiva de los docentes, tratando de comprender en todo lo posible sus perspectivas, destacando la valoración que tienen respecto a este tema y la incorporación a sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1. Elección de la metodología

Después de reflexionar se eligió usar una metodología de tipo cualitativa para esta tesis por varias razones, una de ellas es la naturaleza del tema, siendo que este requiere una comprensión profunda y detallada de las experiencias, percepciones y prácticas de los actores involucrados, en este caso los docentes, creemos que la metodología cualitativa nos permite explorar estas dimensiones de manera un poco más contextualizada, capturando la complejidad y riqueza de las interacciones humanas en el entorno educativo.

Además, siendo que la Nueva Escuela Mexicana promueve principios de equidad, inclusión y respeto a la diversidad, consideramos que serían mejor investigados a través de enfoques cualitativos que valoran las voces y perspectivas de todos los participantes, tal y como se recalcó anteriormente, por su parte, las técnicas cualitativas, como las entrevistas semiestructuradas (las cuales se abordarán más adelante) facilitan la recolección de datos significativos que reflejan las realidades vividas y las dinámicas sociales en el aula, asimismo se pueden descubrir actitudes y creencias que influyen en la implementación de prácticas inclusivas.

Por otro lado, consideramos que la metodología cualitativa es adecuada para identificar y analizar un tema tan complejo como lo es la inclusión en el contexto específico de la educación preescolar, debido a que este implica conocer múltiples dimensiones, desde las políticas y prácticas institucionales hasta las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, es importante tratar de comprender cómo se implementan y perciben las prácticas inclusivas

Se trabajó con una metodología cualitativa debido al interés por las perspectivas de los docentes, a menudo se investiga sobre los estudiantes: sobre su rendimiento y sobre si las adecuaciones que se realizaron en las políticas educativas fueron aptas para ellos, sin embargo se deja de lado la voz del docente, difícilmente se escucha sobre las adaptaciones, la incertidumbre o complicaciones que vivió en el día a día en

su práctica docente y solo se dar por hecho que el cambio a la educación fue un éxito. La investigación cualitativa, entonces, nos brinda la oportunidad de comprender mejor las perspectivas de los participantes en las prácticas diarias y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada.

Estudiar las cosas en su entorno natural nos permitió dar sentido a los puntos de vista de los significados que les dan los docentes a su trayectoria profesional que han ido construyendo con el pasar de los años, con las experiencias vividas, con la constante enseñanza y aprendizaje sobre las cuales trabajan los docentes. El desarrollo de nuestra investigación cualitativa se asoció al principio de idoneidad derivado de conocer las perspectivas docentes, debido a que no se pueden entender como un digito estable, sino que estas perspectivas tienden a cambiar y a ser diversas aún en el mismo contexto.

Nuestra elección de metodología permite la producción de juicios por medio de la investigación ya que es necesario disponer de estrategias metodológicas que permitan adaptarse a las condiciones del campo y a la comprensión del sujeto estudiado, al trabajar con perspectivas se generan nuevas maneras de entender la situación y el mundo que nos rodea, llevándonos a reflexionar sobre cómo cambia la práctica docente a lo largo del tiempo, conocer los desafíos, las necesidades, las sugerencias o las ventajas que traen consigo los cambios en las políticas educativas y en el mundo.

Finalmente, se consideró la flexibilidad inherente a la investigación cualitativa debido a que permite adaptarse a las particularidades del entorno educativo y a las necesidades de los participantes, lo que garantiza una investigación ética y respetuosa, mismas características que consideramos de vital importancia al realizar esta tesis, ya que las personas, los entornos educativos y las interacciones que surgen en el aula de clases están implicadas en la producción de realidades en las que viven o se producen procesos de creación de significados.

3.1.1. La importancia de la investigación cualitativa

Para comenzar este apartado creemos importante definir lo que es la investigación cualitativa, desde la perspectiva de Quecedo & Castaño (2002) la metodología

cualitativa es “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7). En este sentido la investigación cualitativa permite conocer las diferentes perspectivas de un mismo entorno y no solo presentar los resultados en datos numéricos y estadísticas, es decir, la investigación cualitativa describe los datos, permitiendo explorar y comprender fenómenos complejos desde la perspectiva de las personas involucradas, buscando captar la profundidad, los significados y las experiencias detrás de los datos.

Ruiz (2012) afirma que existe una polémica continua entre los enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos. Por una parte, se encuentran los defensores del análisis cuantitativo quienes critican el análisis cualitativo por su falta de mecanismos internos que garanticen la fiabilidad y validez; mientras que los defensores del análisis cualitativo critican el análisis cuantitativo por su supuesta neutralidad y precisión de medida, argumentando que estas son meras afirmaciones ideológicas.

Asimismo, Taylor y Bogdan (1998) retoman a Ray Rist (1977) para puntualizar que “la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico” (p. 20). Es bien sabido que ambas buscan comprender fenómenos, responder preguntas y aportar información valiosa sobre un tema específico siguiendo un diseño o plan estructurado que incluye una recolección de datos, sin embargo, la metodología cualitativa se centra en los cómo y por qué de las experiencias humanas enfocándose en la profundidad más que en la cantidad.

Por su parte, Ruiz (2012) asegura que existe una variedad de términos para describir la investigación cualitativa, incluyendo “método etnográfico”, “método observacional participante”, “estudio de casos”, “interaccionista simbólico”, “fenomenológico”, “interpretativo” y “constructivista”, sin embargo, el término más comúnmente utilizado es “métodos o técnicas cualitativos”. Estos se asocian con el uso de palabras, descripciones, viñetas y relatos, mientras que los métodos cuantitativos se asocian con el uso de números, tablas, tests de significación y modelos estadísticos.

En el contexto de la inclusión en la Nueva Escuela Mexicana consideramos crucial emplear métodos de investigación que permitan una comprensión profunda y detallada de las experiencias, percepciones y prácticas, además de cómo es que las construyen, la investigación cualitativa ofrece la posibilidad de explorar las vivencias, percepciones y emociones de los actores educativos, consideramos que este enfoque metodológico permite dar voz a los docentes.

Algunos ven a los métodos cualitativos como un recurso de primer nivel para acercarse a la realidad, que sirve de puente para una investigación más rigurosa y profunda, por lo que nos parece adecuado para esta investigación, además el método cualitativo proporciona una comprensión profunda y detallada de las experiencias humanas, las percepciones y los comportamientos en su contexto natural, siendo de gran utilidad para acercarse a la realidad de la inclusión desde la perspectiva de aquellos que la viven día a día.

3.1.2. Método de investigación: El estudio de caso

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la inclusión en el nivel preescolar es una realidad sumamente compleja, por lo que es esencial utilizar métodos de investigación que permitan un análisis profundo y contextualizado de las prácticas educativas. El estudio de casos se presenta como una herramienta poderosa en este sentido, ya que consideramos permite capturar las experiencias de los docentes de preescolar a través de descripciones amplias que muestren su comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples.

En este sentido, habría que hondar más en su definición, Simons (2011) en su obra “El estudio de caso: teoría y práctica” señala que tiene diversos significados, retoma a GOMM y cols. (2004, pp. 2-4) para firmar que:

[...] el término se emplea para identificar una forma específica de indagación que contrasta con el experimento o la encuesta social en varias dimensiones, la más importante de las cuales es el número de casos investigados y la cantidad de información detallada recogida sobre cada uno. [...] En el estudio de caso, los datos a menudo no están estructurados, el análisis es cualitativo, y el objetivo es comprender el propio caso, y no generalizar a toda una población (p. 39).

Es decir, el estudio de caso alude a un proceso particular de investigación que se distingue notablemente de métodos como los experimentos o las encuestas sociales en varios aspectos. La diferencia más relevante radica en que el estudio de caso analiza un número reducido de ejemplos, pero recopila una gran cantidad de información detallada sobre cada uno de ellos, en este caso, retomamos las perspectivas de tres mujeres docentes del preescolar “Rafael Ramírez”.

En este tipo de investigación, los datos que se obtienen suelen ser poco estructurados, es decir, no siguen un formato rígido o previamente establecido. Además, el análisis de los datos obtenidos se lleva a cabo principalmente desde un enfoque cualitativo, enfocándose en interpretar y comprender en profundidad el caso estudiado. El propósito principal no es extraer conclusiones generales aplicables a toda una población, sino profundizar en el entendimiento del caso específico, entender las circunstancias, ver el caso desde el lente de los sujetos inmersos en el contexto seleccionado.

Básicamente, esta metodología pone más énfasis en el contexto y los detalles particulares que en las generalizaciones estadísticas, lo cual lo hace ideal para situaciones en las que se busca explorar a fondo un fenómeno único o complejo. Las narraciones que se recopilaron en la elaboración de este estudio están llenas de descripciones minuciosas que permiten conocer las experiencias de las docentes a lo largo de su trayectoria profesional, dejando ver los aprendizajes, las frustraciones y los desafíos que han tenido que afrontar.

De igual manera, Simons retoma a Stake (1995) quien define el estudio de caso como el análisis detallado y complejo de un caso específico, con el objetivo de entender su actividad en contextos significativos. Stake no se enfoca tanto en los estudios de caso cuantitativos que utilizan diversas mediciones, ni en aquellos diseñados con fines educativos en áreas como la justicia o los negocios, su interés principal es la investigación cualitativa y disciplinada de un caso único, para este autor, el investigador cualitativo, resalta los matices, la secuencia de eventos en su contexto y la totalidad de la persona. Simons hace especial énfasis en “lo que define un estudio de caso es su singularidad: la del fenómeno que se estudia” (2011, p. 40).

Asimismo, Simons retoma a MacDonald y Walker, estos autores subrayan que el estudio de caso combina los enfoques del pintor y del científico, desde su perspectiva, el estudio de caso es similar al trabajo de un pintor, que logra transmitir verdades duraderas sobre la condición humana a través del retrato de un caso único en un tiempo y circunstancia específicos, tanto para el científico como para el pintor, el contenido y la intención se materializan.

Se puede afirmar que el estudio de casos permite explorar en detalle situaciones específicas, proporcionando una comprensión rica de cómo se implementan y perciben las prácticas pedagógicas inclusivas en contextos reales, no solo se documentan prácticas exitosas, sino también algunos desafíos a lo largo de toda su trayectoria. Al escoger un caso hay que tener en cuenta varios factores como: dónde está ubicado, la disposición de las instituciones y las personas que se vayan a estudiar, la oportunidad, la cercanía y el desplazamiento de donde uno viva, centrarse en qué es lo que va a generar mayor comprensión, el tiempo que haya que emplear para su realización, entre otras cosas.

El estudio de casos permite centrarse en un determinado espacio con sujetos que comparten determinados elementos, en este caso retomamos: una determinada cantidad de años de trabajo en un mismo lugar, años de experiencia en la docencia de manera general, trabajo con niños que requieran atención especializada, elementos que permiten definir y limitar el estudio de caso. En la realización del estudio de caso, es importante generar preguntas descriptivas debido a que son buenas para determinados fines y suelen traducir en una exposición iluminadora de los estudios de caso en contextos específicos.

Nuestro diseño de estudio de caso profundiza en el conocimiento de la inclusión educativa en el aula, en conocer sus prácticas pedagógicas de los docentes a lo largo del tiempo, considerando los cambios respecto al tema de la inclusión en los últimos años, debido a la implementación de constantes políticas educativas del país, centrándose en la inclusión desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana y conocer la importancia que tiene está en su práctica diaria. Estos elementos permitirán abordar otros puntos como sus trayectorias y prácticas pedagógicas, así como los

desafíos, las estrategias, recursos, materiales o adaptaciones que se implementan en la planeación de clase, permitiendo conocer sus sugerencias y opiniones.

Es debido a lo anterior que consideramos el estudio de caso como algo fundamental en esta tesis, pues nos permitiría un análisis detallado y contextualizado de situaciones específicas, ayudando a entender cómo se implementan y perciben dichas prácticas pedagógicas inclusivas en un entorno real.

3.1.3. La entrevista semi estructurada como técnica para la recuperación de experiencias docentes

En el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, la inclusión en el nivel preescolar se ha convertido en un objetivo primordial para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los niños, es debido a esto que para comprender mejor cómo se implementan las prácticas pedagógicas inclusivas y cómo las perciben los docentes, es fundamental recurrir a métodos de investigación que permitan capturar la riqueza y complejidad de sus experiencias.

En este sentido, la entrevista semi estructurada se presenta como una técnica valiosa, ya que combina la estructura necesaria para guiar la conversación con la flexibilidad para explorar en profundidad las vivencias y perspectivas de los educadores, a través de esta técnica, es posible no solo recabar datos, sino también dar voz a los docentes, permitiendo que expresen sus vivencias, sentimientos, desafíos y logros en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas. Trabajar con entrevistas semi estructuradas permite tomar la decisión de profundizar sobre respuestas que el sujeto da con el fin de clarificar sus respuestas si es que se tornan ambiguas, o bien, para tener una mejor descripción y comprensión del fenómeno sobre el cuál se está investigando.

Durante la entrevista se buscaron respuestas ricas en significado para tener un panorama amplio de como se ha construido su práctica a través de su experiencia docente a lo largo de los años, se trató de profundizar en algunas respuestas sin perder de vista la centralidad de la pregunta esto permitió aclarar los detalles y no tener respuestas ambiguas.

Este apartado explora el uso de la entrevista semiestructurada como herramienta para recuperar las experiencias de los docentes en preescolar, destacando su capacidad para adaptarse a los diversos desafíos y contextos educativos. Desde la perspectiva de Kvale (2011):

Una entrevista cualitativa es normalmente semi estructurada; tiene una secuencia de temas que se deben tratar, así como algunas preguntas preparadas. Sin embargo, hay al mismo tiempo apertura a los cambios de secuencia y las formas de preguntas, para profundizar las respuestas que los entrevistados dan y las historias que cuentan (p. 93).

Es decir, una entrevista semi estructurada es un tipo de entrevista que combina elementos de estructura y flexibilidad, tenemos, por un lado, que el entrevistador tiene una lista de temas y algunas preguntas preparadas de antemano para asegurarse de que se cubran los aspectos importantes del estudio, lo que proporciona una guía y un marco para la conversación, mientras que, por otro lado, la entrevista es lo suficientemente flexible como para permitir cambios en el orden de los temas y en la formulación de las preguntas, esta flexibilidad es crucial porque permite al entrevistador profundizar en las respuestas y explorar más a fondo las historias y experiencias que los entrevistados comparten, en este caso, si un entrevistado menciona algo interesante o relevante, el entrevistador puede seguir esa línea de conversación, haciendo preguntas adicionales que no estaban planeadas inicialmente, esto permite obtener una comprensión más rica y detallada de las experiencias y perspectivas de los entrevistados.

Asimismo, en la obra “reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa” compilada por Mieles, Tonon y Alvarado (2012) quien hace mención de Corbetta (2003) se afirma que la entrevista semi estructurada es una herramienta que se adapta a las diferentes personalidades de cada individuo, trabajando con las palabras y emociones del entrevistado. No se trata solo de recopilar datos sobre una persona, sino de hacer que el sujeto se exprese para comprenderlo desde su interior.

De igual manera, Mieles et al. (2012) refiere a Greele (1990) quien señala que: “posibilita que este análisis se dé a través de la experiencia que del tema poseen un cierto número de personas que a la vez son parte y producto de la acción estudiada”

(2013, p. 205). Es debido a estas características expresadas anteriormente que hemos decidido usar la entrevista semiestructurada como la técnica más acorde para esta investigación, teniendo en cuenta la recuperación de perspectivas docentes.

3.1.4. Los instrumentos de recolección de datos. El guion de entrevista semi-estructurado

Los instrumentos de recolección de datos son herramientas diseñadas para recopilar información rica y profunda sobre las experiencias, percepciones, opiniones, emociones y contextos de las personas o grupos que se estudian, a diferencia de la investigación cuantitativa, aquí se busca explotar, interpretar y comprender fenómenos en profundidad, más que medir o cuantificar. Algunos instrumentos pueden ser los diarios o bitácoras, cuestionarios, entre otros, estos instrumentos permiten al investigador adentrarse en la complejidad del fenómeno estudiado, abordándolo desde múltiples perspectivas y generando un entendimiento más profundo y contextualizado.

Nosotros retomamos el guion de entrevista semi-estructurado como herramienta de recolección de datos debido a su naturaleza que combina una estructura fija y flexible lo que lo convierte en una herramienta ideal para obtener información profunda sin perder el foco del tema, dicho guion está conformado por una serie de preguntas estructuradas y diseñadas para obtener información sobre opiniones, experiencias, percepciones o conocimiento de los participantes.

En este contexto de la investigación cualitativa el guion de entrevista semi-estructurado tuvo un enfoque más abierto que buscaba respuestas detalladas y descriptivas, por lo que sus preguntas buscaron ser abiertas invitando a los participantes a expresar sus ideas de manera libre y extensa, también fue flexible lo que permitió adaptarlo al contexto y las necesidades del estudio fomentando variedad y riqueza en las perspectivas.

Para esta investigación, el guion de entrevista semi estructurado tiene como propósito principal recoger información sobre las perspectivas, experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes del preescolar “Rafael Ramírez” en torno a la inclusión educativa. Este instrumento se estructuró en cuatro secciones principales,

cada una orientada a abordar distintos aspectos relacionados con el fenómeno de estudio:

En un primer punto se estructuró para la recolección de datos generales del entrevistado, esta sección tiene como objetivo contextualizar las respuestas obtenidas mediante la recolección de información básica sobre los docentes, se incluyen preguntas que indagan sobre su edad, sexo, lugar de origen y radicación, formación profesional, experiencia en el magisterio, y funciones desempeñadas en el sistema educativo. Esta información permite perfilar a los participantes, comprender mejor sus trayectorias profesionales y relacionarlas con su perspectiva sobre la inclusión educativa, teniendo en cuenta su contexto y experiencias.

Posteriormente, en el segundo apartado titulado “Inclusión educativa”, se buscó explorar cómo es que las docentes de aquel preescolar conceptualizan la inclusión educativa y cómo esta se refleja en sus prácticas diarias; se incluyeron preguntas abiertas que permiten a los participantes expresar sus ideas, experiencias significativas y reflexiones sobre los cambios observados en la inclusión educativa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

El tercer apartado “Trayectorias y prácticas pedagógicas” tuvo como objetivo identificar los desafíos que enfrentan los docentes al implementar prácticas inclusivas, así como las estrategias y recursos que utilizan para atender la diversidad de sus alumnos, dichas preguntas buscaron comprender cómo los docentes adaptan su planeación y actividades para responder a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Finalmente, en la sección “Sugerencias y opinión” se invitó a las docentes a compartir sus opiniones y sugerencias para entender desde su punto de vista cómo se podría mejorar la práctica educativa inclusiva, este apartado buscó recabar propuestas sobre formación continua, apoyos institucionales y cambios necesarios para fortalecer la inclusión educativa en su escuela, lo que nos permitió conocer las dificultades y carencias que traen consigo las políticas educativas.

A grandes rasgos, el diseño del guion de entrevista semi estructurada se orienta a facilitar la recopilación de datos cualitativos ricos y detallados, al ser una entrevista

semi-estructurada, permite que las docentes expresen libremente sus ideas y experiencias, fomentando un ambiente de confianza y apertura durante la aplicación, cabe recalcar que, cada pregunta fue formulada para mantener un enfoque respetuoso y centrado en las vivencias y prácticas de las participantes, garantizando la relevancia de los datos recolectados para los objetivos de la investigación así como tratar dichos datos recabados de forma ética.

Es importante destacar que el diseño del guion de entrevista semi estructurado permitió mantener una estructura que facilitará la aplicación del instrumento en los participantes, dando acceso a exploraciones más profundas con preguntas abiertas y respuestas detalladas. De igual manera presentó eficiencia al permitir recopilar datos de varias personas en un tiempo relativamente corto dando lugar a experiencias personales, capturando narrativas únicas de los participantes.

3.1.5. La población objetivo o selección de informantes

En este apartado se describe la población objetivo, seleccionada para la presente investigación, justificando su relevancia en el estudio de las perspectivas sobre la inclusión educativa en el contexto del preescolar “Rafael Ramírez”. Se detalla también el proceso de selección de los informantes, destacando los criterios empleados para garantizar la obtención de información rica y pertinente.

La población objetivo de este estudio está constituida por las docentes del nivel preescolar adscritos al preescolar “Rafael Ramírez”, ubicado en la calle 20 de Noviembre sin número en la sección séptima de Contla De Juan Cuamatzi, Tlaxcala, con código postal 90670, las docentes fueron seleccionados debido a su experiencia directa en la implementación de prácticas pedagógicas, así como por su participación activa en el marco de los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. De igual manera se consideraron aspectos como que la Licenciatura estudiada fuera en Educación Preescolar, doce años o más de antigüedad en el magisterio, que fueran maestras frente a grupo y que tuvieran cinco años o más trabajando en la institución.

Las docentes que se consideraron para la elaboración de este estudio poseen formación en educación preescolar, con trayectorias académicas que incluyen cursos y capacitaciones relacionadas con su labor docente, han trabajado con niños que

presentan capacidades y estilos de aprendizaje diferentes, además cuentan con diferentes niveles de experiencia, lo que permite captar una variedad de perspectivas.

La selección de los informantes se realizó utilizando un muestreo intencional, característico de la investigación cualitativa, ya que permite elegir a los participantes en función de su capacidad para aportar información significativa al fenómeno estudiado. En este caso consideramos las categorías anteriormente descritas debido a la vinculación directa con el objeto de estudio, en la realización y transcripción de las entrevistas semi estructuradas se dan detalle de estos aspectos.

El preescolar “Rafael Ramírez” fue elegido gracias a nuestro acercamiento debido a la realización de prácticas profesionales y servicio social, además de la notoria implementación activa de los principios de la Nueva Escuela Mexicana, los docentes de esta institución cumplen con un rol crucial, ya que son quienes implementan las políticas y estrategias inclusivas en su práctica cotidiana, enfrentándose a desafíos y adaptándose a las necesidades de sus alumnos.

La selección de las docentes del preescolar “Rafael Ramírez” como población objetivo asegura que los datos recolectados sean significativos y pertinentes para los objetivos de esta investigación. Sus experiencias y perspectivas ofrecen un valioso aporte para el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas y su relación con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana.

3.1.6. El acceso al campo

A continuación, se describe el proceso seguido para acceder al campo de estudio, específicamente el preescolar “Rafael Ramírez”, así como las estrategias empleadas para establecer relaciones de confianza con los participantes. Este acceso estuvo vinculado a la realización de prácticas profesionales y servicio social en la institución, lo que facilitó la interacción con las docentes y permitió desarrollar una relación de confianza clave para la recolección de datos.

El acceso al campo inició con la asignación del preescolar “Rafael Ramírez” como sede para realizar las prácticas profesionales y el servicio social. Este contexto brindó una oportunidad idónea para observar, interactuar y recopilar información

directamente de las docentes, quienes tienen experiencia en la implementación de políticas de inclusión educativa.

Para empezar, se completaron los trámites correspondientes para realizar prácticas y servicio social en la institución, lo que incluye la entrega de una carta de presentación y la coordinación con la dirección del preescolar para definir las actividades a desarrollar. Desde un principio, se comunicó a la dirección y a los docentes que las prácticas y servicio social estarían alineados con los objetivos de investigación, respetando siempre los principios éticos de confidencialidad y colaboración voluntaria. Posteriormente se diseñó un cronograma de actividades que integrara las responsabilidades propias del servicio social y prácticas profesionales.

El hecho de realizar prácticas profesionales y servicio social en el preescolar facilitó el acceso directo al contexto educativo y favoreció la familiarización con las dinámicas internas de la institución, lo que nos permitió estar presente durante las actividades cotidianas y nos brindó una visión integral de las estrategias implementadas en el aula, además la convivencia diaria generó un ambiente de confianza y permitió que las informantes se sintieran cómodas para compartir sus perspectivas y experiencias.

El desarrollo de las prácticas y servicio social no solo facilitó el acceso al campo, sino que también sirvió como una estrategia para fortalecer las relaciones con las docentes y la comunidad educativa, participando activamente en las dinámicas del preescolar lo que permitió demostrar compromiso y empatía hacia los retos diarios de las docentes del preescolar, también mantener una comunicación abierta y regular con las docentes ayudó a resolver dudas, aclarar los objetivos de la investigación y reforzar la confianza.

En la primera visita al preescolar Rafael Ramírez, además de hablar con la directora encargada en ese entonces la maestra Vianey Saldaña de la Fuente, se obtuvo el permiso para poder realizar el estudio de caso y entrevistas semi estructuradas, de igual manera se establecieron preguntas de muestreo rápido para considerar a las maestras que nos brindarían su participación, entre ellas se consideró que la licenciatura estudiada fuera de Educación Preescolar, que tuvieran doce años

o más en el magisterio, que fueran maestras frente a grupo y que tuvieran cinco años o más trabajando en la institución.

Luego de tomar en consideración estas categorías, se retomó la relación de trabajo abierta con las participantes, para hacerles de su conocimiento nuestra intención de entrevistarlas y retomar su información para la realización de nuestro estudio. De primer momento se les planteó la invitación a participar en la investigación, señalando la oportunidad que se les brindaría de dar sus opiniones y defender sus intereses, tratando de dejar claro nuestro deseo de que participarán en un diálogo abierto para compartir conocimientos e interpretaciones que han ido construyendo a lo largo del tiempo.

Nos adecuamos a los tiempos y horarios establecidos por parte de las docentes ya que algunas tenían limitaciones de tiempo debido a sus responsabilidades laborales y personales, por lo que, se ajustaron los horarios y se priorizó la flexibilidad, además fue importante mantener un equilibrio entre las tareas propias de las prácticas y la recolección de datos para la investigación, evitando conflictos entre ambas actividades.

3.2. Tratamiento y análisis de la información

3.2.1. Transcripción y codificación de las entrevistas

La presente investigación, centrada en la inclusión en la Nueva Escuela Mexicana desde la experiencia docente en educación preescolar, se sustenta en un enfoque cualitativo, tal como se aclaró anteriormente, que prioriza la comprensión de los significados, vivencias y perspectivas construidas por las y los actores educativos en sus contextos. En concordancia con ello, la recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, dirigidas a tres docentes de nivel preescolar seleccionadas conforme a criterios establecidos en el apartado correspondiente a la población objetivo.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y escuchadas en múltiples ocasiones para favorecer una comprensión profunda de cada intervención. Posteriormente, se

procedió a su transcripción íntegra en documentos digitales, cuidando la fidelidad con lo expresado por las entrevistadas. Este proceso incluyó la revisión constante de los textos, con el fin de corregir errores de transcripción y eliminar muletillas innecesarias, manteniendo siempre el sentido original de las respuestas, durante la redacción de las entrevistas se decidió que para el tratamiento de la información y manteniendo el anonimato de las personas entrevistadas se designó referirse a ellas como docente A (DA), docente B (DB) y docente C (DC) considerando el orden en el que se elaboraron las entrevistas.

Las entrevistas semi estructuradas realizadas nos permitieron conocer las perspectivas vividas de cada docente, al momento de realizarlas y analizarlas pudimos conocer las vivencias que han construido estas docentes a lo largo de su trayectoria profesional, por lo que estas respuestas constituyeron una fuente rica de información cualitativa, dichas respuestas no se limitaron únicamente a las preguntas previstas en la guía, sino que, gracias al carácter flexible de la técnica empleada, emergieron espontáneamente reflexiones, experiencias y narrativas significativas que complementaron los ejes temáticos definidos en los objetivos de investigación.

Tomando esto como parteaguas, las entrevistas semiestructuradas nos permitieron trabajar con datos cualitativos arrojados por las docentes entrevistadas, dichos datos fueron amplios, diversos y ricos en descripciones, esto dio lugar a establecer ciertas semejanzas. Al trabajar con datos cualitativos es importante tener claro que estos datos no pueden ser reducidos a datos estadísticos o numéricos, por ello durante el análisis de las semejanzas se pudieron identificar ciertas categorías para su codificación.

Durante la lectura y análisis del material transcrito, se identificaron patrones de sentido, expresiones reiterativas y temas emergentes que permitieron establecer relaciones entre los discursos. En esta fase se adoptó una estrategia de codificación temática, apoyada en un cuadro de doble entrada en el que se cruzaron fragmentos relevantes de las entrevistas con posibles categorías de análisis. Esta codificación respondió a las preguntas de investigación y permitió delimitar conceptos clave de manera inductiva, mismos que se presentarán más adelante.

Creemos que cada una de las categorías agrupa fragmentos del discurso docente que se relacionan tanto con la experiencia vivida como con su conceptualización de la inclusión educativa, sus prácticas cotidianas, los desafíos del sistema escolar y los vínculos entre actores institucionales.

El análisis de la información obtenida permitió visibilizar cómo las docentes interpretan, resignifican y enfrentan los retos de la inclusión desde su propia trayectoria. A su vez, puso en evidencia que el sentido de su quehacer está profundamente imbricado con el contexto institucional y cultural en el que se desarrollan, lo cual resulta coherente con los planteamientos del construccionismo social de Berger y Luckmann, tal como lo señalamos anteriormente, en cuanto a la manera en que los sujetos producen, reproducen e interiorizan el mundo social a través de procesos de interacción cotidiana, aprendizaje de roles y objetivación de significados compartidos.

3.2.2. Análisis y presentación final de la información

El análisis de la información recabada se estructuró a partir de un enfoque cualitativo interpretativo, cuyo propósito fue comprender en profundidad las experiencias y significados construidos por las docentes entrevistadas. A través de tres entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes del preescolar “Rafael Ramírez”, se recolectaron testimonios ricos en contenido, que fueron posteriormente transcritos, codificados y organizados en categorías analíticas, con el fin de entender las perspectivas construidas respecto a la inclusión a través de experiencias, trayectorias y prácticas pedagógicas de las docentes.

La estrategia metodológica empleada se basó en la identificación de regularidades, contrastes y elementos significativos presentes en los discursos de las participantes. Para ello, se revisaron detalladamente las transcripciones, se agruparon fragmentos relevantes y se vincularon con los objetivos de la investigación, el marco conceptual y la literatura revisada, especialmente la teoría del construccionismo social.

La codificación de los datos se llevó a cabo a partir de un proceso de categorización abierto que, si bien consideró los ejes previamente establecidos por la investigación, permitió también la emergencia de subcategorías relacionadas. Esta

estrategia permitió construir un marco analítico flexible que capturara las voces de las docentes en toda su complejidad, sin forzar su experiencia en marcos rígidos.

Si bien inicialmente surgieron diversas categorías analíticas, tras un ejercicio reflexivo el análisis final se organizó en cinco grandes categorías que sintetizan las dimensiones más relevantes del fenómeno estudiado, mismas que continuación, se describen de manera general:

a. Inclusión.

Esta categoría se identificó como eje central debido a su presencia constante en los marcos normativos actuales, como la Nueva Escuela Mexicana, de las formas que se reúnen las reflexiones de las docentes en torno a la manera en que entienden y practican la inclusión en sus aulas, se exploran tanto las concepciones personales como las institucionales, así como las estrategias, barreras y recursos que inciden en los procesos de inclusión en el nivel preescolar. La categoría también da cuenta de las tensiones entre el discurso normativo y la realidad práctica, así como de las formas en que las maestras adaptan su trabajo para responder a la diversidad del alumnado, expresaron una comprensión crítica y aplicada del principio de inclusión, proponiendo estrategias para atender la diversidad y superar barreras en el aprendizaje y la participación.

b. Práctica pedagógica.

En este eje se recopilaron las experiencias concretas de las docentes respecto a su labor en el aula, a través de ejemplos y relatos personales, expresaron cómo implementan estrategias didácticas centradas en el desarrollo integral de los niños, priorizando ambientes lúdicos, afectivos y significativos, esta categoría aborda las experiencias cotidianas de enseñanza de las docentes, centrándose en sus métodos, enfoques, criterios de planificación, evaluación y gestión del grupo, nos permite conocer cómo se traduce la política educativa y las teorías pedagógicas en las prácticas reales del aula, así como las formas en que las maestras resignifican los saberes pedagógicos en función de su contexto. Asimismo, recoge las estrategias que

desarrollan para enfrentar desafíos relacionados con la heterogeneidad del grupo, la participación familiar, y la adaptación curricular.

c. Construcción de trayectorias profesionales.

En esta categoría se analizan los relatos sobre el proceso formativo y laboral de las docentes entrevistadas, se consideran sus experiencias iniciales, los aprendizajes acumulados a lo largo del tiempo y la forma en que estas vivencias han ido conformando su identidad profesional, identificando elementos como motivaciones, obstáculos, aprendizajes acumulados, influencias institucionales y personales, así como reflexiones sobre su crecimiento profesional. Esta categoría también nos permite comprender cómo se configura el sentido de ser docente, en diálogo con los cambios del sistema educativo y las condiciones de trabajo, revelando un proceso continuo de construcción de la identidad docente, moldeado por la interacción entre experiencias escolares, políticas educativas y transformaciones personales.

d. Resignificación de las problemáticas del ser docente.

Esta categoría emergió del reconocimiento, por parte de las informantes, de los múltiples desafíos que enfrentan en el contexto educativo actual, las docentes reflexionaron críticamente sobre el desgaste emocional, la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento institucional y el compromiso ético que implica mantenerse en la docencia. Esta categoría visibiliza la dimensión subjetiva de la práctica docente y muestra cómo las maestras resignifican su vocación en contextos adversos, recogiendo las percepciones, inquietudes y críticas que las docentes expresan sobre su rol en la actualidad, a través de sus narrativas se visibilizan las tensiones que viven en el ejercicio profesional, los retos que enfrentan, las contradicciones que observan en las políticas educativas y las maneras en que resignifican estas problemáticas para sostener su labor. Se identifican también aspectos emocionales y éticos que atraviesan su práctica, así como estrategias personales para hacer frente al desgaste y la incertidumbre.

Cada categoría fue analizada individualmente, contrastando los datos con el marco teórico previamente establecido y considerando la relación entre los elementos

emergentes. Por lo que, el análisis de estas categorías nos permitió articular los discursos de las docentes con los objetivos de la investigación y los marcos conceptuales establecidos, particularmente el enfoque del construccionismo social, proporcionando una perspectiva integral sobre el fenómeno estudiado. Asimismo, los resultados obtenidos ofrecen una base sólida para la discusión y la formulación de conclusiones finales.

Capítulo IV: Presentación de Resultados

4.1. Inclusión

A lo largo de esta tesis hemos precisado desde dónde parte, cómo se ha reconceptualizado a lo largo del tiempo y cómo se constituye hasta nuestros días el concepto de inclusión referente a la educación, sin embargo, la comprensión parte de la realidad personal, lo que nos lleva a retomar las definiciones proporcionadas de inclusión desde la perspectiva docente.

Por ello retomamos las definiciones por parte de los docentes respecto a la inclusión. Desde la perspectiva de la docente A (DA), la inclusión implica abrir las puertas de la escuela a todos los niños y niñas, sin importar su condición, discapacidad o trastorno. Su definición remite a una idea de acceso garantizado a la educación básica, bajo la premisa de que es la institución escolar —y no el alumno— quien debe adaptarse y ofrecer los apoyos necesarios para que el aprendizaje sea posible.

DA: “[...] la inclusión es darle el ingreso a los niños que tengan cualquier situación independientemente de la situación que estén cursando, para acceder a la educación, pues de este caso estamos hablando de educación básica que es preescolar, darle esa apertura sin importar condición o situación como discapacidad, trastorno, o condición diferente para acceder a la educación básica, empleando, obviamente, la escuela es la que debe de buscar los instrumentos o las herramientas, o materiales que el niño necesite para que esta inclusión se pueda dar, porque si nosotros no tomamos en cuenta que tienen otras necesidades para poder acceder al currículo como tal o al trabajo en el aula, pues difícilmente se va a poder dar la inclusión.”

En esta afirmación se hace evidente el proceso de internalización del concepto de inclusión, entendido como una construcción social que ha sido objetivada en los discursos institucionales y luego interiorizada por la docente a través de la práctica cotidiana. Tal como plantean Berger y Luckmann (1968), la realidad social es construida en un proceso dialéctico entre externalización, que conlleva la acción humana; objetivación, teniendo como referente las instituciones, normas, entre otras; e internalización, que tiene que ver con la conciencia individual. En este caso, la inclusión ha sido objetivada por las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, pero

adquiere verdadero sentido cuando es reinterpretada y adaptada en el aula por las docentes.

Por su parte, la docente B (DB) enfatiza el carácter participativo y equitativo de la inclusión, no solo como acceso, sino como derecho a una participación activa en el aprendizaje y en la vida escolar:

DB: “La inclusión es donde se participa con todos los alumnos, o mejor dicho los dejamos participar en las diversas actividades dándoles la misma oportunidad a todos, es decir como docentes debemos brindarles la misma oportunidad para cualquier actividad que se lleve a cabo [...] debemos garantizar el acceso y la participación en los diversos modos de aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo participaciones activas y considerando la variedad de estudiantes con los que trabajaremos en el aula, también es importante fomentar la cultura escolar que promueva el respeto hacia sus compañeros y en general hacia todos, hacerles entender a los niños que sin importar nuestras diferencias todos somos iguales y capaces de hacer o realizar las cosas.”

Esta visión no solo profundiza en el acceso al currículo, sino que también integra valores fundamentales como el respeto a la diversidad, lo que remite a una dimensión cultural y ética de la inclusión, aquí aparece el rol institucional del docente como agente social que no solo reproduce el orden existente, sino que puede transformarlo desde prácticas pedagógicas concretas. Creemos que, la docente no se limita a repetir la norma: la resignifica al promover una cultura escolar más humana. En este sentido, la declaración de la docente C (DC) se refuerza la idea de igualdad y equidad como ejes de la inclusión, vinculándola directamente con el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana:

DC: “La inclusión, en términos generales sería que todos participen, aquí todos de participar, todos deben de aprender, independientemente de sus condiciones, características y habilidades.”

La inclusión, como categoría, se articula directamente con los objetivos de esta investigación, al ofrecer una comprensión sobre cómo los docentes del preescolar “Rafael Ramírez” interpretan y aplican los principios de inclusión desde sus experiencias, trayectorias y prácticas. Estas voces docentes permiten evidenciar que la inclusión no es un concepto cerrado, sino una construcción social en constante disputa, reinterpretación y resignificación dentro de los contextos escolares reales.

Las construcciones entendidas por los docentes del preescolar retoman las diferencias físicas, socioeconómicas, emocionales y culturales de cada estudiante con el que trabajan lo que nos lleva visualizar ciertos principios fundamentales como lo es el acceso a la educación. Sus perspectivas de inclusión enfatizan “garantizar el ingreso de todos los niños y niñas” independientemente de su situación, proporcionando los instrumentos, herramientas y materiales adecuados para que los estudiantes puedan participar plenamente.

Asimismo, la concepción de inclusión fomenta la participación equitativa, la igualdad de oportunidades y la universalidad del aprendizaje, ya que los docentes tienen la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes accedan y participen en los diversos modos de aprendizaje promoviendo respeto y diversidad, destacando que todos deben aprender sin importar sus condiciones, características o habilidades. La idea central de esta recuperación de perspectivas radica en que cada estudiante tiene derecho a la educación y el desarrollo de sus capacidades sin importar las condiciones en las que se encuentre.

Sumado a esto, y de acuerdo con la SEP (2019) la NEM tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, “y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república” (2019, p. 3). Por ello los docentes consideran a la inclusión como un principio fundamental en el medio escolar:

DC: [...] El enfoque de la Nueva Escuela Mexicana es humanista y se pretende eso, que todos seamos iguales, que todos tengamos las mismas herramientas, las mismas posibilidades de aprendizaje, que todos tengan un nivel de desempeño óptimo, pero desafortunadamente se les olvidaron los presupuestos porque las escuelas funcionan a través de presupuestos pero de padres de familia, con recursos obtenidos por los padres de familia, y bueno dependiendo de los contextos son los recursos, tenemos muy pocos recursos los cuales tenemos que optimizar para ir haciéndonos de los materiales que nos puedan servir para favorecer el proceso de la enseñanza aprendizaje dentro de la institución y con nuestros alumnos.

Mientras que la docente A (DA) expresa:

[...] como lo marca la Nueva Escuela Mexicana, se le da apertura a todos los niños en la cuestión de incluirlos sin ningún tipo de rechazo de acuerdo a la situación que ellos

presenten, el tipo de familia que tengan, condición económica, si son niños migrantes, si son niños que padecen de alguna enfermedad de algún tipo, entonces a todos estos niños pues se les está dando la apertura, se les está incluyendo en las actividades de aquí, bueno, al menos aquí en el Jardín si se está tomando en cuenta esto y no se les rechaza por si ellos manifiestan o tienen alguna discapacidad o algún trastorno.

Este fragmento evidencia de forma clara un discurso institucionalizado de la Nueva Escuela Mexicana, donde la inclusión no es solo un principio normativo, sino una realidad cotidiana que se busca construir en el aula. La docente demuestra haber construido este principio como parte de su profesionalización, lo que Berger y Luckmann identifican como un resultado de la socialización secundaria, en la cual los individuos interiorizan roles, normas y significados propios de un mundo social específico, en este caso, el mundo de la educación preescolar pública bajo el marco de la NEM, al igual que un proceso de institucionalización, ya que, como mencionamos anteriormente, lo reproducen, tal como afirman Berger y Luckmann (1968), cuando una persona realiza una acción repetidamente, esa acción se convierte en una rutina que puede llevarse a cabo de forma más sencilla y automática, sin requerir tanto esfuerzo como al principio

Más aún, al enumerar condiciones como migración, pobreza, enfermedad o discapacidad, la docente visibiliza una comprensión amplia y compleja del concepto de diversidad, entendiendo la inclusión no solo como una obligación hacia la discapacidad, sino como una ética del reconocimiento hacia cualquier particularidad.

Además, la docente A (DA) nos comentó una experiencia con respecto a la inclusión:

[...] hace años tuve a una niña con el trastorno del espectro autista, y la maestra siempre se mostró muy interesada con que la niña estuviera en el salón, sin embargo, las características de la niña era que no podía permanecer tanto tiempo en el salón, entonces tenía que buscar materiales que a ella le llamaran mucho la atención, de hecho es por eso que tengo ahí esos cuentos, tengo cuentos de diferentes tamaños, los conseguí, aquí tengo otros más chiquitos, porque como a ella le interesaban más los cuentos ocupamos esa estrategia de ocupar libros en el grupo para mantenerla adentro del salón, y la maestra también se acercaba mucho a la niña, hablaba con ella, estableció ese contacto que se requiere, porque con ellos si hay que establecer este contacto muy cercano, estar muy presentes, porque pues si yo nunca le hablo y nunca me dirijo a ella, pues difícilmente va a ver que yo estoy aquí presente, siempre hay que estar mucho con ellos.

En este fragmento describe una experiencia concreta de trabajo inclusivo, aquí, la inclusión deja de ser una abstracción para transformarse en una práctica vivida, en un conjunto de decisiones pedagógicas y afectivas que reconfiguran el rol docente, es evidente un proceso de significación: la docente actúa, crea estrategias, modifica su entorno, incorpora materiales, no se limita a repetir un protocolo, sino que inventa y adapta, eso es, en términos de Berger y Luckmann, significar esta subjetividad en la práctica educativa. Además, se observa la noción de rol como categoría clave: la docente desempeña un rol que va más allá del "instructor", actuando como cuidadora, mediadora y diseñadora de ambientes.

En la práctica, la docente construye un rol intersubjetivo y ajustable a la situación, usa cuentos como estrategia de enfoque sensorial; reconoce la necesidad del contacto visual y emocional; mantiene una presencia constante. Estos elementos, además de pedagógicos, son profundamente humanos: reflejan una pedagogía centrada en el vínculo, en la presencia corporal y emocional del adulto.

La docente A (DA) también nos compartió una experiencia cuando trabajó con un niño con discapacidad motriz:

[...] las veces que aquí viene he tratado de ocupan materiales que él pueda manipular, él no puede ocupar un lápiz o una crayola, entonces trabajamos con pintura dactilar, todos los objetos deben ser grandes para que con ayuda pueda sostenerlos, porque él todavía no tiene la prensión, son cuestiones que ya está trabajando también con un especialista, ya que requiere una terapia física especializada para que él adquiera fuerza en la columna y un poco más de coordinación en la cuestión de los movimientos de sus miembros tanto superiores como inferiores, entonces es una terapia muy especializada para él , debe recibir atención fuera y dentro, sin embargo cuando viene, pasa al salón, los niños lo reciben muy bien, podemos jugar en el patio con él en educación física, él también va con su silla de ruedas.

La docente reconoce que cada niño requiere no solo recursos materiales distintos, sino también un acompañamiento que articule lo escolar y lo terapéutico. En este sentido, está planteando una visión relacional y comunitaria de la inclusión, donde participan varios actores: el docente, el especialista, la familia y los compañeros.

Aquí se manifiesta claramente el proceso de objetivación, cuando una práctica reiterada comienza a adquirir estabilidad y previsibilidad: usar pintura dactilar, juegos motrices adaptados, lenguaje corporal accesible, etc. Estas acciones se transforman

poco a poco en “lo que se hace”, es decir, en una rutina que puede volverse institucional. Aunque esta objetivación no es neutral: es una elección ética y pedagógica que evidencia el compromiso de la docente con un modelo educativo centrado en la equidad real, no solo discursiva. Podríamos afirmar que se trata de una crítica al sistema, pues si bien ella adapta lo necesario, se reconoce que se requiere atención terapéutica especializada, misma que no siempre está garantizado por las instituciones.

Además, expresó lo siguiente:

[...] el niño con discapacidad motriz sí puede ingresar, hay una rampa ahí en la entrada, puede entrar sin problema, también está la rampa para que pueda entrar a su salón, esa es una estrategia, en la cuestión de infraestructura para que nuestro niño pueda acceder a las instalaciones, lo que no tenemos es el sanitario, pues no tenemos las agarraderas como tal, no tan solo para los niños sino para una persona mayor que también quiera entrar al sanitario no tendría donde sostenerse esa es una, donde sí contamos, aunque no en su totalidad es con rampas, lo demás pues son más que nada materiales, porque no modificamos como tal el currículum, porque los niños sí pueden acceder, tomamos los aprendizajes o los procesos de desarrollo que podemos trabajar con los niños, porque quizá no vamos a poder trabajar todos, trabajamos en base a los procesos de desarrollo y ahí implementamos las actividades que los niños van a desarrollar.

Teniendo esto en cuenta, podríamos decir que existe tensión entre el discurso normativo y las condiciones reales, lo que Berger y Luckmann identifican como una de las paradojas de la objetivación, tal como lo mencionábamos anteriormente: cuando una institución se consolida como realidad objetiva, puede adquirir tal fuerza que parece natural o incuestionable, aunque en la práctica sea difícilmente aplicable sin condiciones materiales mínimas. En otras palabras, cuando una institución como la escuela se consolida como algo “que está ahí”, con apariencia natural o incuestionable, su legitimidad como garante de inclusión se da casi por sentada, sin embargo, en la realidad cotidiana esa supuesta inclusión muchas veces no se concreta porque no existen las condiciones materiales mínimas, tales como la infraestructura, recursos, acceso, entre otras.

Entonces, como institución puede entrar en crisis cuando su función ideal, que sería incluir a todos, choca con un contexto en el que eso no es viable en la práctica y la inclusión se vuelve más un discurso normativo que una realidad vivida, revelando

que lo que parecía un hecho indiscutible es en realidad una construcción que puede y debería ser cuestionada. Esto nos deja ver que es a través de la interacción en el medio escolar se hacen notorios algunos desafíos educativos lo que lleva a los docentes a generar constantes adaptaciones curriculares debido a la amplia diversidad de niños y niñas con los que trabajan.

DA: [...] la inclusión no nada más es que ingrese, sino que realmente participen en todas las actividades que desarrolla la escuela, de acuerdo a la situación que ellos tengan y de acuerdo a sus capacidades también, porque pues van a realizarlas de acuerdo lo que ellos también puedan hacer, entonces es darles la atención, tratando de que participen en todas las actividades que se realicen como dentro del salón como fuera del salón [...] por ejemplo tenemos al niño con parálisis cerebral, que, bueno, por condiciones de salud no está diario pero cuando viene se le da la atención como debe de ser, obviamente está dentro del grupo un momento pero luego trabajamos de forma individual.

En concordancia con lo anterior, la docente A (DA) ha expresado su opinión con respecto a este tópico:

[...] ha sido mayor la atención hacia este punto, y yo creo que ha sido positivo porque desde las experiencias que he tenido en otros lugares, no había esa parte de querer incluir a los niños, sino que “ah, sí va a venir, pero que esté allá lejitos” como que solo que venga y que se siente, eran como objetos. Sin embargo ahora la Nueva Escuela Mexicana está haciendo muy enfática y muy puntual en que la inclusión se da bajo ciertos elementos, debe cumplir con estos requerimientos e incluso pues ya los maestros se les están diciendo todos deben de participar, se les está diciendo “está este niño, pero no solo lo vas a tener aquí” porque sería relegarlos; antes, en el anterior programa, antes de la Nueva Escuela Mexicana, los maestros decían “voy a tener examen pero para que no me baje la calificación de las evaluaciones a nivel estado o a nivel nacional, no me los traigan ese día, que no vengan”, pero también hay otra situación, que cuando aplican esas evaluaciones, la SEP no tiene los instrumentos para poder valorar a los niños, entonces también es una dificultad, ojalá y en esta Nueva Escuela Mexicana los empiecen a contemplar porque hasta este momento no dan instrumentos los maestros como para poder decir “tienes un niño con discapacidad intelectual, ah, bueno entonces esta es la evaluación estandarizada que vas a aplicar a todo el resultado del grupo, pero esta es la otra evaluación que yo tengo como Secretaría de Educación Pública para que apliques a los niños que tienen capacidad intelectual, a los que tienen discapacidad auditiva, a los que tienen discapacidad visual, a los que tienen discapacidad motriz, o a los que tienen otro trastorno”, ni la misma SEP lo tiene, cuando es una evaluación del grupo, el maestro ya puede valerse de otros elementos.

Esta declaración revela una experiencia comparativa entre el pasado y el presente, evidenciando cómo las prácticas docentes han evolucionado respecto a la

inclusión educativa, la docente muestra una postura crítica sobre los enfoques anteriores donde el alumnado con discapacidad era físicamente admitido en el aula, pero simbólicamente excluido “solo que venga y se siente”. Esto remite a una inclusión aparente, no real.

Asimismo, plantea una tensión importante: la contradicción entre los principios normativos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la falta de herramientas prácticas desde la autoridad educativa, específicamente en lo que refiere a evaluaciones diferenciadas, creemos que implementarlas, más aún en la actualidad y el contexto que nos rodea, es de vital importancia, para evitar que las ideas se queden plantadas como una simple utopía, el cambio ha comenzado y adaptarse a las exigencias es necesario, pues de no hacerlo, se impide que la inclusión se consolide como institución plena.

Este último testimonio muestra cómo, desde las acciones y decisiones del pasado, se objetivaron prácticas excluyentes, incluso podríamos atrevernos a decir, denigrantes, como "dejarlos que vengan, pero que estén aparte", formando parte de un mundo social institucionalizado que no reconocía la diferencia. Dichas prácticas se objetivaron y se asumieron como "algo normal", e incluso influyeron en la manera en que se llevaban a cabo evaluaciones, al grado de excluir al alumno con discapacidad del proceso para “no afectar” las métricas.

La docente deja ver cómo este mundo se ha transformado, ahora, las nuevas directrices de la NEM no se limitan a aceptar la presencia del alumno con discapacidad, sino a garantizar su participación real y digna, sin embargo, se sigue señalando que la estructura institucional aún no provee los medios suficientes para ello, lo que evidencia una ruptura entre la norma y la realidad material del sistema, viéndose en la posición de resignificar su papel, al tener que adaptar sus prácticas a principios nuevos sin contar con los recursos estructurales suficientes, lo que revela la fragilidad institucional en el proceso de implementación.

En suma, los hallazgos en esta categoría permiten observar que las docentes han internalizado la noción de inclusión desde múltiples dimensiones: el acceso, la participación, la equidad, la cultura escolar, los valores democráticos y las tensiones

estructurales, sus discursos reflejan una socialización profesional en la que la inclusión se configura no solo como mandato externo, sino como parte de su rol docente. Este proceso da cuenta de cómo, en la vida cotidiana escolar, se construyen significados compartidos sobre qué es incluir, cómo se hace, y hasta qué punto es posible lograrlo en condiciones muchas veces adversas. Asimismo, a medida que el tiempo avanza, la educación cambia y con ella la manera en cómo los docentes deciden llevar a cabo su labor docente:

DC: [...] en ocasiones tienes que realizar adaptaciones curriculares para los alumnos, sobre todo desde el anterior programa, ha habido una semaforización y por ejemplo si el niño no está aprendiendo pensamiento matemático tenemos que hacer una adecuación curricular, si el niño no está desarrollando lenguaje escrito u oral también tenemos que hacer una adecuación curricular.

DB: Es importante no dejar de lado a los pequeños ya que muchas veces no se tiene el apoyo en casa y pues el salón de clases es el único lugar en el que se puede atender estas diferencias pero no siempre el tiempo se presta, los padres piensan que tres horas en el aula son suficientes para enseñar, mantener el orden y dar un repaso a todos los temas que tenemos planeados pero no, jamás se detienen a pensar que absolutamente todos los niños son diferentes, que tienen habilidades y cualidades que les permiten destacar en cosas que quizás a otros niños les cuesta más, y las nuevas políticas implementadas en los gobiernos marcan a la inclusión como un punto importante pero no hablan de lo delicado que se vuelve.

Los fragmentos anteriores enfatizan que cada niño tiene habilidades y cualidades distintas que les permiten destacar en ciertas áreas y enfrentar dificultades en otras, esto va directamente vinculado con los docentes quienes también reconocen que la enseñanza debe adaptarse a la variedad de necesidades presentes en el aula. No es un secreto que las adaptaciones curriculares han existido en todo momento, no obstante, no eran presentadas explícitamente en los programas educativos sin embargo la Nueva Escuela Mexicana enfatiza puntos que antes solo se “daban por hecho”.

DB: [...] tener nuevas estrategias o métodos para implementarlos con la famosa Nueva Escuela Mexicana, se tienen que realizar constantes ajustes a las maneras en las que trabajamos, se tiene que tener en cuenta esto de la transversalidad en todo momento para asegurar que todos los niños y niñas, incluyendo aquellos que cuenten con una discapacidad o alguna necesidad específica tengan el acceso que se merecen a una educación de calidad, debes de hacerlos partícipes de la comunidad en la que se encuentran.

DC: La Nueva Escuela Mexicana pretende que se le dé a todos los alumnos lo mismo, las oportunidades de aprendizaje, las oportunidades de que todos salgan adelante,

aprendan lo mismo, que aprendan lo máximo, eso es lo que pretende la Nueva Escuela Mexicana.

Ambos fragmentos enfatizan la inclusión educativa dentro del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, resaltando la importancia de ofrecer igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, en ellos se destaca que todos los alumnos deben recibir oportunidades de aprendizaje sin importar sus condiciones personales, promoviendo una enseñanza sin exclusiones.

De igual manera se observan los ajustes y estrategias que como docente deben llevar a cabo, la DB señala la importancia de la transversalidad y la constante adaptación de métodos educativos, lo que indirectamente complementa la idea de la DC sobre garantizar que todos los alumnos puedan aprender lo mismo y alcanzar su máximo potencial, en conjunto, ambos fragmentos respaldan el principio de inclusión dentro del sistema educativo, asegurando que ningún estudiante sea dejado atrás. Retomando lo anterior las adecuaciones curriculares son el reflejo de la amplia diversidad que encontramos en el salón de clases, tomando esto como parteaguas proseguiremos a la categoría de la práctica pedagógica.

4.2 Práctica pedagógica

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la práctica pedagógica exige al docente no solo la implementación de estrategias que respondan al currículo, sino también la construcción de ambientes flexibles, sensibles y adaptativos ante las múltiples realidades del alumnado; la atención a la diversidad requiere que el acto educativo se fundamente en una constante observación, reflexión e innovación. Como muestran las voces de las docentes del preescolar "Rafael Ramírez", el aula se convierte en un espacio donde el quehacer docente está en permanente resignificación: se diseña, se adapta y se transforma con base en las necesidades específicas de cada estudiante.

El análisis de los testimonios permite identificar que la práctica pedagógica se configura como una experiencia profundamente situada, donde el rol del docente se

construye a partir de la lectura cotidiana de las realidades que habitan en el aula. Esta lectura no es neutral: implica comprender los condicionantes familiares, culturales, económicos y biológicos que influyen en el comportamiento y el aprendizaje de cada niño.

Tomando esto en cuenta, la práctica pedagógica incorpora procesos reflexivos y críticos para generar construcciones que permitan dar lugar al conocimiento, generar un ambiente educativo favorable para los contenidos y a aprendizajes, llevando a cabo la articulación de la teoría con el aula.

DB: Claro que ante una diversidad de niños se realizan constantes readaptaciones o implementaciones en diferentes actividades porque luego el grupo no se presta a la actividad diseñada y pues se deben de hacer ajustes que incluyan a todos por igual.

Es decir que, la práctica pedagógica implica “conocer con quienes trabajas” para generar contenidos de acuerdo a sus necesidades:

DA: [...] cuando vengo y trabajo con los niños, tengo que ver las características de cada uno, no todos los niños son iguales, pueden tener algunas similitudes pero no son iguales, si un niño te responde de una manera otros te responden de otra manera, hay que ser muy observadores, debemos tener esa habilidad de poderlos observar para realmente percatarnos de cuál es la situación que tienen, el por qué algún niño está atravesando por una situación determinada, por ejemplo ahorita hay niños que tienen conductas muy impulsivas o agresivas adentro del salón, que es debido a la cuestión de casa, o sea, no hay normas ni reglas, son papás muy permisivos, y hay otros niños que no tiene que ver esa situación, sino que es una cuestión neurológica, donde los niños pueden tener hiperactividad, entonces obviamente la atención no va a ser la misma, se están incluyendo estos niños en el salón, presentan conductas agresivas o impulsivas, dependiendo la situación del niño, pero no los estamos rechazando, o sea no les decimos “no, pues, tú no porque tu pegas” o “tú empujas”, sino que vemos la condición de cada uno, “este niño es debido a la cuestión de casa” o “la permisividad de los padres”, otro caso es en la cuestión neurológica, entonces tenemos que dar la atención diferente.

La DA enfatiza la importancia de la observación y la atención diferenciada en el aula, mencionando cómo cada niño es único, presenta distintas características y necesidades, lo que requiere que los educadores sean flexibles y comprensivos en su enfoque. Conocer los alcances y limitaciones que presentan tus estudiantes, permite observar que no todos los niños responden de la misma manera, que es fundamental

reconocer sus particularidades, alineándose con la pedagogía inclusiva, que busca adaptar las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante.

A pesar de las dificultades que algunos niños presentan, la docente enfatiza que no se les rechaza, sino que se busca comprender su condición y adaptar la atención que reciben. Este principio es central en la educación inclusiva, donde se promueve la equidad y el respeto por la diversidad, este fragmento muestra cómo la práctica pedagógica debe ser flexible, empática y basada en la observación, asegurando que cada niño reciba la atención adecuada según sus circunstancias.

La práctica pedagógica reflexiona sobre las adaptaciones necesarias a las individuales, en ambas entrevistas, las docentes coinciden en que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje distinto. Mientras que DA menciona la importancia de observar y analizar las características y contextos de cada niño, la DB enfatiza la acción y la adaptación constante, buscando estrategias para cada caso sin permanecer estática en la enseñanza, la atención diferenciada destaca que algunos niños requieren apoyo especial por factores externos y deja ver que cada niño tiene diferentes estrategias de aprendizaje y que es necesario acomodarse a ellos, proporcionando apoyo en función de sus necesidades individuales.

En esta declaración, se evidencia la capacidad reflexiva y diagnóstica de la docente, así como su disposición para construir una enseñanza diferenciada, esta disposición se puede leer como un proceso de externalización pedagógica, donde el docente proyecta hacia el aula su interpretación sobre las necesidades del niño y, a partir de ello, objetiva una serie de estrategias didácticas que se adaptan a ese diagnóstico. Berger y Luckmann dirían que esto forma parte del proceso mediante el cual el mundo social, en este caso, el aula, se configura como una realidad objetiva y compartida.

El diseño de experiencias de aprendizaje toma forma también a partir del uso intencional y adaptado de materiales, como lo evidencia la misma docente:

[DA]: Con el niño con discapacidad motriz se usan los tableros de comunicación [...] dependiendo de la situación que tiene cada alumno, los materiales se adecuan [...] en la planeación tengo que poner mis propias actividades cuando yo trabajo con algún

niño [...] porque no voy a trabajar lo mismo con un niño que tiene una actitud sobresaliente [...] que con otro niño que apenas si sabe tomar la crayola.

Con lo anterior, se destaca el rol del docente, mismo que se expande desde la aplicación técnica del currículo hacia la creación artesanal y ética del aprendizaje, esta creación se sostiene sobre una mirada crítica del contexto y un profundo conocimiento del niño como sujeto, pues debe conocerlo realmente para saber de qué manera aprenderá mejor. Por su parte la docente B afirma que:

DB: Yo me considero que a todos les doy el apoyo que necesitan [...] me tengo que acoplar a cada niño [...] no me ves casi sentada [...] en todo momento estoy parada diciéndoles 'hazle así', 'así no es' [...] trato de darles un empujoncito para que lo realicen por sí solos.

De igual manera el rol activo del docente es fundamental ya que la DA habla de ser "observador" para entender la raíz de las conductas de los estudiantes y ofrecer una respuesta adecuada. En cambio, la DB muestra un enfoque más dinámico, señalando que constantemente guía a los estudiantes y les da un "empujoncito" para que aprendan por sí mismos, ambos enfoques se complementan y dejan claro que el análisis previo es clave para una acción efectiva en la enseñanza.

Ambos docentes reflejan una pedagogía flexible, empática y centrada en el estudiante. La DA enfatiza la observación y diagnóstico, mientras que la DB resalta la acción y acompañamiento continuo, pero en ambos casos se busca crear un entorno de aprendizaje inclusivo y personalizado.

Lo anterior muestra la internalización del rol docente como acompañante activo, una postura construida a lo largo del tiempo que, según Berger y Luckmann, ya no requiere reflexión constante para operar: está habitualizada, forma parte del "mundo institucional" del aula, no obstante, esta habitualización no implica rigidez, sino una forma de respuesta fluida que se va transformando según las demandas del grupo. En otras palabras, el rol docente como acompañante activo está "internalizado", este papel ha sido aprendido, asumido y naturalizado por los docentes a lo largo del tiempo, ya no necesitan pensar conscientemente en cómo actuar: responden casi de forma automática, como si fuera "natural" ser guías cercanos y participativos.

Pero, aunque esa conducta esté habitualizada no significa que sea rígida o inflexible, por el contrario, debería estar lo suficientemente integrada para que pueda adaptarse de manera fluida a las necesidades del grupo, como quien domina un idioma: ya no piensa en cada palabra, pero puede ajustarse al tono o a la situación según sea necesario.

Asimismo, las docentes integran medios tecnológicos y didácticos que responden al perfil actual de los alumnos:

DB: La tecnología que es lo más común porque ahora tenemos niños más visuales [...] ocupamos la pantalla para ponerles actividades [...] primero explico, luego doy la actividad y finalmente ocupo la tecnología para el refuerzo.

Este testimonio revela un doble proceso de adaptación: por un lado, hacia el tipo de alumno, que es más visual o digitalizado y, por otro, hacia las limitaciones institucionales, ya que el uso de tecnologías en preescolar no siempre está normado o garantizado desde el sistema. Así, la maestra se convierte en una agente que genera institucionalidad práctica, dando forma concreta a principios de inclusión, aun sin soporte estructural suficiente.

Por otro lado, el testimonio de la docente C, que refiere el caso del niño con discapacidad motriz, pone en evidencia cómo la práctica pedagógica también debe extenderse más allá de lo físico y escolar:

DC: Él trata de sostener la cabeza y de abrir los ojos para observarnos, o cuando nos escucha, [...] a nosotros nos llena de satisfacción tanto profesional como personalmente, la última vez que vino si se irritó, pero sí trataba de sostener el cuello, y él prácticamente no puede realizarlo solo, pero sí trato de sostenerse, abrir los ojos y ver quienes hablan. Al agarrarlo de las manos antes se ponía muy rígido y jalaba sus manitas, pero ahora no, ahora las extiende y deja que estés por lo menos tocándolo, cosa que no toleraba, entonces son solo cuatro veces en que él ha podido asistir, pero el logro que se ha tenido es significativo, lástima que el tiempo, la temperatura y todo eso no le permita asistir más seguido a la institución, pero estoy segura de que sería mayormente favorecido. [...] Pero los materiales si tendrían que ser varios y variados, material didáctico, material impreso, por ejemplo con este niño, se ocupa el material visual, el auditivo, pero en su caso sí se necesita el tacto porque la maestra de USAER dice que él puede reconocer quizá en determinado momento el círculo o figuras, formas, pero a través del tacto, entonces esos materiales son más caros también, pero pues como la maestra es creativa los va elaborando.

En este sentido, la docente no solo adecua materiales, sino que invierte en el vínculo, en la presencia afectiva, en el reconocimiento del mínimo gesto como signo de aprendizaje y conexión, esta práctica no está “programada” en manuales, sino que se constituye en la interacción directa, en la producción de sentido compartido entre docente y alumno. Este niño es parte del mundo institucional del aula, incluso si físicamente no puede estar siempre presente.

También, se observa cómo la práctica docente se ve constantemente condicionada y a la vez sostenida por el vínculo con las familias:

DC: “También depende de los padres de familia, en preescolar dependemos de padres de familia en relación de que asistan nuestros alumnos.

Esta afirmación permite ver un aspecto crítico de la Nueva Escuela Mexicana: aunque se promueve un enfoque de corresponsabilidad, las estructuras de apoyo interinstitucional aún son frágiles, y muchas veces la práctica inclusiva depende más del compromiso de las familias y la creatividad docente que de los recursos institucionales.

En suma, la práctica pedagógica observada en el preescolar “Rafael Ramírez” se caracteriza por una gran flexibilidad, creatividad y compromiso ético, las docentes no solo diseñan estrategias adaptadas, sino que reinterpretan continuamente su rol en función del niño y del contexto. Este proceso puede entenderse, desde la teoría de Berger y Luckmann, como una construcción institucional situada que se mantiene viva a través de la significación y la internalización de saberes compartidos.

El aula no es una estructura estática, sino un espacio co-construido por docentes y estudiantes a partir del reconocimiento mutuo, la atención diferenciada, la adaptación de materiales y la mediación afectiva son elementos centrales que dan cuenta de un modelo pedagógico situado, en el que la diversidad no es una excepción, sino el punto de partida de la enseñanza.

En adición a esto, otro aspecto fundamental que atraviesa la práctica pedagógica de las docentes es la diferenciación del aprendizaje según los niveles de desarrollo y los estilos individuales. En este sentido, la docente A expone con claridad

cómo la planeación requiere un esfuerzo adicional, que rebasa la aplicación homogénea del currículo y se convierte en un acto reflexivo y situado.

DA: Si yo veo que el niño todavía no lo puede realizar ya que no puede entender porque no tiene lo previo, entonces tengo que hacer determinadas actividades para que los niños puedan acceder a esos aprendizajes [...] tengo que poner mis propias actividades cuando yo trabajo con algún niño, dependiendo de la situación que esté presentando [...] porque no voy a trabajar lo mismo con un niño que tiene una actitud sobresaliente [...] que con otro niño que apenas si sabe tomar la crayola [...].

Se observa cómo el rol docente no es una rutina neutral, sino un papel que se construye activamente dentro del campo institucional de la escuela, tal como afirman los autores, los roles no se limitan a tareas formales, sino que son papeles socialmente definidos que exigen al sujeto posicionarse frente a otros con base en significados compartidos. En este caso, el rol del docente se resignifica como facilitador de trayectorias de aprendizaje múltiples, no como aplicador de un programa cerrado.

Esta mirada situada se profundiza cuando la docente señala la importancia del material concreto y la manipulación como base del aprendizaje:

DA: Para que realmente se dé el aprendizaje el niño debe de manipular los objetos [...] todos los materiales que considero importantes es todo el material concreto [...] cómo le voy a hablar de manzanas si a lo mejor en su casa rara vez comen la manzana [...].

Podría decirse que se trata de una crítica implícita a la desconexión entre currículo y realidad social, la docente cuestiona el uso de referentes abstractos descontextualizados del mundo cotidiano de los niños, especialmente en contextos de escasez, por lo que la planeación y la práctica no pueden ser universales ni neutras, sino que deben considerar las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado, lo que también puede leerse como una forma de resistencia creativa al currículum hegemónico, y como una manera de “humanizar” la enseñanza, haciendo lo que Berger y Luckmann llamarían una reinterpretación institucional desde la práctica, es decir, aunque la estructura formal de la escuela propone ciertos contenidos, la docente actúa desde una lógica situada que transforma esas normas para externalizarlas.

Finalmente, estos fragmentos nos dejan pensando en la fuerte carga de trabajo invisible: cada adaptación, cada decisión diferenciada implica tiempo, conocimiento, energía emocional y materiales que muchas veces son creados o adquiridos por las propias docentes, aunque creemos que en ocasiones, todo ese trabajo no se valora lo suficiente, aunque tocaremos ese tema más adelante, no obstante, este esfuerzo es asumido con convicción porque, como se menciona, “los niños responden favorablemente”.

4.3 Construcción de trayectorias profesionales

La construcción de la trayectoria docente no es un proceso lineal ni uniforme, sino el resultado de una constante interacción entre experiencia, contexto institucional, formación profesional y decisiones personales. Las docentes entrevistadas narran cómo, a lo largo de su carrera, han desarrollado capacidades de observación, adaptación y respuesta pedagógica frente a la diversidad de condiciones de sus estudiantes. Esta trayectoria está mediada por procesos de internalización de significados institucionales y pedagógicos (Berger y Luckmann, 1968), así como por una reinterpretación constante del rol docente en relación con las transformaciones sociales, familiares y políticas.

Uno de los aspectos claves que emergen de los testimonios de las docentes tiene que ver con la sensibilidad profesional desarrollada a lo largo de sus trayectorias, especialmente en el nivel preescolar. La docente A destaca cómo, en su experiencia, el rol docente en este nivel implica una disposición más cercana, flexible y humana para con los alumnos:

DA: En preescolar se puede realizar mejor esa atención, porque las maestras están más atentas, como que son más observadoras también y muestran ese interés para con los niños, o sea ellas mismas desde el principio los están aceptando en el salón, no están diciendo “no, este niño no” por cualquier razón, te lo digo porque me pasó en otros lados, me ha pasado que porque cursen cierta condición luego no los quieren aceptar, sin embargo, pues aquí no ha sido el caso.

Esto podría afirmar que hay un refuerzo en el proceso de internalización del rol docente, en el sentido en que la atención, la observación y la aceptación se han convertido en parte de su identidad profesional, como plantean Berger y Luckmann (1968), los roles no solo se aprenden funcionalmente, sino que se interiorizan como parte del “ser” de los sujetos sociales. Aquí, la figura de la docente no se limita a aplicar un currículo, sino que se configura como agente de acogida y contención emocional, rompiendo con esquemas anteriores donde los alumnos con necesidades distintas eran excluidos o ignorados.

Además, otro de los ejes centrales en las voces de las docentes es el aprendizaje situado en la práctica, una forma de conocimiento que no proviene exclusivamente de la formación académica, sino de la vivencia misma en el aula. Así lo expresa la docente A al referirse al trabajo con una niña con TEA (Trastornos del espectro autista):

DA: Yo le hice una agenda visual con fotografías de ella, para que de esa forma le decía ‘mira, ya es hora de comer’, entonces ella veía la imagen y ya sabía [...] utilizaba objetos que fueran de su interés, porque no todo le gustaba [...] si no lo quería me lo dejaba ahí y se iba, entonces siempre tenía que estar viendo qué le interesaba para poder llamar su atención y poder trabajar con ella [...] hay que ser muy observadores, también realizar una buena entrevista con los padres, porque los padres de familia nos dan los elementos para poder intervenir también con sus hijos.

Teniendo esto en cuenta, es destacable cómo la docente ha desarrollado habilidades específicas de intervención no solo técnicas, sino profundamente humanas, basadas en el conocimiento individual del alumno. En términos de Berger y Luckmann, se trata de una internalización de roles construidos en la práctica cotidiana, que no pueden entenderse como simples funciones predefinidas, sino como configuraciones dinámicas moldeadas por las necesidades concretas del aula y del alumnado, en este caso, con esta alumna.

A su vez, la misma docente describe cómo la combinación de estrategias didácticas, observación atenta y apertura al cambio permite generar experiencias pedagógicas transformadoras:

DA: Yo tenía esa incertidumbre, pero no, me dio una gran sorpresa, ya que a veces estas rutinas establecidas al realizar el trabajo y con distintos materiales, empleando,

por ejemplo, videos de instrucciones o de secuencias, con imágenes o agendas visuales que cambiaba todo el tiempo con las actividades que debía de realizar. Le fui estructurando su rutina y formó su dinámica de trabajo, al final lo hizo y yo me sorprendí, porque hizo lo que no pensamos que iba a hacer debido a la falta de comunicación oral, pero si había comunicación de forma gestual, a través de movimientos de su cuerpo, a través de los sonidos que ella realizaba, de agrado o desagrado, de expresiones faciales, entonces vimos como poco a poco fue modificando su conducta, yo te estoy hablando de hace unos ocho años de esa situación.

La docente pasa de la duda a la certeza mediante la experiencia directa, reconociendo que el éxito educativo también puede medirse en logros pequeños, pero profundamente significativos, dicha experiencia no solo refuerza su compromiso profesional, sino que reafirma una comprensión más profunda de su rol, al identificar que la comunicación no siempre es verbal, y que el vínculo educativo puede construirse desde lo gestual, lo emocional y lo visual.

Es una muestra de cómo la profesionalización también es un proceso de construcción social de sentido, en el que la práctica modifica las ideas previas del sujeto, como señalan Berger y Luckmann, las instituciones, en este caso, la docencia misma como práctica institucional, se reproducen no solo desde lo normativo, sino desde la apropiación que los sujetos hacen de ellas, reinterpretándolas en cada contexto.

Esta experiencia también se alinea con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana al visibilizar la importancia de reconocer, aceptar y adaptar la enseñanza a la diversidad, promoviendo un modelo de educación incluyente, situado y éticamente comprometido. Del mismo modo, la docente B manifiesta cómo su práctica ha tenido que adaptarse a la falta de apoyo familiar y a la desigualdad en las condiciones de origen de los niños:

DB: [...] trato de observar su nivel de maduración y ya después busco estrategias [...] En mi caso ando checando a todos de manera general y ya al último me siento con él con la intención de que “lo hace, lo hace”, “vamos a hacer esto y esto” y quizás llega el momento en el que el mismo se harta, porque en casa no tiene ese estímulo o reforzamiento de que lo debe de hacer, al contrario sino lo hace los padres dejan de insistir porque no se quieren estresar con el niño y lo dejan, entonces el niño ya no sabe nada [...] pero lo que yo hago es quedarme con ellos al último y tratar de dar ese plus o ese extra que no todos los padres llegan a ver.

Esta narrativa da cuenta de una ética del compromiso profesional que excede las exigencias normativas y responde a una profunda conciencia de responsabilidad social, se trata de una objetivación progresiva del rol docente: la actividad de “quedarse con ellos al último” se convierte en una práctica institucionalizada que configura la identidad profesional de la maestra, validada no por las autoridades sino por la experiencia, no obstante, esta construcción de la profesionalidad también se encuentra en tensión con los discursos verticales y los sistemas de evaluación. La docente B lo expresa con claridad:

DB: [...] de la supervisora pues solo se reciben observaciones que no siempre son las más atinadas, yo pienso que porque no tiene ese trabajo directo con los niños desde hace mucho tiempo, porque es muy fácil dar sugerencias pero a la hora de la práctica, a la hora de estar ahí, en el salón de clases con veintitantos o treinta y tantos niños pues te das cuenta de que hay carencias en el material, carencias en la institución o en las maneras que te piden las cosas desde arriba, en este caso la planeación, hay cosas que por más que las intento cuadrar no me salen y las observaciones de la administración no ayudan.

Lo anterior evidencia una distancia entre las instituciones y quienes están en contacto directo con la realidad del aula. Berger y Luckmann señalan que, una vez que los roles se institucionalizan y se transmiten, pueden perder el vínculo con sus condiciones originales de producción, donde las exigencias normativas parecen dadas “desde arriba” y se sienten ajenas al sentido práctico de quienes las deben implementar.

Por su parte, la Docente C retoma la importancia de trabajar de forma colaborativa, y plantea cómo la presión familiar también influye en la configuración de su rol:

DC: “[...] Las otras herramientas que utilizamos son los vídeos, las canciones que vamos realizando pero sí es un poquito complicado mientras los padres de familia sigan viendo preescolar como una guardería o que de aquí tienen que salir forzosamente leyendo y escribiendo, vamos a fracasar [...] es de acuerdo a los niveles de aprendizaje de los niños ya se van realizando las adaptaciones.”

Lo anterior podría darnos a entender que hay un conflicto entre los imaginarios sociales del nivel preescolar y las intenciones pedagógicas de las docentes, lo que exige de ellas una continua reconstrucción de su papel como mediadoras del

desarrollo infantil, en este sentido, la docente no solo actúa como enseñante, sino también como defensora del valor pedagógico del juego, de las adaptaciones y del aprendizaje significativo, lo que implica una reinterpretación permanente del rol, en la cual se resisten y resignifican las representaciones impuestas desde las familias, la SEP o el entorno, pues es un hecho que en los últimos años es común que a algunos docentes se les asignen responsabilidades que no le competen, ya que ha perdido “valor el ser docente”, hoy en día solo es visto como un empleado más que se encarga de “cuidar y vigilar”.

Finalmente, estas trayectorias muestran que la profesionalización docente no es solo una acumulación de experiencia, sino la construcción de un saber situado, ético y estratégico, atravesado por la reflexión crítica. En palabras de Berger y Luckmann, los docentes producen constantemente el mundo social de la escuela, lo objetivan a través de sus acciones y lo internalizan como parte de su identidad profesional, esto hace del rol docente una figura clave en la socialización primaria de los niños, pero también en la transformación de las instituciones educativas hacia escenarios más inclusivos.

4.4 Resignificación de las problemáticas del ser docente

Esta categoría nos permite visibilizar los desafíos estructurales, institucionales y personales que enfrentan los docentes dentro del contexto de la inclusión, específicamente en la Nueva Escuela Mexicana. En los testimonios, la docente A expone con claridad cómo su labor cotidiana va más allá del aula y se entrecruza con tensiones que afectan tanto su práctica pedagógica como su identidad profesional. Esta resignificación parte del reconocimiento de que la docencia se encuentra atravesada por condiciones desiguales, desprotección institucional y demandas crecientes sin el respaldo necesario.

Uno de los primeros conflictos señalados por la docente tiene que ver con la falta de coordinación con otros docentes:

DA: [...] desde mi experiencia de los catorce años que llevo, alguna dificultad que he enfrentado, son los docentes frente a grupo, porque cuando se llegan a dar sugerencias, a veces esas sugerencias no las toman mucho en cuenta o no las toman como tal con los niños, ya que esa es una de nuestras funciones, entonces cuando nosotros entramos al grupo hay veces que se nos dificulta porque nos dejan a todo el grupo, entonces acabo perdiendo la atención del trabajo con mis alumnos que iba a atender y pues tengo que trabajar con todos los demás niños, no es que eso sea malo, sino que ya no le estoy dando la atención que requería el niño que yo iba a apoyar para poder realizar la actividad que determina el maestro, ya que quienes determinan las actividades son los maestros de grupo, y nosotros debemos trabajar en base a lo que ellos lleven en su planeación, ahorita que ya se van a implementar nuevas modalidades en este ciclo escolar que nos están dando a conocer, pero finalmente esa ha sido una problemática, la cuestión del apoyo del docente.

Este testimonio da cuenta de una falta de integración funcional entre los actores educativos, lo que impide que las adecuaciones curriculares y la atención a la diversidad se realicen de manera efectiva. Desde la teoría de Berger y Luckmann, esto puede leerse como una ruptura en los procesos de tipificación recíproca: los roles no están bien definidos o compartidos, y por tanto se genera un vacío de responsabilidad y sentido dentro de la institución. También, uno de los temas más reiterados es la dificultad en el vínculo con las familias:

DA: otra problemática que a veces es la más compleja, es el apoyo de padres de familia, porque con los padres de familia a veces no sabes cómo lo van a tomar, a veces lo pueden tomar de manera positiva y te apoyan, lo llevan a la atención que requieren, lo ayudan a las actividades que se tienen que realizar, le dan al niño lo que necesita en cuestión de materiales o en cuestión de atención médica si es que la requiere, lo llevan a la terapia, porque a veces requiere terapia externa y lo llevan, de esta manera se ve que avanza el niño, pero cuando tenemos una barrera con los padres de familia que en lugar de ser un apoyo es la barrera para que el niño pueda avanzar, porque es desde casa sobre todo a esta edad, ya que los niños de preescolar dependen definitivamente de papás [...].

Lo anterior señala una contradicción entre la teoría de la inclusión, que presupone un trabajo colaborativo con las familias, y la realidad cotidiana en la que la corresponsabilidad educativa se ve debilitada. Como también lo señala la docente A: “[...] ya nos ven como si fuéramos ‘el enemigo’ cuando somos los que queremos apoyar a sus hijos”, y esta fragmentación impide la consolidación de una realidad objetiva compartida, ya que la socialización del niño está dividida entre un mundo escolar con reglas, y un mundo familiar sin estructura (Berger y Luckmann, 1968).

El testimonio de la docente A también visibiliza situaciones límite que comprometen la integridad del personal docente:

DA: [...] no contamos con el apoyo de los padres de familia, de muchas maneras, incluso a veces ya nos ven como si fuéramos “el enemigo” cuando somos los que queremos apoyar a sus hijos. Hemos tenido experiencias muy negativas, porque hemos encontrado casos de todo tipo, desde maltrato, abuso infantil ya sea de forma física o forma sexual, y a veces esos temas son muy delicados, cuando hemos tenido que intervenir como debe de ser, es decir siempre, nos llevamos esa parte de que las personas implicadas cuando hay un abuso físico, un abuso sexual, pues ya toman otras represalias contra nosotros, como amenazas, allá afuera no sabes que te puedan decir e incluso ha habido compañeros que son también de Educación Especial que tienen que lidiar con los familiares, porque a veces son los mismos familiares que abusan de los niños, que es la mayoría de veces, los han ido a amenazar a punta de pistola, “que dejen el caso, porque si no puede pasar otra cosa” y amenazan con la familia y cosas así, entonces sí, es muy complicado, a veces esa parte es lo más difícil, tener que tratar con los padres de familia.

Esto pone de relieve la vulnerabilidad del rol docente en contextos de violencia estructural, frente a estos escenarios, el sentido de ser maestro se redefine desde una resistencia emocional y profesional, en medio de un sistema que no provee protección ni respaldo suficiente, tal como señala la docente, “nos sentimos solos cuando enfrentamos algo así”. Destacando también la falta de respaldo por parte de las autoridades educativas:

DA: Lamentablemente un factor que hemos visto es que estamos nosotros como docentes desprotegidos, ¿por qué? porque hay protocolos de actuación, pero generalmente lo que es la Secretaría de Educación Pública le da mucha más razón a los padres de familia, ellos son los que tienen la razón en casi todo, mientras que nosotros como docentes pues ni siquiera nos podemos defender hablando porque todo lo que digamos puede ser tomado en nuestra contra. [...] nos vemos poco respaldados por la SEP cuando ocurre alguna situación, alguna problemática de algún tipo con los tutores o padres de familia, porque realmente nos sentimos solos cuando enfrentamos algo así.

La desvalorización percibida por la docente se vincula a una erosión del rol docente como figura de autoridad y como agente de transformación social. Además, la docente enfatiza sobre la sobrecarga burocrática, misma que se convierte en una barrera para el ejercicio pedagógico real, y el malestar institucional desfigura la motivación vocacional que debería sustentar la práctica.

DA: Trabajo con niños sobresalientes y si es un proceso muy largo, de poder realizar todo el planteamiento para poder trabajar con un niño, hay que llenar muchos formatos, eso también es una situación que nosotros tenemos como servicio, que tenemos llenar muchos formatos y que también nos quitan tiempo, es información muy repetitiva pero así lo pide la SEP [...].

Una problemática reiterada por las y los docentes entrevistados tiene que ver con el desequilibrio que existe actualmente entre las funciones de la escuela y las de la familia, además de la pérdida de autoridad en la relación con los alumnos y sus familias. La siguiente cita expresa claramente esta tensión:

DA: [...] muchas veces la razón la tienen siempre los padres ante cualquier situación con los alumnos, nos quitan autoridad o nos quitan esa parte del papel que tenemos como docentes, también nos dan muchas funciones que corresponden a los padres de familia, por ejemplo esa parte de la educación, que ahora la educación creo ya está muy olvidada, ahora los papás en lugar de ser papás son como amigos, son padres muy permisivos que en lugar de poner normas y reglas, no, sino que a lo mejor quieren compensar el hecho de que trabajan todo el día o no pueden estar, y lo compensan a lo mejor con cosas materiales o con cosas que al niño realmente no le sirven, pero los dejan olvidados, son niños abandonados, quizá están los papás ahí pero no les ponen la atención debida, cuando esos niños llegaran al aula nos cuesta mucho poder trabajar con ellos por esa misma razón.

Este testimonio permite identificar un fenómeno que Berger y Luckmann describen como pérdida de legitimidad del rol institucional, es decir, cuando los roles sociales pierden su estabilidad simbólica dentro del entramado de la sociedad se ve debilitado frente a la figura del padre permisivo, que no sostiene límites claros ni refuerza las normas mínimas para la convivencia y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser visto como figura de autoridad y se transforma en un actor funcional cargado de tareas que antes pertenecían a la esfera familiar, tales como enseñar respeto, límites o valores fundamentales, sin contar con los instrumentos, tiempos ni respaldo institucional para ejercer adecuadamente estas funciones.

En otras palabras, la inclusión real y el trabajo pedagógico con estos niños se ven obstaculizado porque la escuela sola no puede compensar las ausencias o deficiencias del entorno familiar, el espacio educativo, que debería ser complementario, termina funcionando muchas veces como sustituto de un contexto de crianza roto o insuficiente. Así, lo que se resignifica aquí no es solo el lugar del docente,

sino también el sentido mismo de la escuela como institución, esta se convierte en contenedor de demandas sociales cada vez más complejas, y aunque es considerada para muchos una “segunda casa” su capacidad operativa y simbólica para responder adecuadamente se va erosionando.

Además, se retoma una vez más la desvalorización de parte de la institución que debería ver por los derechos de los docentes, pero en cambio solo proporciona sobrecarga laboral en demasía:

DA: Hasta la fecha no me siento valorada por la SEP, no siento que nos den un papel muy preponderante, nos da muchas responsabilidades administrativas, de papeleo, “entrega esto”, “entrega aquello”, “quiero este papel que te mandé”, todo eso, pero como tal en nuestra función como docentes no nos sentimos apoyados ni valorados por las instancias correspondientes, que en este caso es nuestro departamento o la Secretaría de Educación Pública. Es como si todos los males de la sociedad, todo lo malo que hay es resultado de la educación que reciben en la escuela.

DA: [...] si no tiene el apoyo de padres en la cuestión desde casa, ya sea de normas, reglas, mientras yo aquí estoy con que “normas y reglas” pero en casa hace lo que quiere, difícilmente voy a poder modificar una conducta porque está acostumbrado a hacer lo que quiera, no tiene ninguna figura de autoridad, eso dificulta que haya inclusión, es ahí donde se ve la inclusión, esa es una situación que seguimos adoleciendo y estamos viviendo para que realmente haya prácticas inclusivas y que realmente vemos resultados más tangibles.

Con todo lo anterior, podríamos afirmar que la inclusión no puede pensarse como un acto unilateral del docente, sino como un proceso complejo que requiere consistencia entre los espacios sociales del niño (escuela y hogar), recursos adecuados y respaldo institucional. Cuando esto no ocurre, la inclusión corre el riesgo de quedar en el nivel del discurso, sin concretarse en la práctica.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis se han presentado las diversas maneras en las que el sector educativo y los docentes entienden y llevan a cabo la inclusión en las diversas instituciones, lo que refleja la constante interpretación y apropiación de dicho concepto por parte de los diferentes contextos en los que se desarrollen. Retomando los aportes de Berger y Luckmann (1968), quienes enfatizan que la realidad social es una construcción social que comparte una conciencia humana, esto en relación a las categorías establecidas de “inclusión”, “práctica pedagógica”, “construcción de trayectorias profesionales” y la “resignificación de las problemáticas del ser docente”, nos llevan a visualizar las diversas interpretaciones que los docentes le van dando a su manera de llevar a cabo su quehacer docente, la inclusión fomenta prácticas pedagógicas inclusivas que impulsan ajustes razonables a los contextos y necesidades de los estudiantes.

La construcción del término “inclusión”, humaniza las interpretaciones que se tenían anteriormente, debido a que hoy en día la inclusión y el respeto son derechos fundamentados y establecidos en las normativas de la educación en México. Por ello las prácticas pedagógicas se transforman mostrando el compromiso y ética profesional que adquieren los agentes educativos en los procesos de educación, se reconoce el esfuerzo y la dedicación que día a día los docentes muestran en las adecuaciones y atenciones a los estudiantes que tal como lo establece la NEM atienden el interés superior de las niñas y niños.

Si bien la NEM establece principios y tópicos que se tornan de una manera utópica, las docentes visualizan maneras de abordar las necesidades que presentan los estudiantes aún con los desafíos o adversidades que se encuentran en la escuela, a falta de materiales, con las exigencias de los padres de familia y las autoridades educativas. La práctica pedagógica permite la creación de ambientes flexibles y adaptativos tanto para el docente como para los estudiantes, hace posible conocer con quien trabaja, identificando las competencias y habilidades de los miembros de tu

grupo, características como la observación y la adaptabilidad son fundamentales en la concepción del ser docente debido a los escenarios que presentan los estudiantes.

Por ello, el aula no debe entenderse como una estructura rígida, sino como un entorno dinámico construido conjuntamente por docentes y estudiantes, este proceso se fundamenta en el reconocimiento mutuo, la atención a las diferencias individuales, la adecuación de los materiales y una mediación afectiva constante. Estos elementos son clave para un modelo pedagógico contextualizado, donde la diversidad no representa una anomalía, sino el principio fundamental desde el cual se desarrolla la enseñanza.

A través de la práctica pedagógica y con el pasar de los años, el docente crea una trayectoria profesional resultado de sus experiencias y vivencias en los contextos escolares. La experiencia es la construcción profesional derivada de la convivencia con la diversidad de niños, conocimientos y situaciones internalizadas, esto desarrolla en el docente habilidades, técnicas y estrategias para su quehacer docente, esta combinación de aspectos permite los conocimientos adecuados para pedagogías transformadoras.

Sin embargo, en la actualidad los docentes se enfrentan ante la constante resignificación de las problemáticas del ser docente, desde siempre su desempeño va más allá del aula, pues su labor no se limita a las horas y días que pasan en las escuelas, en su día a día enfrentan desigualdades, desprotección, problemas de infraestructura, conflictos con padres o tutores de los estudiantes y con problemas ajenos a su control, que inclusive llegan a comprometer su integridad. Esto permite visualizar la pregunta: ¿Hasta dónde llega el trabajo del docente y que responsabilidades debe atender?

La resignificación de las problemáticas del ser docente es un proceso profundo y reflexivo que implica mirar con nuevos ojos los desafíos, tensiones y dilemas que atraviesan la práctica educativa, no se trata simplemente de resolver problemas, sino de reconfigurar su sentido, de comprenderlos desde una perspectiva más amplia, crítica y transformadora. Resignificar las problemáticas del ser docente, es reconstruir el significado de lo que implica enseñar en contextos complejos, reconociendo que

cada dificultad puede ser también una puerta hacia nuevas formas de ser, hacer y sentir la educación, es decir, ser docente es un acto de resistencia, de cuidado y de profunda humanidad.

De manera general la recuperación de las voces docentes permitió evidenciar la riqueza de sus saberes, experiencias y estrategias, muchas veces invisibilizadas en los discursos oficiales de la educación en general. Las docentes involucradas demostraron una profunda reflexión sobre su práctica, revelando preocupaciones legítimas sobre la implementación de políticas educativas en las escuelas, hablando sobre las carencias, obstáculos, situaciones con padres de familia o tutores de sus estudiantes, dudas sobre el currículo oficial y las condiciones institucionales en las que desarrollan su labor.

La investigación muestra la participación activa de las docentes en los procesos educativos, en los cuales buscan y elaboran estrategias pertinentes para atender las diversidades de sus estudiantes, lo cual refleja su compromiso con su noble profesión y su quehacer docente. Esta investigación permitió observar como las docentes fortalecen su identidad profesional y promueven transformaciones significativas en su práctica pedagógica, ya que muchas veces el tiempo o los recursos se limitan y entorpecen los alcances que deberían tener para la atención de todos los estudiantes.

Asimismo, escuchar las perspectivas de las educadoras es clave para la construcción de propuestas educativas más contextualizadas, sensibles y humanizadoras debido a que ellas se encuentran de “primer contacto” laborando en los diversos contextos para los cuales están diseñados los programas y las propuestas educativas que los gobiernos establecen. Las docentes construyen sus prácticas y estrategias desde las vivencias y significaciones del pasar de los años, a través de las singularidades que presentan los estudiantes.

Finalmente, consideramos que es necesario establecer espacios que realmente consideren y retomen las perspectivas docentes en educación preescolar, debido a las conclusiones resalta la necesidad de generar espacios sistemáticos de diálogo y colaboración entre docentes, investigadores y autoridades educativas para fomentar una mejora continua del nivel preescolar.

Referencias bibliográficas

Beech, J. y Meo, A. I., (2016). *Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina*. Análisis de Políticas Educativas Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Universidad Estatal de Arizona.

Berger, P. L. y Luckman, T. (1968). *La Construcción Social de la realidad*. Amorrortu Editores.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General. (2019). *Ley general de educación*. Recuperado de <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-educacion/gdoc/>.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad Fascículo 4*. Gobierno de México: Recuperado de la página de Internet del organismo: https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Ley General de Educación (Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024)*. Estados Unidos Mexicanos: Cámara de Diputados Del H. Congreso De La Unión: Recuperado de la página de Internet del organismo: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). *Ley General de Educación (Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024)*. Estados Unidos Mexicanos: Cámara de Diputados Del H. Congreso De La Unión: Recuperado de la página de Internet del organismo: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2024a). *Ley General de Educación*. Estados Unidos Mexicanos: Cámara de Diputados Del H. Congreso De La Unión: Recuperado de la página de Internet del organismo: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2024b). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Estados Unidos Mexicanos: Cámara de Diputados Del H. Congreso De La Unión. Recuperado de la página de Internet del organismo: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>.

Flores, V.J., García, I. y Romero, S. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. Revista de Psicología, 23(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/686/68651823004.pdf>.

Gagneten, M., Tierno, P. y Colombo G. J. (2016). *Hacia una Epistemología de la Práctica*. CONCEPTOS, N° 498. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/51565/CONICET_Digital_Nro.cfc5270e-558a-4edd-9a07-db1fe974a3ec_A-48-73.pdf?sequence=5.

García, I., (noviembre, 2018). *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>.

Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. [Comps. y trads. Estrada, A. y Diazgranados, S.] Ediciones Uniandes.

Gutiérrez, M. (2007). *La inclusión en la educación como hacerla realidad*. Lima Perú: Oro Educativo.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La educación obligatoria en México*. Informe 2018. México, Editorial INEE, https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/63/2018/abr/Inee_2018.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas cualitativas*. Ediciones Morata.

Marra, M. M. (2014). *El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual*. Revista de Psicología (PUCP), 32(2), 227-228. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/psico.201402.002>.

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*.

Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez M. M. (2021). *Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 17(1), 70-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018005/html/>.

Pérez, M. G., Pedroza, L.H., Ruiz, G. y López, A. Y. (2010). *La educación preescolar en México condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_pre_scolar.pdf.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>.

Ruiz O., (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (mayo-agosto, 2013). *Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(2), 24-36.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F. Recuperado de https://efmexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). *Programa Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Seguimiento de los aspectos susceptibles de mejora derivados de los informes y evaluaciones externas a programas federales 2008*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48957/S033_Documento_de_posicionamiento-2007-08.pdf.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (Primera Edición). México, D.F: Recuperado de la página de Internet del organismo: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Ley General de Educación. DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Recuperado de [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan de Estudios para la Educacion Preescolar Primaria y Secundaria.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. Recuperado de http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Solis, S. S. y Tinajero, M. G. (2021). *La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política*. Revista Perspectiva Educativa, vol. 58, N° 2. Recuperado de <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.945>.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.) Ediciones Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. PAIDOS. <https://pics.unison.mx/maestria/wp->

[content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf](#)

Trejo, H. M. y Huayta, Y. J. (2024). *La epistemología en la formación de los docentes: un desafío educativo*. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 16(32). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5343/534377435003/html/>.

UNESCO (1994). “*Declaración De Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*”: Ministerio de Educación y Ciencia España. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, Spain, 1994. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED.94/WS/18).

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. Fontenoy, Paris. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED-2009/WS/31).

Vivas, P. A. (2007). *La escuela especial en la búsqueda de una nueva identidad (tesis)*. Recuperada de slideshare. <https://es.slideshare.net/slideshow/tesina-licenciatura-en-educacin-especial/4869050>.

Yadarola, M. (2019). *Declaración de Salamanca: Avances y fisuras de las ONG de/para personas con discapacidad*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), 139-156. DOI: [10.4067/S0718-73782019000200139](https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200139).