



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DE HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

TÍTULO
LOS PROCESOS ESCOLARES QUE REALIZAN LOS DOCENTES PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN UNA ESCUELA
PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASOS.

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO

PRESENTA:

ANA LAURA VÁZQUEZ SALMERÓN

ASESOR: DR. ÁRTURO CRISTOBAL ALVAREZ BALANDRA

ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL (SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADOS DEL CONAHCYT.

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL 2026



Educación
Secretaría de Educación Pública



Ciudad de México, a 18 de marzo de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **VÁZQUEZ SALMERÓN ANA LAURA** con matrícula **220927060**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LOS PROCESOS ESCOLARES QUE REALIZAN LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN UNA ESCUELA PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO"**. Para obtener el Título **MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. ITZEL CARTER VILLATORO
Secretario	DR. ARTURO CRISTOBAL ALVAREZ BALANDRA
Vocal	MTRA. YOLANDA PÉREZ HERNÁNDEZ
Suplente 1	MTRA. PILAR CARDOZA MORALES
Suplente 2	MTRO. IVAN RODOLFO ESCALANTE HERRERA

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el martes 14 de abril de 2026 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
COORDINADOR DE POSGRADO

Cadena Original:

| | 2109 | 2026-03-18 08:41:07 | 092 | 220927060 | VÁZQUEZ SALMERÓN ANA LAURA | D | MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO | 3 | F | 3 | 13 | LOS PROCESOS ESCOLARES QUE REALIZAN LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN UNA ESCUELA PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO | DRA. | ITZEL CARTER VILLATORO | DR. | ARTURO CRISTOBAL ALVAREZ BALANDRA | MTRA. | YOLANDA PÉREZ HERNÁNDEZ | MTRA. | PILAR CARDOZA MORALES | MTRO. | IVAN RODOLFO ESCALANTE HERRERA | 2026-04-14 | 13:00 | 1327 | 2 | uCnDvqjhji | |

Firma Electrónica:

PQpRYx1sbNHYXs2x/pH1uVlG4LYXnYB0eUuMjCoeVnr/S9lilxqUV0X2uo71RMVttBAQIWYqM9p9cSCQQL+7H06GAfgiZmxgKx+LaatGdAF2FukfDjblcFP5Uc98f6ibk5Dvt7pjVNGCpiSBZYllJ94mtdf41+slLVupqKVlrdex+IVNzPOIB2EAYB4VklEGzOJN/0omDm+L7zaF1eH0Sg5VHsp4yihhFB8MDxFo2dLXefcan6lHBsb2SOcNxzuzUWklCDnGxPvuS4WD6+mRFNA7fTpOTJ58zdL6ZH6Z3gRLywWquhANYDC1zechjgOjWqyhZh6kX3gQmo5eC9h8b0gztHAAmQBUbRz1b2vOLWjY9yffPGY8xs9hO80TjtDrsQ1naVeYon1KDw9X7sSmw71B17VP8rm+J52VQM107ISgw6W9j+JOjevecYlCtmRaTcqDUuslrkvgMLGnfpDCp4HH5G+vL/YDBAABmsz+NQ8iS1HRuY2E6XtoT3WWZi1K5f/8HhDhSVagLTxFWzbN0xCSTJhybWDFOB6+SRU2j2EDS38M67BYTC9qtOSxu8jjwFZNCtgWeG4sWxkUmUCvssFqGytWKHjPnFNyMxEnijt+gLP0sRkCr14DzWqIvEw5rFGdUlg4GLzBG5czR7Bz2HZTpqrangWs=

Fecha Sello:

2026-03-18 11:16:18



2026
año de
Margarita Maza

Carretera al Ajusco, número 24. Colonia Héroes de Padierna, C.P. 14200, alcaldía Tlalpan, CDMX
Tel: 55 56 30 97 00 www.upn.mx

ABREVIATURAS

ANMEB:	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BAP:	Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
CAM:	Centro de Atención Múltiple
CAS:	Capacidades y Aptitudes Sobresalientes
DE:	Director
D1:	Docente de 1°
D3:	Docente de 3°
D6:	Docente de 6°
DGEE:	Dirección General de Educación Especial
DJ:	Docente Jubilada
EE:	Educación Especial
EI:	Educación Inclusiva
ENEI:	Estrategia Nacional de Educación Inclusiva
HA:	Hermenéutica Analógica
IE:	Integración Educativa
INDEX:	Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas
LGE:	Ley General de Educación
NEE:	Necesidades Educativas Especiales
NEM:	Nueva Escuela Mexicana

ONU:	Organización de las Naciones Unidas
OMS:	Organización Mundial de la Salud
RP:	Seudonimo de la Escuela Primaria
USAER:	Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
UDEEI:	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
SB:	Subdirector Escolar
SE:	Supervisora Escolar
SEN:	Sistema Educativo Nacional
SEP:	Secretaria de Educación Pública
TEA:	Trastorno del Espectro Autista

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	8
1.1 Antecedentes que llevaron a la Educación Inclusiva en México	9
1.2 Modelo de la Educación Inclusiva y su institucionalización en México	16
1.3 La Educación Inclusiva en la NEM	21
CAPÍTULO 2. EL FUNDAMENTO EPISTÉMICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	24
2.1 Breve historia de la hermenéutica	26
2.2 <i>Corpus</i> categorial de la Hermenéutica Analógica: analogía, <i>phronesis</i> y abducción	35
2.3 Injerto de la hermenéutica analógica al estudio de caso	39
CAPÍTULO 3. CONTEXTO DE LA ESCUELA RP	42
3.1. La conformación de la Escuela Primaria en cuestión	45
3.2. Condiciones para mi ingreso a la primaria RP	53
3.3 Condiciones en las que se empezó a dar el ingreso de educandos con discapacidad a la escuela RP	62
CAPÍTULO 4. LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS DOCENTES EN SU PARTICULARIDAD	66
4.1. El caso de la docente del 1° “B”	68
4.1.1. El perfil de la docente de 1° “B”	68
4.1.2. Mi ingreso al grupo	72
4.1.3. Las actividades escolares que realizaba la D1 para promover la inclusión educativa del alumnado con discapacidad	74
4.1.4. Reflexiones finales para la inclusión educativa del alumno	79
4.2. El caso de la docente de 3° “B”	80
4.2.1. El perfil de la docente de 3° “B”	81
4.2.2. Mi ingreso al grupo	83

4.2.3. Las actividades escolares que realizaba la D1 para promover la inclusión educativa del alumnado con discapacidad	85
4.2.4. Reflexiones finales para la inclusión educativa del alumno	88
4.3. El caso de la docente de 6° “C”	89
4.3.1. El perfil de la docente de 6° “C”	89
4.3.2. Mi ingreso al grupo	91
4.3.3. Las actividades escolares que realizaba la D1 para promover la inclusión educativa del alumnado con discapacidad	92
4.3.4 Reflexiones finales para la inclusión educativa de las alumnas	95
CONCLUSIONES	96
REFERENCIAS	99

INTRODUCCIÓN

Para realizar un proceso de investigación el punto de partida está dado en establecer cuál es el paradigma en que se ubica, reflexión que en la actualidad la mayoría de los autores (Bisquerra, 2009; Hernández, Fernández y Baptista y otros muchos más) han establecido que que sondos: por un lado, el cuantitativo y por el otro, el cualitativo. En el caso de éste último, como plantea Álvarez (2014, *pass.*), podemos ubicar tres grandes [modelos...]: el Crítico de la Escuela de Frankfort, el Interaccionismo Simbólico de la Escuela de Chicago y el Hermenéutico que en sí se diversifica¹ (Álvarez, 2001, p. 159). Hermenéutica que tiene como fundamento central, el reconocer que la comprensión-explicación y hasta la acción en un proceso de investigación, es producto de la interpretación que elaboran los sujetos. De ahí que Ricoeur plantee:

la Hermenéutica [es...] una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por lo que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo (Citado en Arraez y Calles 2006).

Quehacer interpretativo en el que resulta fundamental, conocer la intencionalidad del investigador y, con ello, como plantea Beuchot, poner el texto en su contexto (2015, p. 48). De ahí que: “Un primer movimiento es buscar su contexto [...]. En la contextualización se trata de conocer [...], la intencionalidad del autor. Esto exige conocer su identidad, su momento histórico, sus condicionamientos psicosociales o culturales, lo que lo motivó a escribirlo” (Beuchot, 2015, p. 29).

¹Dice Álvarez: “el quehacer hermenéutico no ha sido pensado y realizado de una sola forma, ya que en su larga historia (los griegos, el medievo, el renacimiento, la modernidad y ahora la posmodernidad), su hacer, hasta en un mismo momento, ha implicado diferencias en la ontología, epistemología y metodología que le sirven de sustento teórico y de su praxis; e. g., podemos hablar de: la hermenéutica filosófica de Gadamer, la hermenéutica metafórica de Paul Ricoeur, la hermenéutica crítica de Habermas, la hermenéutica analógica-barroca de Beuchot y Arriarán” (2001, p. 159).

Por lo que, en un sentido hermenéutico, parto de reconocer la importancia de situar de manera narrativa lo que me llevó a realizar esta investigación. Lo que me llevó a realizar un viaje en retrospectiva, situándome en los orígenes del porqué de esta investigación, que se da en un primer momento y que se orienta a dar continuidad a mi tesis de licenciatura (La enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura a una niña con síndrome de Down del CAM-31: El Caso de Yoci), en la que expliqué el proceso de atención educativa, dentro de Centro de Atención Múltiple (CAM) de la alcaldía Coyoacán. Razón por la que dentro de mis opciones para realizar una investigación se encontraban en fundaciones y asociaciones como *Fraternidad Sin Fronteras*, *Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral* o *Mosaico Down*, espacios institucionales en dónde convergen jóvenes y niños con discapacidad profunda e incluso múltiples; y en la que tuve la oportunidad de acudir durante mis estudios para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía, ya fuera como voluntaria o monitor de curso de verano, por lo que me resultaba un contexto conocido y que permitiría seguir bajo la línea de trabajo de la investigación antes mencionada.

Sin embargo, al egresar de la universidad y titularme en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), rápidamente tuve la oportunidad de comenzar mi vida laboral. Fue así como ingresé a un colegio privado en nivel primaria, donde trabajé como docente de inglés y de apoyo a tareas. Dado que era mi primer trabajo oficial y al tratarse de un colegio con cierto renombre de la zona Sur, estaría a prueba por un par de meses, con un sueldo sumamente bajo y una gran carga de trabajo.

Pero al ser la primera oportunidad laboral decidí quedarme, aunque desde un principio no estaba convencida del hecho de ser docente, ya que desde mi ingreso a estudiar pedagogía me negué rotundamente el serlo, sobre todo, viniendo de una familia donde tanto mis padres, abuelos e incluso tíos ejercían esta profesión. En un principio, estaba convencida

de que no era lo que quería para mí, que no seguiría este patrón familiar, dejando en evidencia todos los prejuicios formados durante mis años de adolescencia y de mi carrera profesional; donde la mayoría de los profesores, comentaban que la Pedagogía no era para formar docentes, que sería limitar lo que un pedagogo puede ser, situación que solo reafirmaba mi decisión de no ser docente y que, en algún momento, fue motivo de conflicto en mi casa por no permitirme la oportunidad de vivirlo desde mi propia experiencia.

Sí bien, al venir de una familia de docentes, me encontraba bastante familiarizada con la vida en las aulas, puesto que en algunas ocasiones acompañaba a mis padres a sus trabajos, ayudaba a calificar los exámenes e incluso abogaba por sus alumnos que estaban a punto de reprobando; y, aunque disfrutaba esta parte, también dentro de mi interés y formación, existía el estigma de lo que implica ser “hija de docentes”, que de acuerdo a los profesores que tuve en educación básica debía ser la alumna más destacada, inteligente, obediente e incluso, ser vista como la estudiante con cierta ventaja con respecto al resto de mis compañeros, por el simple hecho de que mis papás compartían su formación con mis profesores.

Esto me llevó a que desde pequeña, me exigiera demasiado por completar mis tareas, por aprobar con nota perfecta mis exámenes y tomar la palabra del docente como inapelable, muchas fueron las experiencias de malos docentes que tuve en nivel primaria, donde recuerdo que únicamente las actividades se centraban en copiar por horas lo que estaba en los libros o el pizarrón. También recuerdo las ocasiones donde el miedo a preguntar era una constante entre mis compañeros y yo misma, razón por lo que decidíamos quedarnos con las dudas, que más tarde mis papás harían todo lo que se pudiera por resolverlas.

Experiencias que si bien no todas fueron malas, alimentaban mi decisión de no ser docente, de lo que no quería ser. En este punto puedo decir que quizá existía en mi miedo

por ser una mal docente, por no ser tan buena como mis padres y repetir las actitudes negativas de algunos de los profesores que tuve.

Es así, comotoda esta carga de pensamientos se encontraban presentes al llegar a mi primer día de clases como docente, imaginó ese día y aún puedo recordar los sentimientos encontrados que tenía, la excesiva cantidad de nervios y el temor de que algo saliera mal. Día en el que cambio mi idea de ser docente y que en los últimos cinco años se ha consolidado como un interés y gusto por cumplir con el noble quehacer de la docencia.

Durante estos últimos años de experiencia dentro de dos colegios privados pude notar lo poco que se hacía por realmente brindar una buena educación y fomentar la inclusión de los alumnos en riesgo de exclusión. Porque si bien en las instituciones que estuve se contaban con todos los medios y recursos, faltaba lo más importante, la disposición, la vocación de los docentes y el apoyo de los padres de familia, quienes estaban tan acostumbrados a que sus hijos tuvieran una etiqueta de “no puede hacer las cosas”, limitando su capacidad y potencial.

Fue así como desde el día uno, dentro de las aulas, intenté realizar lo contrario, con la firme convicción de que mis alumnos no tuvieran experiencias negativas, sino todo lo contrario, que la escuela fuera un espacio seguro, acogedor e incluyente, donde ellos todos los días quisieran regresar, dónde no existiera el temor a preguntar y donde se pudiera aprender de múltiples formas.

En este camino tuve la suerte de tener dentro de mi salón de clases a alumnos con distintas discapacidades (Síndrome de Asperguer, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Síndrome de Tourette e incluso el caso de un niño diagnosticado con esquizofrenia paranoide), alumnos que la mayoría de los docentes no querían tener dentro de sus aulas, puesto que, como lo comentaban en las reuniones de Consejo Técnico

Escolar(CTE), implicaban más trabajo del que teníamos y no sabían qué hacer con esos alumnos o alumnas; además de que sus compañeros de otras aula tampoco los aceptaban.

Lo que en ese momento tuve que experimentar, es que al ser la docente con menor antigüedad en la escuela, me tocaban los grados escolares donde estos alumnos se encontraban, algunos lo veían como castigo, mientras yo lo veía como una gran experiencia, recuerdo que me comentaban otros docentes: *“Qué mal te tocó el grupo más difícil, porque está tal...”* o *“Yo lo tuve el año pasado, si lo pones a colorear no da mucha lata”*. Comentarios que no solo me decepcionaban, sino también me llenaban de malestar; puesto que no era justo que estos niños o niñas con condiciones diferentes no tuvieran la oportunidad de ser incluidos en sus aulas regulares.

De esta manera, mi objetivo central se orientó a realizar un buen trabajo que posibilitara la inclusión de estos alumnos, minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y conscientizar tanto a mis compañeros como a los padres de familia, de la importancia que tiene el reconocer e incluir a todo educando independientemente de sus condiciones y características.

Hoy en día y después de esos primeros años de labor docente, puedo afirmar que logré un buen trabajo, lo que no significa que el mundo de la educación se haya modificado; sin embargo, considero que el existió en un pequeño cambio para cada uno de esos estudiantes fue muy importante². En ese sentido, con esta nueva investigación de intervención que pude realizar, considero que he de lograr aportes a lo que implica la atención de niños con discapacidad; así como promover en un contexto escolar el sentido

² Aquí como plantea Gramsci en los *Cuadernos de la Cárcel*: “En la realidad, por dondequiera que se comience a operar, las dificultades aparecen inmediatamente graves porque nunca se pensó concretamente en ellas; y como siempre hay que comenzar por cosas pequeñas (en general las grandes cosas son un conjunto de pequeñas cosas), la ‘pequeña cosa’ es despreciada, es mejor continuar soñando y posponer la acción hasta el momento de la ‘grancosa’. La función de centinela es pesada, aburrida, cansada; ¿porqué ‘desperdiciar’ así la personalidad humana y no con servarla para las grandes horas del heroísmo? y así sucesivamente” (1999, p. 284).

que tiene la inclusión educativa de estos niños y niñas y, en general, de todo aquel o aquella en condiciones vulnerables. De esta manera, he de reconocer que hubo docentes que estuvieron dispuestos y abiertos al cambio y que juntos aprendimos, porque si bien la inclusión de la diversidad (en mi caso de los educandos con discapacidad), aún es un tema que en la actualidad poco se comprende y atiende, no se trata de un acto de caridad o piedad, sino de reconocimiento y respeto a los derechos humanos como parte de la condición humana.

Es en este sentido, que mi investigación, la titulé: ***Los procesos escolares que realizan los docentes para la inclusión educativa de niños con discapacidad en una Escuela Primaria: Un estudio de casos.***

Se trata de una investigación que toma como fundamento epistemológico lo que se plantea en la *Hermenéutica* y que como indica Gadamer, surge de las preguntas que me pude elaborar y que de manera central fue la siguiente:

¿De qué manera desarrollan las prácticas escolares los docentes de una escuela primaria para lograr la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con alguna discapacidad?

Pregunta que al ser particularizada quedó de la siguiente manera:

- *¿Qué problemáticas enfrentan los docentes regulares de una escuela primaria para lograr la inclusión educativa de los educandos con discapacidad?*
- *¿Qué estrategias de trabajo emplean los docentes de una escuela primaria para favorecer la inclusión educativa de los educandos con discapacidad?*
- *¿De qué manera los docentes buscan eliminar o minimizar las BAP que enfrentan a los educandos con alguna discapacidad para su inclusión educativa?*

Preguntas que me llevaron a plantear como objetivo general de mi investigación:

Explicar las condiciones y requerimientos que tienen los docentes regulares para apoyar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad en la Escuela Primaria RP.

Objetivo general, en el que fundamenté mi búsqueda para poder desarrollar el proceso de investigación y que me llevó a elaborar cuatro capítulos: un primero, donde explico cómo se dio el tránsito del modelo de la Integración Educativa (IE) al de la Educación Inclusiva (EI); un segundo, sobre el fundamento epistémico-metodológico de la investigación y en donde se explican los aspectos centrales de la hermenéutica y, en particular, de la hermenéutica analógica como andamiaje categorial del estudio de casos en la investigación; un tercero, sobre el contexto de la escuela RP; y, un cuarto y último, referido a explicar las prácticas escolares que desarrollan los docentes de la escuela primaria RP para promover la IE del alumnado con discapacidad y las BAP que enfrentan en sus aulas.

CAPÍTULO 1.

DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si bien hede reconocer que para los docentes ha sido complejo comprender y poner en práctica los modelos sociales de la IE como la EI y sustituir su visión basada en el modelo rehabilitatorio de la Educación Especial (EE)³, también hay que entender que este giro implicó, un “cambio de ciento ochenta grados que detonó el modelo social de la discapacidad en el marco de las políticas, sociales, culturales y educativas en los años recientes” (SEP, 2011, p. 72). Lo que para fines de esta investigación, resulta de gran importancia, el poder establecer el proceso que se fue dando para lograr la transición de la IE a la EI, con miras a dar a comprender su sentido y las diferencias que los caracterizan.

En el caso de la IE, hemos de partir del momento en el que se empezó a promover el principio de la normalización, posteriormente lo que a nivel mundial se impulsó al hablar de una “Educación para Todos”, en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacerlas Necesidades Básicas de Aprendizaje*, en Jomtien, Tailandia en el año 1990 y posteriormente para el año de 1994 con la *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, donde inicialmente se empezó a emplear el concepto de NEE del modelo de IE.

IE que cuatro años después, en el *Foro mundial sobre la educación* de Dakar, se sustituyó por el modelo de la EI, tomando como concepto central el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), cambio que se gestó a partir de los años noventa y que hoy en día persiste en nuestro contexto educativo con el modelo de la Nueva Escuela

³De acuerdo con la Dra. Itzel Carter: “las creencias epistemológicas y los modelos educativos [de la IE y la EI] están relacionados, [pues...]. ‘hay un continuo en el que los docentes no permanecen estáticos, sino que transitan entre ambos modelos aparentemente en función de las creencias que se ponen en juego de acuerdo con el contexto en el que sucede su práctica docente’. [Es decir...] existe una coexistencia y una importante hibridación de los modelos médico rehabilitador y social de la discapacidad” (2024, p. 27).

Mexicana (NEM). IE y EI que revolucionaron la idea asistencialista de las personas con discapacidad y su educación, reconociendo que la diversidad es una fortaleza y no una debilidad. EI que tiene como fundamento los planteamientos de Both y Ainscow, al proponer que este modelo implica una transformación profunda en la cultura y las prácticas educativas, de tal manera que garantice que todo el alumnado independientemente de sus condiciones, tengan acceso a una educación de calidad (2000).

Para dar cuenta de lo antes indicado, el presente capítulo se divide en tres apartados: uno inicial sobre los antecedentes de la EI en México, contextualizando los momentos que llevaron a su conformación; un segundo apartado, que refiere a la institucionalización del modelo de la EI en México ; y, un tercero y final, en el que se explica la manera como se comprende la EI en la NEM.

1.1. Antecedentes que llevaron a la Educación Inclusiva en México

Para comprender porque la IE es el antecedente directo e inmediato de la EI, resulta esencial hacer un breve recorrido histórico, contextualizando en un primer momento, sus orígenes en el principio de normalización que se planteó en la década de los sesenta. Principio que fue acuñado en un primer momento por el danés Bank Mikkelsen, quien fuera un defensor y promotor de la igualdad para las personas con discapacidad intelectual, en una búsqueda por garantizar una educación igualitaria, en la que toda persona con retraso mental viviera una vida tan normal como el resto de la población; es decir, que lograrán establecer rutinas cotidianas donde se garantizarán sus derechos humanos y legales, lo que incluye el acceso a la educación, la inserción al ámbito laboral y una vivienda digna e incluso espacios destinados para el ocio.

Lo que permitiría que la vida cotidiana de las personas con discapacidad fuera similar en la medida de lo posible al resto de la población, siempre y cuando existiera una variedad de servicios de apoyo a su alcance y la enseñanza con base en sus habilidades. Fue así como el término normalización tomó relevancia y se introdujo dentro de la Ley de Retraso Mental de 1959 en Dinamarca.

Una década después este término sería ampliado por el sueco Bengt Nirje quien fuera director de la Asociación Sueca para Niños Retrasados y Definía, como una búsqueda por lograr que pudieran “vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez” (Como se citó en García *et al.* 2009, p. 35).

De acuerdo con Nirje el uso corrector de este principio de normalización radicaba en comprender como los ritmos, rutinas y pautas de vida “normales” dentro de cualquier cultura se relacionan con el desarrollo, la madurez y la vida de las personas tengan o no discapacidades. Es decir, hacer cumplir sus derechos y experimentar o compartir:

1. Un ritmo normal del día, de la semana, o el año.
2. Las experiencias normales del ciclo de vida de las personas.
3. El respeto que debe tener una persona y el derecho de autodeterminación.
4. Los patrones sexuales, económicos y derechos de su cultura como individuo perteneciente a una sociedad (Como se citó en Flynn y Lemay, 1999, p. 29).

Para la década de los setenta el término normalización fue recuperado y ampliado por Wolf Wolfensberger con su libro *The Principle of Normalization in Human Services* (El Principio de Normalización en los Servicios Humanos) donde define este principio como: “la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para

conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (1972, p. 86).

Producto de lo planteado por Wolfensberger, el principio tomó mayor relevancia en el Reino Unido, donde se comenzaba a cuestionar los servicios que se ofrecían en las escuelas de EE dentro Gales, Escosia e Inglaterra; razón por la que a solicitud del entonces Secretario de Educación, se le encomendó a Mary Warnock (presidenta del Comité Británico sobre Necesidades Educativas Especiales), para que en conjunto con la Comisión Británica de Educación Especial, realizar una investigación con la finalidad de analizar la prestación de los servicios educativos que se daban a los niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales.

Producto de esa investigación, para el año de 1974, se publicó el llamado *Informe Warnock*, en donde quedó establecido que se tenía que realizar una transformación de sus sistemas educativos, para:

abordar la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el marco de la escuela regular superando la visión de la educación especial como sinónimo de la escuela especial escuela ordinaria, superando de esta forma la visión de la educación especial como sinónimo de escuela especial (Revista de educación, 1987, p. 8).

Informe que en ese momento se instauró como fundamento de una educación igualitaria para todo educando, independientemente de sus condiciones y características. Cambio de visión educativa que implicó atender tres ejes fundamentales: un primero, orientado a lograr la profesionalización y perfeccionamiento de los docentes, en el sentido de que éstos puedan identificar las NEE de sus estudiantes; un segundo, sustentado en brindar atención educativa a niños menores de cinco años que presenten NEE, con lo que se reitera la necesidad de brindar apoyos escolares desde la edad temprana y, con ello, lograr mejores

resultados en cuanto a su desarrollo personal, social y educativo; y un tercero, centrado en brindar los apoyos a los estudiantes que han superado la edad escolar y presentan NEE, para que puedan acceder al ámbito laboral. Asimismo, en dicho informe quedó establecido que:

1. Ningún niño será considerado ineducable, puesto que la educación es un bien al que todos tienen derechos.
- 2- La Educación Especial será la encargada de satisfacer las NEE de los alumnos, con el objetivo de lograr los fines educativos.
- 3- Las NEE son comunes en todos los niños, por lo que no se tendrán que separar en grupos, por un lado, los denominados deficientes que reciben EE y los no deficientes que reciben educación.
- 4- La EE debe comprenderse como un continuo de prestación de servicios que parte desde el apoyo temporal, hasta la adaptación permanente del curriculum ordinario.
- 5- Los servicios de EE serán de carácter adicional o suplementario no alternativo ni paralelo.
- 6- Se abolirá las clasificaciones sobre las deficiencias de los alumnos, ahora se pensará en NEE para lo que se empleará el término “dificultad de aprendizaje” para describir al alumnado que requiera de apoyo especial (Revista de Educación, 1987, pp. 37-39).

Para el período de los años noventa, en consonancia con el creciente impulso global por lograr una educación para todo de manera igualitaria, integrado a todo educando tuviera o no alguna discapacidad a la educación regular, algunos países participaron en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* celebrado en Jomtien, Tailandia. Acordaron promover en todos los países integrantes de la UNESCO, el proporcionar una educación básica universal, de manera equitativa y de alta calidad para todo niño y niña, adultos y jóvenes. Acuerdo que llevó a las autoridades de las naciones participantes y especialistas de la educación, empujaría a promover la IE de todo educando. De ahí que en:

La conferencia de Jomtien representó sin duda un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además, ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica de diversos grupos desasistidos (UNESCO, 1994, p. 4).

De esta manera, al final del evento mundial, se aprobaría el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, referente que serviría de base para que todos los países participantes elaborarán sus planes de estudios y servicios educativos desde la visión integradora; a la vez de realizar una red de apoyo entre las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y todos aquellos implicados en pro de la educación para todos.

Acuerdo que se desarrollaría siguiendo tres ejes de acción: un primero, sobre las adecuaciones de sus planes de estudio a su propio contexto; un segundo, sobre la cooperación entre los países que guardaban ciertas similitudes o intereses en común; y, un tercero, sobre la cooperación tanto multilateral como bilateral entre la comunidad a nivel mundial.

Es así como la IE se fue consolidando como el modelo educativo a nivel mundial, en una búsqueda por lograr que los alumnos con alguna discapacidad o en condiciones vulnerables recibieran educación en las aulas regulares, lo que se constituía un Derecho Humano como personas y no por sus condición o características. Lo que implicó una reestructuración de los sistemas educativos en el mundo.

En México este modelo formalmente se instituye para los años noventa, sin embargo, se puede afirmar que hay algunos indicios de prácticas integradoras que se remontan años atrás, pues como menciona Escalante:

Desde la década de los años 80 en México aparecieron las primeras manifestaciones con la pretensión de integrar a la escuela regular a los niños con necesidades especiales, [...] aunque se puede encontrar experiencias de integración a la escuela común ocurridas mucho tiempo atrás, como es el caso de personas ciegas, sordas o con alteraciones neuro-motoras que previamente habían recibido el apoyo de escuelas o servicios educativos especiales para enfrentar con menores desventajas el proceso escolarizado (2010, p. 2).

Década de los noventa en la que se empezaron a vislumbrarse los primeros cambios en las políticas educativas en México, orientados a lograr "Educación para Todos" basada en la IE. Tal proceso de institucionalización de la IE, previamente, para el año de 1992, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se dio con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Acuerdo que fue un hito, en la forma de organización y administración de la Educación Básica y Normal en el país. Dado inicio a un proceso de federalización descentralizada de todo el Sistema Educativo Nacional (SEN). Cambio que condujo a una transformación profunda de los servicios de EE, reconfigurando la labor que tenían asignada estos especialistas, para lograr la IE. Reorganización que se dio en los siguientes términos:

a)[La...] transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: "institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad". [Centros que...] ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, las adaptaciones pertinentes, a los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a [que hubiera] alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo. b) [El] Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. [Unidades que...] se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se

promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños. c) [La] Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros. La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad (SEP, 2002, p. 14).

Además, en el ámbito normativo, se llevaron a cabo significativas transformaciones, lo que se dio en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al ser reformado el artículo tercero constitucional, ubicando la educación como un derecho universal para todos los mexicanos. De manera textual, quedó establecido en los siguientes términos:

todo individuo tiene derecho a recibir educación. Asimismo, amplíala **obligatoriedad de la educación secundaria**. Además, se estableció que **el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluida la educación superior**; apoyará la investigación científica y tecnológica; y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura (DOF-CDHC 2002, p. 4).

Y en aquellos casos en los que la integración educativa de manera plena no sea alcanzada, el SEN, se orientó a ofrecer servicios educativos que tuvieran las condiciones que aseguraran la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM). Con este propósito, se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Cabe destacar que el modelo de la IE, en ese momento se pensó

considerando la orientación a padres, madres o tutores, al igual que para los docentes y el personal de las escuelas de educación básica regular, que tuvieran que trabajar con alumnos que presenten NEE (SEP, 1993).

A pesar de ser un modelo revolucionario el de la IE, orientado al reconocimiento de la diversidad en las aulas, desde la década de los años noventa, el modelo se fue cuestionando; especialmente por autores Tony Booth y Mel Ainscow, por lo que implicaba la idea de integrar y el uso del concepto de NEE. Crítica que se centró en la idea de adjudicar toda la problemática a los educandos, dejando de lado los contextos (escolar, familiar y social) en donde los educandos se ubican. Tales críticas llevaron a que estos autores promovieran el modelo de la EI y el uso del concepto de BAP.

1.2. Modelo de la Educación Inclusiva y su institucionalización en México

Como antes se indica, es en la década de los años noventa del siglo pasado, que el modelo de que Booth y Ainscow, plantearon que integrar a un educando a una escuela no significaba que se le incluyera en todas las actividades escolares, que la uniformidad del modelo de IE impedía abordar de manera eficaz y eficiente las Necesidades Específicas de Aprendizaje (NEA) de los educandos y que el concepto de NEE se había constituido en una nueva manera de etiquetar al alumnado centrando toda la problemática de su proceso de escolarización en ellos.

De esta manera, en su INDEX (Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva), Booth y Ainscow plantearon que: “La inclusión o educación inclusiva, no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) implica un [modelo...] diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en los centros educativos” (2000, p. 8). Modelos de IE y EI,

que como plantea Guajardo, se ubica en: “el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad” (2010, p. 106); pero que no en atención a las mismas especificidades, ni de la misma manera.

Se trata de un modelo que reconfigura la visión de la educación, partiendo de las críticas al modelo médico rehabilitatorio y de integración, debido a que a pesar de los alcances y buenas intenciones que se tenía con el segundo, se seguía con los procesos de segregación de los niños con discapacidad y en general, de todo grupo vulnerable; ya que el integrar no significaba que se les incluyera en la totalidad de las actividades escolares (y diría yo que también en los sociales).

Para ello, era necesario reestructurar un horizonte diferente de la educación, en el que todo estudiante dejara de ser el factor de la problemática dentro de las aulas y la escuela, al no tener de manera “estandarizada” las competencias y habilidades necesarias para cumplir con el trabajo y los aprendizajes escolares, pasando a reconocer que en gran medida, si no es que en todo, la problemática para su inclusión se debía a las BAP que los contextos escolares, familiares y sociales les imponían. Una manera totalmente diferente de comprender las acciones educativas que posibiliten su plena inclusión escolar.

En este sentido el INDEX se constituyó en una herramienta fundamental para analizar y propiciar una mejora en las prácticas de las prácticas escolares, de tal manera que al seguir las fases en el propuesto, se favorece la transformación institucionalización de la IE, para ir minimizando o eliminando las BAP que de manera colectiva autoridades, docentes y padres de familia vayan detectando. Proceso de transformación que implica el siguiente proceso de reflexión y gestión que consta de cinco etapas.

La primera de dichas fases, está orientada a la selección y organización del grupo de coordinación, que puede conformarse por directivos, docentes, padres de familia y

docentes de UDEEI, grupo que será el encargado de recabar toda la información y gestionar el desarrollo del INDEX. Grupo que una vez que se tenga el dominio de los contenidos, serán ellos quienes compartiran y apoyaran al resto del profesorado la información, las herramientas y la metodología que implica el desarrollo del INDEX. Paralelamente irán recabando datos como: opiniones y reflexiones sobre las BAP que se identifiquen en la institución. Información será clave para las etapas subsecuentes.

Una vez atendida la primera fase, se da inicio a la segunda, en la que se recupera la información recabada, se establecen las prioridades y cómo es que se han de atender en el centro escolar. Para ello, se han de habilitar espacios de reflexión entre pares, para compartir inquietudes y experiencia sobre el tema, fomentando una cultura de participación entre los miembros de la comunidad escolar.

Para dar inicio a la tercera fase, se han de recuperar los datos y experiencias obtenidas de la fase anterior, con la finalidad de organizar el “plan de acción”, para atender la BAP detectadas y que tienen prioridad. Para ello, se han de usar los indicadores que marca el INDEX, los cuales son: culturas inclusivas, políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. De manera textual se indican de la siguiente manera:

Dimensión A: Crear culturas inclusivas

Construir comunidad

Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

Desarrollar una escuela para todos

Organizar la atención a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

1. Orquestar el proceso de aprendizaje

2- Movilizar recursos (Booth y Ainscow, 2002, p.17).

Indicadores con base en los que se redactaran los objetivos inclusivos que se orienten a minimizar o eliminar las BAP, teniendo en cuenta que estos deberán ser realistas y contextualizados de acuerdo a las condiciones del centro educativo. A su vez se deben establecer los tiempos de intervención y los cargos que cada miembro de la comunidad deberá desempeñar para lograrlos.

Al concluir el “plan de acción”, en la fase cuatro, se han de llevar a cabo las acción, haciendo un seguimiento continuo y preciso de cada una de las acciones que se realicen. Es importante destacar, que el éxito del plan de acción dependerá de la participación de la comunidad escolar.

Finalmente, en la quinta fase, el colectivo realizará la evaluación del plan de acción y los resultados que se tuvieron con el proceso de intervención, con miras a continuarlo, mejorarlo o modificar; según sean los resultados.

En este sentido podemos decir que el INDEX permite abarcartodos los aspectos de la vida escolar de los educandos, permitiendo a las escuelas analizar y eliminar todas aquellas BAP que se estén presentando en la institución. No se trata de seguir una receta al pie de la letra, se trata de adaprar la guía a las necesidades de cada institución con la finalidad de lograr superar las BAP y con ello, la plena inclusión educativa de todo educando. Ello implica recordar que:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado en su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.

- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.
- [...] Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad (Booth y Ainscow, como se cita en Gonzalez, 2024, p. 24).

Para inicios del nuevo milenio y teniendo presente lo planteado por Booth y Ainscow, en el año 2000 se celebró el *Foro Mundial sobre la Educación* en Dakar, Senegal, donde se promovió a nivel mundial la EI, pero donde no se mencionan los planteamientos de estos autores, dentro del *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos*. En éste se plantea la necesidad de promover una integración social, educativa y de eliminar o minimizar las BAP en los contextos escolares. De manera textual se indica:

Nos comprometemos a suprimir todas las barreras (de índole social, cultural, económica, política y jurídica) que impiden a los niños, los jóvenes y los adultos africanos el acceso a la educación de calidad y el logro de las metas de la Declaración de Jomtien sobre la Educación para Todos (UNESCO, 2000, p. 26).

Marco de acción en el que se enfatiza la idea de una Educación para Todos (UNESCO, 2000, *pass.*) y en donde se precisa que: “Los participantes en el Foro reiteraron su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada hace diez años en Jomtien (Tailandia), que figura en anexo del presente folleto” (UNESCO, 2000, p. 3).

Tal y como sucedió el 21 de mayo de 2015 en la declaración de Incheon, Corea, en donde participaron 160 países, con el firme objetivo de establecer acciones que permitan

completar la agenda inconclusa de los seis objetivos de la educación propuestos para el 2015, por lo que a nivel mundial se gesta una agenda de educación universal que tiene como objetivo “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (en adelante Educación 2030)” (UNESCO, 2015, p. 14).

De esta manera se pretendía no solo garantizar una educación inclusiva a nivel mundial, sino también promover ésta en todas las etapas de la vida, pues:

Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos. Nos comprometemos con carácter de urgencia con una agenda de la educación única y renovada que se integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y sus metas correspondientes” (UNESCO, 2015, p.6).

1.3. La Educación Inclusiva en la NEM

Desde el sexenio pasado con el gobierno del entonces presidente Andres Manuel López Obrador se estableció en el país un nuevo modelo educativo denominado La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Modelo que fue implementado en un primer momento como prueba piloto en algunos estados del país, tal es el caso de Hidalgo, Guerrero y Estado de México.

Sin embargo, a partir del ciclo escolar 2022-2023, se establece como el nuevo modelo educativo de México, incorporando así documentos nacionales como el Programa Sintético y el Programa Analítico, el primero refiere a todos los contenidos nacionales que se deberán adquirir en cada una de las fases y grados educativos. Mientras que el segundo, es el programa en una versión adaptada acorde a cada centro escolar dependiendo de su contexto

social, escolar y cultural, documento que será elaborado por la comunidad educativa a partir del programa sintético. Bajo estas premisas la NEM pretende transformar la educación básica del país, bajo un enfoque humanista y comunitario de manera textual se indica que:

[el objetivo principal es 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 (SEP-NEM, 2019, p. 4)

Es así que la NEM se gesta como un plan de mejora educativa, con una duración de veintres años para la total reestructuración de la educación del país, donde en teoría se destaca que la educación tendrá un carácter más humano, crítico, inclusivo e intercultural.

De tal manera que, estará basada en el aprendizaje por proyectos interdisciplinarios, resaltando la participación de la comunidad, la diversidad y los contextos locales. Por lo que la EI tomará mayor relevancia dentro de esta reforma educativa y, dentro de los acuerdos educativos nacionales se gesta la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), acuerdo operativo que tiene la finalidad de:

- [transformar] el SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado poco flexible, inequitativo y fragmentado [por un sistema] inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país en su amplia diversidad (SEP-ENEI, 2019, p. 10)

Además, de que la ENEI se fundamenta con la ratificación del artículo 3ro constitucional suscrito en el 2019 donde de manera textual se indica que la educación deberá ser equitativa e inclusiva.

- c) contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y
- respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la

- integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los
- ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios
- de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
- **e)** será equitativa, para lo cual el Estado implementará medidas que favorezcan el
- ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las
- desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y
- permanencia en los servicios educativos;
- **f)** será inclusiva, al tomar en cuenta diversas capacidades, circunstancias y
- necesidades de los educandos; asimismo, con base en el principio de
- accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas
- específicas con el objetivo de eliminar las BAP (SEP-ENEI, 2019, p. 45).

Lo que implica que a partir de esta ratificación será de carácter obligatorio brindar una educación basada en la EI, en este sentido podemos decir que actualmente la educación se encuentra en una transformación constante en busca de una educación equitativa.

CAPÍTULO 2.

EL FUNDAMENTO EPISTÉMICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad las investigaciones que se realizan sobre procesos sociales y educativos se han dividido en dos grandes paradigmas: por un lado, el cuantitativo; y, por el otro, el cualitativo. División que como plantea Kuhn llevó a que se diera:

La proliferación de articulaciones competitivas, el deseo de ensayar cualquier cosa, la expresión de descontento explícito, el recurso a la filosofía y al debate sobre cuestiones fundamentales, son todos ellos síntomas de la transición de la ciencia normal a la investigación extraordinaria. La noción de ciencia normal depende más de su existencia que de la de las revoluciones (2004, p. 163).

Debate y que puso en tela de juicio el pensar que sólo hay una única manera de explicar la realidad que se toma como objeto de investigación⁴. En este caso *el proceso de inclusión educativa de niños con discapacidad en una escuela de Educación Primaria*.

En el caso del paradigma el cuantitativo, la investigación se realiza empleando el llamado “método científico” (que más bien es el hipotético-deductivo por su lógica de desarrollo), ya que parte de la formulan hipótesis causales que al ser verificadas, permiten al investigador establecer leyes de los fenómenos que son observando, los que se demuestran a través de mecanismos de cuantificación que puedan ser sometidos a procesos estadísticos, para que con base en éstos se pueda establecer si las hipótesis se aceptan o se rechazan.

En el caso del paradigma cualitativo, la investigación no se reduce a porcentajes e índices con base en los que se refutan o aceptan hipótesis causales Bisquerra (2004), Abero *et al.* (2015) y Sampieri, Fernández y Bautista (2014). Paradigma que “basa sus procesos de acopio de información en las descripciones que elabora el investigador y los informantes

⁴ Como plantean Álvarez y Álvarez “Los objetos de investigación son delimitaciones espacio-temporales que el sujeto teorizante construye con base en los referentes contenidos en su conciencia, los cuales por su carácter social; aluden o refieren, contenidos de lo real que pueden o no tener una materialidad concreta. Así, la función de éstos es la de ser la mediación cognitiva con la cual se inicia el camino para poder llegar al conocimiento del objeto real” (2012, p.)

clave, fuentes primarias que se emplean para construir una explicación de carácter holístico de lo que se delimitó como objeto de investigación” (Vázquez, 2018, p. 59).

Paradigma cualitativo de investigación en el que se ubica la hermenéutica, que como indica Beuchot es ciencia y arte, pues como ciencia implica “un conjunto estructurado de conocimientos, en el que los principios dan la organización a los demás enunciados [y como...] arte o técnica el conjunto de reglas que rigen una actividad [para...] aplicar correctamente la interpretación” (2002, pp. 12-13).

Hermenéutica que me dio la posibilidad de elaborar una interpretación con base en la manera como los docentes viven y ven la problemática de la inclusión educativa de educandos con alguna discapacidad, en el sentido de que sus narrativas tienen un gran valor comprensivo-explicativo; a la vez que se nutren de las descripciones participantes⁵ que elaboré durante mi estancia en la institución educativa donde realicé esta investigación.

Hermenéutica que si bien es una concepción epistemológica que como dice Villoro implica una comunidad epistémica pertinente⁶. En el caso de mi investigación se centró en la propuesta de la Hermenéutica Analógica (HA) de Beuchot (2015). Enfoque hermenéutico que se coloca como alternativa entre el univocismo y el equivocismo, para de manera proporcional favorece mi interpretación sobre la realidad que delimité como objeto de investigación.

HA que está “inspirada en la doctrina de la analogía de Aristóteles y los medievales. [Y en la que...] se dice que hay un sentido relativamente igual (*secundum quie idem*) pero que es predominante y propiamente diverso (*simpliciter diversum*) para lograr los signos o

⁵ La observación participante “puede guiar al investigador al esclarecimiento de los hechos o fenómenos de estudio, así como realizar diagnósticos ya identificar causas [...] lo que contribuye directa o indirectamente a agudizar su mirada interpretativa” (Angrosio, 2012, p. 11). Por tal motivo el investigador juega un papel fundamental en el proceso de investigación pues su experiencia, punto de vista estarán de por medio en la investigación.

⁶ Dice Villoro: “Llamemos ‘sujeto epistémico pertinente’ de la creencia de *S* en *p* a todo sujeto al que le sean accesibles las mismas razones que le son accesibles a *S* y no otras, y ‘comunidad epistémica pertinente’ al conjunto de sujetos epistémicos pertinentes para una creencia. Todo sujeto *S* forma parte de una comunidad epistémica determinada, constituida por todos los sujetos epistémicos posibles que tengan acceso a las mismas razones” (2008, p. 147).

textos que lo comparten” (Beuchot, 2015, p. 51). Hermenéutica que metodológicamente, además, nos aporta la posibilidad de ir generando estrategias y acciones de conocimiento de profundas y flexible, pues es su:

metodología [la de la hermenéutica analógica, que...] no es cerrada y fija; se va constituyendo y ampliando de manera viva. [A la vez que permite...] enriquecer las pautas metodológicas mediante el rejuego de la praxis y la teoría, de la aprioridad y la a posterioridad, del análisis y la síntesis, de la inducción a la deducción. Más allá de todas ellas sin quedarse en ninguna (Beuchot, 2015, p. 27).

A la vez que epistemológicamente nos aporta categorías para realizar el acto de interpretación y que en esta investigación se recuperan tomando como punto de partida realizar una breve historia de su devenir para comprender los sentidos que ésta ha tenido y que tienen un gran valor interpretativo.

De eso trata el presente capítulo de elaborar una explicación del fundamento epistémico-metodológico que sirve de fundamento a la presente investigación. Para ello el presente capítulo está dividido en tres apartados: un primero, donde se elabora una breve explicación del desarrollo histórico de la hermenéutica, en donde se precisan algunos de los principales hitos que la ubican en la actualidad; un segundo, que menciona las ideas centrales de la HA y sus categorías base y un tercero, sobre el fundamento que epistemológico que ésta le aporta al estudio de casos como método de investigación.

2.1. Breve historia de la hermenéutica

Para el recorrido histórico de la hermenéutica, parto de identificar el sentido etimológico que tiene la palabra. Su origen está dado en la palabra griega *hermenéuiein* que “posee dos significados importantes: designa a la vez el proceso de elocución (enunciar, decir, afirmar algo) y el de interpretación (o de traducción). En ambos casos, se trata de una transmisión de

significado” (Grondin, 2008, p. 14). Es una palabra que en su origen mitológico se asoció al dios griego Hermes quién era considerado el mensajero de los dioses para los humanos (el mundo de la divinidad y el mundo terrenal). Hermes cuya función no se limitaba a la mera transmisión sino a la interpretación de los mensajes y signos.

Platón con su *hermeneuein* lo designaba el ser mensajero, el intérprete de los mensajes divinos, así “la hermenéutica era un arte menor, subordinado a la *episteme* o ciencia” (Beuchot, 2004, p. 47). Mientras que para Aristóteles la *hermeneia* trataba de la expresión, de manera tal que su *Peri Hermenías*, más que ser una teoría de la interpretación, era de la expresión, del juicio y sus elementos, lo que también enseñaba a recibir mensajes y para la comunicación. Sentido que llevó a que la hermenéutica se le vinculara a la retórica, que fue vista como estilística, pero también la técnica de comprensión (Beuchot, 2015).

Ya durante la Época Medieval la hermenéutica como exégesis bíblica se cultivó, pero en dos grandes sentidos: por un lado, la literal que fue cultivada en dos grandes tradiciones, la griega y la judía; y por el otro, la alegórica, que también se dio en los griegos y en los cristianos.

Iniciada la llamada Alta Edad Media, los monjes del siglo V a X, sobre todo agustinos y benedictinos, mostraron un gran gusto por la exégesis alegórica, para poder articular sus vivencias místicas. En ello sobre sale Juan Escoto Eriúgena, quien en su obra *Periphyseon* o sobre la división de la naturaleza, aborda temas metafísicos y cosmológicos con el complemento de alegoría e imágenes. Ya en “el siglo XI, en los chartrenses, una escuela catedralicia, se ve el marcado predominio del agustinismo neoplatonizante de ese tiempo” (Beuchot, 2004, p. 53); en la que predomina la metonimia sobre la metáfora, la dialéctica sobre la retórica. Del siglo XII al XIII, se promueve una exégesis cursiva o rápida,

a través de una especie de manuales, en las escuelas catedralicias, precursoras de las universidades. Trabajos que tenían una función pedagógica, para enseñar a interpretar por medio de sumas y compendios. Esto se continúa en la Baja Edad Media, a inicios de los tiempos modernos y se continúa con el terminismo o nominalismo. Lo que lleva a que Beuchot planteé: “Me parece que aquí la lección que recibimos [...] para nuestra hermenéutica actual es la necesidad que da el cientificismo, como el nominalismo ambiente, de sobrepujar y trascender el sentido literal, para acceder al simbólico” (Beuchot, 2004, pp. 60-61).

Con el Renacimiento, la hermenéutica empieza a adquirir un sentido más filosófico (primacía de la modernidad), en la que no dejó de predominar el sentido literal, tanto en el ámbito secular como el religioso. En esta última, la búsqueda de la lectura de la Biblia, no se orientó a la de carácter alegórica o simbólica, sino a los significados auténtico y propios de ésta.

Hermenéutica que en los últimos años del Renacimiento empezó a tomar un papel emergente en la investigación de los procesos sociales y educativos. Se trata de un medio que nos plantea qué y cómo realizar la interpretación de la realidad, en este caso, la educativa.

Es con la Época Moderna, permeada y determinada por el racionalismo y el empirismo propio del cientificismo ilustrado, que pasó a ser relegada la polisemia. Periodo en el que Gianbattista Vico (siglo XVIII), deja un margen a la hermenéutica, en su crítica al cultivo de la retórica cartesiana, pues lleva a ver que la verdad del hombre y su historia requiere de interpretar, a través de mitos, ritos y los poetas antiguos.

Recorrido histórico que para el siglo XVIII lleva a una hermenéutica romántica, donde la interpretación no se centraba únicamente en los textos bíblicos, sino también en

todo tipo de texto y en las mismas obras literarias; es así que pensadores como Friedrich Schleiermacher comenzaron a plantear una **hermenéutica del alma** que permita una interpretación más profunda, donde se pudiera comprender el mundo interior de los textos y sus autores, dejando de lado un método esquemático y rígido para lograr su comprensión “que no tiene nada que irradiar hacia los presupuestos de la teología, del derecho y de la filosofía” (Álvarez, 2020, diapositiva 3). De ahí que para Schleiermacher era necesario un doble método de interpretación: un primero, que consistía en la reconstrucción histórica (método gramatical), donde los lectores tenían que interpretar el texto a través del momento socio-político y cultural en el que fue redactado, para lograr una comprensión de sentido literal y externo del mismo; y un segundo, refiere a la reconstrucción adivinatoria (método psicológico) donde el lector debería ponerse en el lugar del autor para intentar comprender lo que quería transmitir tan bien o mejor que el mismo autor, lo que se lograría a través de un acto de empatía. Doble metodología que implicaba un esfuerzo por lograr la comprensión, no solo de las palabras, sino también de su perspectiva y mundo interior. “[Se trataba de la psique del autor del texto], es decir la reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva de un discurso dado” (Schleiermacher como es citado en Coreth, 1998, p. 297).

Para la segunda mitad del siglo XIX Wilhelm Dilthey, Seguidor de los planteamientos de Schleiermacher, propuso que había que distinguir las Ciencias Naturales de las Ciencias del Espíritu (en ésta la hermenéutica), indicando que la primera se centraba en explicar, mientras que la segunda en comprender. Ya que las Ciencias Naturales estudian los fenómenos externos al hombre y se pueden explicar a través de la observación y la explicación causal; mientras que las Ciencias Sociales se centran en el estudio del campo donde el hombre se encuentra inmerso y no puede reducirse a una explicación objetiva, ya

que se limita a comprender la experiencia vivida, a través del acto de empatía con el autor⁷.

Dice Grondin refiriéndose a Dilthey:

las ciencias puras buscan explicar los fenómenos a partir de hipótesis y leyes generales, [mientras que] las ciencias del espíritu quieren comprender una individualidad histórica a partir de sus manifestaciones exteriores. [De ahí que la...] metodología de las ciencias del espíritu será de esta manera una metodología de la comprensión (2008, p. 39).

Planteamientos que serán criticados por Edmund Husserl, quien cuestionó la visión psicologistas que Schleiermacher y Dilthey proponían para la comprensión de la experiencia humana, dando con éstos no existiera un acceso claro y riguroso a la esencia de los fenómenos, pues la historicidad y empatía no eran suficientes para la reflexión. Crítica que llevó a que Husserl propusiera la **fenomenología** como método de comprensión, para dar paso a un proceso filosófico en el que se explora la estructura de la experiencia humana “Se trata de una fenomenología ‘pura o trascendental’ que según Husserl es la ciencia de **esencia** (*eidética*-de las ideas) y no de hechos o datos” (Álvarez, 2020, diapositiva 1) Eidética fenomenológica que implica la capacidad de captar la esencia de los fenómenos, tal y como se presentan a los sujetos para su comprensión. De esta manera Ferraris indica que para Husserl:

No solo el objeto, sino también el sujeto es puesto entre paréntesis, suspendido respecto a su efectividad. Así la esfera pura de la conciencia sigue siendo, con todo lo que de ella no se puede separar (entre otras cosas el “yo puro”) como un residuo fenomenológico (2002, p. 180).

Devenir de la hermenéutica, que al poco tiempo se fundamentó como el arte de la interpretación de los textos y como una metodología de las ciencias del espíritu. Es así que para el siglo XX, Martín Heidegger (que si bien no se centró en la hermenéutica sino en la metafísica en su texto *Ser y tiempo*), propuso a ésta: “como uno de los momentos de su

⁷Dilthey refiere experiencia vivida como aquel acto subjetivo en la inmediatez de la interacción de los sujetos con el mundo.

metafísica, el trabajo hermenéutico del ser del hombre” (Beuchot, 2004, p. 65); y la idea de una des-velación comprensiva a través del círculo hermenéutico. Con ello, da inicio a una visión filosófica de la hermenéutica, transformándola en una cuestión ontológica del *Dasein*, del ser ahí o estar ahí; pues, ya no se trata del **qué** se está interpretando sino del **cómo** se interpreta. Para ello, Heidegger recupera la historicidad pero también el modo de ser propio del ser humano (su *Dasein*), ya que para él, la interpretación dependerá de los horizontes culturales, existenciales, sociales del sujeto que interpreta. De ahí que:

Con Heidegger, la hermenéutica cambiará de objeto, de vocación y de estatuto. Cambiará primero de objeto al no remitirse ya a los textos o a las ciencias interpretativas, sino a la existencia misma; se puede hablar, por consiguiente, de un giro existencial de la hermenéutica. Cambiará también de vocación, porque la hermenéutica no se comprenderá ya en sentido técnico, normativo o metodológico (Grondin, 2008, p. 45).

Es con Hans-George Gadamer, con quien propiamente se da inicio a una hermenéutica filosófica, a la vez que se universaliza como la vía para la comprensión de todo tipo de texto⁸ y del mundo en sí, lo que lleva a que Habermas indique que fue Gadamer quien vino a *urbanizar la pequeña provincia de Heidegger*, al ubicar la comunicación (el lenguaje) como su objeto de estudio, más allá del *Dasein* heideggeriano, del estar ahí o del ser ahí⁹ (1984, pp. 346 ss.). Cambio que llevó a liberar la hermenéutica de las inhibiciones ontológicas del concepto científico de verdad, con el que se buscó aplicarla a todo texto que tuviera el potencial de transmitir un significado, no sólo a través del lenguaje, sino además en función de su historicidad; ya que el lenguaje (independientemente del idioma y cultura que se trate),

⁸ Cómo indica Álvarez: “ el *texto* es una categoría que [en la hermenéutica] posee diversas formas de expresión, que jerárquica y proporcionalmente tiene el potencial para comunicar ‘algo’ a ‘alguien’, para generar una interpretación sobre la especificidad de una sociedad, de una cultura, de un grupo, de un mito en el tiempo y en el espacio, independientemente de que el texto sea la síntesis que un sujeto elabora, pues si bien éste es la individualidad que la sintetiza, como tal puede trascender al autor y al mundo que le dio origen” (2019, p. 69).

⁹ Dice Habermas: “Gadamer ha insistido una y otra vez en que la hermenéutica filosófica no debería ser reducida a teoría de la ciencia, en que el fenómeno de la comprensión caracteriza, con anterioridad a toda ciencia, las referencias que hace al mundo una forma de vida estructurada comunicativamente” (1984, p. 352).

es la condición de vida intersubjetiva que s gnica y lingüísticamente se da en el acto de comunicación, en el diálogo que en sí condensa una temporalidad. De ahí que él indique: “[el...] ser que se comprende es lenguaje” (Gadamer, 1997, p. 18).

En un sentido similar y complementario con Gadamer, Paul Ricoeur (heredero de la fenomenología de Husserl y del existencialismo de Gabriel Marcel), parte de reconocer el papel de lo voluntario y lo involuntario en la interpretación y de lo simbólico más allá de los planteamientos de Ernst Cassirer. Su planteamiento en términos generales implica reconocer el valor de la narrativa y la posibilidad de captar los significados en los textos a través de la vía larga de la ontología, pues como indica Maceira, Ricoeur acepta la ontología de la comprensión de Heidegger, pero:

no va a continuar la hermenéutica por la "vía corta" heideggeriana dirigiéndose hacia la analítica del "Dasein". Puesto que la comprensión que resulta de la analítica del "Dasein" es la misma por la que "este ser" se comprende como "ser", y es en el lenguaje donde aparece la comprensión como modo de ser.[Por ello...,] Ricoeur considera necesario sustituir la "vía corta" de la analítica del "Dasein" por la "vía larga" del análisis del lenguaje. De este modo, toda comprensión de sí debe ir mediatizada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en general. O sea, la comprensión ontológica queda pendiente de la interpretación hermenéutica (En: Ricoeur, 2004, pp. 11-12).

Hermenéutica ricoeuriana que no se reduce a la pura interpretación-explicación, sino que la extiende a la acción, sobre todo con su obra *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (2002). Visión hermenéutica en la que “el acto de interpretación tiene como modelo la metáfora, esto es, la dialéctica entre el sentido literal y el metafórico, entre lo que literalmente se presenta y lo que se tiene de manera profunda u oculta” (Beuchot, 2004, pp. 60-61).

En una línea similar de complementaria est  la Hermenéutica Analógica (HA) que propone Mauricio Beuchot, para él la HA busca colocarse como una alternativa entre la

univocidad y la equivocidad, pues la analógica “—desde Pitagóricos hasta Octavio Paz, pasando por los medievales, los barrocos y los románticos— es un punto intermedio entre univocidad y equivocidad, aunque da predominancia a este último” (Beuchot, 2015, p. 13).

De esta manera, la HA se orienta a abrir la validez de la interpretación, a través de las distintas formas de analogía (Álvarez, 2012 y Beuchot, 2015). Analogía que no se trata del punto intermedio fijo, sino de la diversidad dependiente de la manera como se recupere para comprender la realidad que busca ser interpretada; razón por la que hay distintos tipos de analogía: de desigualdad, de atribución y de proporcionalidad. La primera (la de desigualdad), que es casi únivoca “como cuando se dice el ‘cuerpo’, ya que hay diversos tipos de seres corpóreos, unos más perfectos que otros, y esa palabra los significa o se predica de manera desigual pero cercana a la univocidad” (Beuchot, 2015, p. 53); la segunda (la de atribución), que es jerárquica a partir de un primer analogado que se ira atribuyendo según sea su vínculo con éste, como es la ley y sus derivaciones en los actos que se valoran conforme al delito o falta que se cometió, de ahí que “Hay pues, en este tipo de interpretación, un significado primario y otros secundarios. El significado del término se atribuye según jerarquías; de manera primaria o propia uno en especial, de manera secundaria o derivada a los demás” (Beuchot, 2015, p. 53); y en el caso de la tercero (la de proporcionalidad), que se divide en proporcionalidad propia y de proporcionalidad impropia o metafórica, la propia de equivalencia, “a cada cual según la proporción que le toca, su porción” (Beuchot, 2015, p. 53), la impropia o metafórica, de manera simbólica, lo que implica que es “palpablemente diversa pero es también semejanza, tiene su porción de igualdad, por eso puede dar sinapsis en el

concepto y el afecto, entre el intelecto y la emoción de quien la capta” (Beuchot, 2015, p. 53)¹⁰.

Una hermenéutica más es la que ha venido promoviendo Samuel Arriarán, la que fundamenta en el neobarroco, con la que busca dar una respuesta a la crisis de la racionalidad moderna ilustrada, por una racionalidad lúdica, de imaginación y de libertad. Es una hermenéutica que parte de “la bancarrota del humanismo clásico, particularmente, en el siglo XVII novohispanico” (Arriarán, en: Arriarán y Beuchot, 1999, p. 11); y se centra en la condición de los procesos sociales de las culturas de Latinoamérica. De esta manera para Arriarán, las perspectivas colonizadoras, no tienen como punto de partida los problemas particulares, sino “la identidad como simulacro, como compensación y ocultación de un proceso de racionalización y uniformización” (Como se citó en Arriarán y Beuchot, 1999, p. 56). Es una hermenéutica que busca revalorar el *ethos barroco*, como el complejo proceso de heterogeneidad, movilidad y desterritorialización, pero recuperando lo que éste nos aporta desde un neobarroco como lo planteó Omar Calabrese¹¹ y que toma como una de sus categorías base las formas sociales fractales de latinoamérica, que de manera irregular no pueden ser reducidos a formas enteras o sencillas., pues:

Hoy en día es claro que América Latina se conformó en y por el mestizaje, en y por la mezcla de las culturas que se encontraron y que acabaron por constituir un híbrido. Negar esto es querer eliminar la especificidad latinoamericana, es cerrar la posibilidad de extraer de su realidad histórica las categorías que nos sirven para comprender su especificidad e irnos, como dice José Gaos, con el imperialismo de las categorías que sólo encubren lo particular, lo local, al no ser extraídas éstas de la realidad histórico-cultural de origen (Álvarez, 2012, p. 199).

¹⁰ Al respecto de la aplicación a la educación de los tipos de analogía se pueden revisar: Álvarez (2012) *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-UY Álvarez (2024). *La educación desde la hermenéutica analógica*. México: UPN-UA.

¹¹ Dice él: “En qué consiste el ‘neobarroco’, se dice rápidamente. Consiste en la búsqueda de formas y —en su valorización— en la que asistimos a la pérdida de la integridad, de la globalidad, de la sistematización ordenada a cambio de la inestabilidad, de la polidimensionalidad, de la mudabilidad” (1999, p. 12).

Visión de mundo que requiere de “revalorar proyectos con los cuales afrontar mejor los problemas del noliberalismo que hoy están llevando a la catástrofe de todo el planeta o a una especie de barbarie generalizada” (Arriarán, como se citó en: Arriarán y Beuchot, 1999, p. 59). Un interpretar de manera alegórica, festiva y de mezcla para la comprensión del mundo de la vida de Latinoamérica.

Claro que hoy en día hay otros planteamientos hermenéuticos, pero que para fines de esta investigación no tienen trascendencia alguna, por lo que no se desarrollan, pues el punto a cometido su función poner el texto epistemológico en el contexto de la presente investigación.

2.2. *Corpus* categorial de la Hermenéutica Analógica: analogía, *phronesis* y abducción

Como ha planteado Álvarez: “En toda interpretación teorizante, se reconozca o no, se esté consciente o no, hay un *corpus* o andamiaje categorial que sirve al intérprete como instrumental cognitivo a través del cual se teoriza” (2012, p. 111). En el caso de la HA, las categorías base son analogía, *phronesis* y abducción. Es un enfoque hermenéutico que parte de la tradición aristotélica y los medievales (Beuchot, 2015, p. 16), fundamento que lleva a que el filósofo mexicano Mauricio Beuchot se posicione desde una visión que se orienta a evitar los puntos extremos del univocismo y del equivocismo. Lo que lo lleva a plantear que:

El término unívoco tiene un significado idéntico para todos sus designados; es decir, se predica en un sentido igual respecto de todos sus posibles sujetos, como “hombre” o “mortal”. En cambio, el término equívoco tiene significados completamente diferentes para todos sus designados; a saber, se predica de sus posibles sujetos en sentidos totalmente distintos, como “perro”, significa de modo diferente e irreducible el animal, la constelación y el guardián celoso (Beuchot, 2007, p. 25).

De ahí que, la HA se ubica en el punto medio, pero manteniendo un equilibrio dinámico que permita una interpretación enriquecida, pero con límites; sin caer en el reduccionismo o el nihilismo de todo vale y es complementario (Beuchot, 2015, p. 37).

Tal posibilidad interpretativa se encuentra en los tipos de analogías (de desigualdad, de atribución y de proporcionalidad propia e impropia), diversidad que tiene sus peculiaridades. En el caso de la analogía de desigualdad (el tipo de analogía más impropio, pues tiende a generalizar), se refieren lo interpretado como un todo sin su distinción de las partes, tipo de analogía que poca utilidad tiene para fines de una interpretación que requiere de la pluralidad. Mientras que en el caso de la analogía de atribución es jerárquica y se determina en función de la relación con un primer analogado que jerárquicamente vincula a los analogados secundarios, terciarios, etcétera; hasta que se pierde todo vínculo. Finalmente la analogía de proporcionalidad propia, es de equivalencia entre los analogados, por ejemplo las culturas y en el caso de la analogía de proporcionalidad impropia es simbólica, muy propia de los significados poéticos, míticos y hasta religiosos.

Son estas analogías, básicamente la de atribución y la de proporcionalidad propia las que se emplean en esta investigación, pues en el caso de la de atribución no podemos dejar de desconocer que las discapacidades tienen un primer analogado que distingue la condición de los educandos; por ejemplo, el Trastorno del Espectro Autista que implica como común denominador como: “En el área de comunicación social [...]. En el área de interacción social [...]. En el área conductual” (Cadaveira y Waisbusrg, 2015, p. 52).

Común denominador que atributivamente o jerárquicamente se tienen que identificar en cada uno de los casos, que por ser un trastorno en sí se diversifica, pero que no pierde el común denominador (primer analogado) de lo que es el TEA.

A diferencia de la analogía de atribución la de proporcionalidad propia es de equivalencia entre los analogados, por ejemplo en términos de la práctica de los docentes en Educación Primaria, pero con la particularidad que proporcionalmente se puede encontrar al trabajar con niños con discapacidad que han sido incluidos en sus grupos, al realizar los ajustes razonables y la eliminación de las BAP; que seguramente pueden tener similitudes, pero también diferencias en función de la forma de trabajo de cada docente y atendiendo a las peculiaridades del educando. Todo ello en función de los proyectos educativos que los docentes organizan para su intervención educativa.

Analogía que es “condición del método para proceder y actuar” (Álvarez, 2010, p. 13) pues permite y facilita el conocimiento, ya que por medio de la analogía podemos pasar de lo conocido a lo desconocido.

En el caso de la *phrónesis* (acto prudencial o sabiduría práctica), implica el mismo acto de interpretación y por lo mismo como dice Beuchot puede ser el paradigma de la hermenéutica. Dice textualmente: “Es una virtud intelectual, es decir, teórica; pero tiene que ver con la razón práctica, pues dirige el manejo del caso concreto, de lo particular y contingente” (2007, p. 522). En si interviene en el acto voluntario y los prácticos, sobre todo para la deliberación y la decisión. Orienta en lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, pero en un sentido del bien. Esto lo podemos ver a la hora que un docente tiene que ver la manera de resolver la BAP que un alumno con discapacidad presenta, así como sus NEA. Claro está que en ello se implica el contar con referentes sobre la problemática a la que se enfrentan los docentes que tienen que apoyar el proceso de formación de educandos con esta condición. De ahí que la *phrónesis* es una categoría que cuenta a nivel colectivo, como prudencia pública, en los colectivos docentes al tener que apoyar el trabajo escolar de los

alumnos, para resolver dichas BAP y NEA. Es más debe ser una condición del gobernante, en el caso de una escuela el o la directora y el o la inspectora de la zona.

Se tiene que reconocer como la habilidad para encontrar el caso particular, concreto y práctico, que en apariencia no tiene una explicación, para identificar los principios que lo esclarecen. Tal vez lo más complicado para que un docente de Educación Básica resuelva, pues el proceder *phronético* requiere, como antes se indica de referentes, de lo que carece en un gran número de docentes de Educación Primaria. Pero que llegan a resolver a través de un acto de deliberación, al sopesa los pros y los contras de su actuar docente, del que si tienen referentes.

En el caso de la abducción es una categoría que la HA retoma de los planteamientos de Charles Sanders Peirce y que vincula con la analogía aristotélica-escolástica. De esta manera la “abducción funciona de manera especial en la interpretación; [ya que] se emiten hipótesis interpretativas frente al texto” (Beuchot, 2015, p. 271). En donde encontramos que el interprete se enfrenta ante su texto (el alumno con discapacidad) para interpretarlo y comprenderlo, lo que lo lleva a por abducción. En ese sentido:

Un primer movimiento es buscar su contexto (aunque no se descubra plenamente, pero al menos lo indispensable). En la contextualización se trata de conocer (a veces de adivinar) la [condición del educando...]. Esto exige conocer su identidad [su condición], su momento histórico, sus condicionamientos psicosociales o culturales, [y lo que lo colocó en esa condición...]” (Beuchot, 2015, p. 27).

De ahí que la abducción es la categoría que nos permite comprender el todo a través de la parte, es decir la o las formas en que se condensa el todo en la parte, por ejemplo la discapacidad de un educando que es la particularidad que condensa el síndrome o el trastorno y que nos lleva a comprenderlo, pero en su particularidad. Dice Peirce: “[La

abducción...] procede por la asunción de que una característica que se sabe que necesariamente envuelve cierto número de otras (características) puede ser predicada probablemente de cualquier objeto que tiene todas las características que se sabe que esta característica envuelve" (Como se citó en Beuchot, s.f., p. 4).

Esto permite que los docentes, principalmente los especialistas de EE, puedan identificar aspectos característicos y relevantes de la discapacidad de un educando, para su atención educativa.

2.3. El Injerto de la hermenéutica analógica al estudio de caso

Como debería ser sabido, todo método tiene como fundamento una concepción epistemológica. Es decir, una manera de concebir el proceso de construcción de conocimiento teórico o científico, entendiendo éste como el conjunto de conocimientos que se obtienen a través de un razonamiento sistemático y estructurado, con miras a explicar algo de la realidad abstracta o concreta. Mientras que el método, implica, como dice Ferrater es: "cuando disponemos de, o se sigue, cierto 'camino' [...], para alcanzar un determinado fin, propuesto de antemano" (1990, p. 2217). De esta manera como plantean Álvarez y Álvarez: "el método se contrapone al azar, a lo fortuito, ya que el método es ante todo un orden manifiesto en un conjunto de reglas" (2014, p. 7).

Pensado el método de esta manera, al igual que Ricoeur hizo con la fenomenología de Husserl, aquí propongo realizar un injerto de la hermenéutica al estudio de caso, en los mismos términos que él plantea, puesto que: "Ricoeur ha hecho respecto de la fenomenología, y que pueden ser presentados desde dos movimientos que le son característicos: la incorporación en su filosofía del *giro* lingüístico y el *injerto* de la hermenéutica en el método fenomenológico (Silva, 2005, p. 168).

Se trata de reconocer que la subjetividad de *Cogito* cartesiano, ya no es la conciencia translúcida y transparente de sí mismo, sino una subjetividad desgarrada, que hermenéuticamente puede “purificar” el método de la fenomenología. Se trata, cómo antes se explica en el primer apartado de este capítulo, de la vía larga de la ontología, un camino que nos lleva a superar el objetivismo inmediateista propio del relativismo posmoderno, por el camino indirecto del lenguaje y de los signos que deben ser interpretados para comprender el sentido oculto, de lo aparente (Silva, 2005, p. 182).

Tal injerto parte de reconocer que el *estudio de caso* es un método, que como indica Álvarez “tiene sus orígenes en la investigación médica, psicoanalítica y en algunas de las investigaciones que han realizado sociólogos como Herbert Spencer, Max Weber, Robert Merton e Immanuel Wallerstein” (2007, p. 3). Método que se ha ubicado en la llamada investigación cualitativa y que no se reduce a procesos de cuantificación y análisis estadísticos, sino que se centra en el devenir de los procesos sociales y educativos que se toman como objeto de investigación, para a partir de la lectura reflexiva de las narrativas de informantes clave y de las descripciones observacionales que el investigador pueda elaborar, para dar cuenta de la realidad delimitada para su comprensión-explicación.

De ahí que de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad del contexto de un caso particular, por el interés investigativo que éste tiene en sí mismo, para ello “Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos” (Stake, 1999, p. 11), en términos de su particularidad y complejidad, para llegar a comprender-explicar en circunstancias específicas. De ahí que el *estudio de caso*, como dice Stake:

puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos. o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado,

nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso, pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando estudio de casos (1999, p. 15).

Estudio de caso que no tiene el sentido de ser “naturalista, holístico, etnográfico, fenomenológico y biográfico” (Stake, 1999, p. 11); sino hermenéutico, ya que se orienta para comprender la realidad a partir de los sentidos que le dan los sujetos a su realidad y que parte de las narrativas y descripciones que sientan las bases para comprender los sentidos que éstos dan (informantes clave e investigador), en función de su realidad y del interés comprensivo-explicativo que el investigador imprime.

CAPÍTULO 3.

CONTEXTO DE LA ESCUELA PRIMARIA RP

Para el desarrollo de una investigación de corte hermenéutico, poner el texto en su contexto en el que se ubica la realidad social que se toma como objeto de investigación es fundamental. En este sentido lo que aquí se presente es el contexto de la Escuela Primaria RP (seudónimo) lo que resulta fundamental para con base en ello, comprender el *por qué* la institución se reconoce como una escuela inclusiva. Es así que, en esta investigación de intervención, como plantea Arriarán, parto de preguntar:

¿cómo puede haber investigación educativa aplicada, por una parte, y, por otra, pura o únicamente teórica? Plantear la investigación educativa y (la investigación en general) en términos de una oposición entre investigación aplicada y pura (o teórica) es francamente absurdo. Toda buena investigación empieza de la experiencia y necesita conceptos teóricos. Lo que parece explicar el hecho de que se mantenga el divorcio entre investigación aplicada y teórica es la fuerte presión del pragmatismo y el eficientísimo empresarial que tiende a minimizar o despreciar los análisis finos y matizados. El ideal de los neoliberales es poner toda la investigación en el mercado. Lo cual significa, además, reducir toda la investigación de corte humanista en investigación según metodologías positivistas, es decir, a criterios cuantitativos (2001, p. 17).

De ahí que tome como punto de partida explicar los antecedentes de la escuela primaria RP con la finalidad de conocer la historia de esta institución y su transito a ser una escuela incluyente.

Escon la firma del ANMEBdel año 1992, que nuestro Sistema Educativo Nacional se reorganizó a través de una federalización descentralizada, lo que implicó que cada entidad tuviera el control presupuestario y de infraestructura de su sistema educativo.

ANMEB con el que se plantearon como ejes de acción: la reformulación de planes, programas y libros de texto gratuito; la actualización docente con el surgimiento de un sistema nacional de actualización para el magisterio; y, finalmente, la gestión de nuevos programas de estudio que permitieran la incorporación de grupos marginados dentro de los contextos escolares regulares.

Solo un año después se promulgó la Ley General de Educación (LGE) y se modificó el artículo 3ero. constitucional, lo que llevó a que las instituciones de Educación Básica modificaran su modelo educativo al de la Integración Educativa (IE) y, años después, al de la Educación Inclusiva (EI), con el propósito de que todo educando, sin que sea un impedimento sus características y condiciones pudiera ingresar a las escuelas de educación regular, en el caso del DF (hoy Ciudad de México [CDMX]). Tal cambio, como indican Didriksson y Ulloa, se sustentó en reconocer y promover la inclusión que:

Significa que no existe ni la escuela típica ni las alumnas y alumnos atípicos, pues cada uno es único y específico. Por tanto, cada escuela al construir sus propios procesos de gestión escolar deberá responder a sus contextos, a sus condiciones de trabajo, a sus historias, tradiciones y culturas escolares, a los sujetos educativos que específicamente participan en ella (Calvo en: Didriksson y Ulloa, 2009, p. 233).

Punto de partida que permitió el promover, como plantea Guajardo, un modelo social de la educación¹², para la institucionalización de la IE en nuestro país. Lo que se dio con el claro objetivo de “combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender a las niñas y niños con discapacidad en [los...] servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica en general” (SEP-DEE, 2010, p. 13). Es así, que

¹² Dice Guajardo: “Otro concepto que se está erradicando es el de necesidades educativas especiales (NEE), y reemplazando por el de barreras para el aprendizaje [y la participación]. Es como una reforma de segunda o tercera generación como ocurrió con los derechos humanos y las garantías individuales. A final de cuentas, se trata de derechos progresivos que todo mundo reconoce, pero que se van poniendo en práctica conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan” (2009, pp. 16 ss.). 1

las instituciones de Educación Básica se vieron con el compromiso de reestructurar sus actividades y servicios educativos, con miras a ofrecer atención educativa a niños y jóvenes con discapacidad y de algún otro grupo vulnerable. Educación que tal y como lo menciona la Constitución Política de nuestro país y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), es un derecho de todos los ciudadanos, por lo que los Estados nación tienen la responsabilidad de ofrecer a todo educando, los servicios educativos regulares de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria)¹³.

Marco legal que se ratifica en la LGE, lo que quedó establecido en los siguientes términos: “Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración [hoy inclusión] a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (SEP, 1993, p. 12).

Reforma educativa que, si bien se gestó desde los años noventa con la participación de una comitiva mexicana en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* celebrada en 1990 en Jomtein Tailandia, lo cierto es que en nuestro país en la actualidad es una minoría el número de escuelas que promueven y apoyan la inclusión de alumnos con discapacidad.

Razón por lo que, dentro de este capítulo se abordará la historia de una de las escuelas primarias de la CDMX reconocida como incluyente, es así como en un primer momento se explicará la conformación de la escuela RP y su conformación como una escuela incluyente, información que fue recabada a través del diálogo con la comunidad escolar.

¹³ Es conveniente indicar que si bien la Ley General de Educación y el artículo 3ero. constitucional, básicamente se centra en la Educación Básica, en la actualidad la EI se dé en todo nivel educativo, claro ejemplo de ello es el trabajo que se está realizando a través de Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión (RENADESI) promovida y surgida en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde el año 2022.

En un segundo apartado, se explica mi ingreso a la RP a través de la narración de los acontecimientos que surgieron en torno a dicha situación, dónde a través de las pláticas informales entre docentes se dio el primer acercamiento a cada uno de los casos (los docentes), para posteriormente realizar esta selección, donde los casos de alguna manera me fueron dados por la propia institución.

Finalmente, un tercero y último apartado, donde se presenta la información acopiada, sobre como organizan y llevan a cabo estos docentes las prácticas inclusivas en la institución, información que es obtenida desde la narrativa de los docentes, a través de sus experiencias (positivas y negativas) y las descripciones que como observadora participativa, me han permitido dar cuenta de la manera como se ha dado la inclusión de niños con alguna discapacidad.

3.1. La conformación de la Escuela Primaria en cuestión

La escuela primaria RP fue inaugurada en junio de 1967, en la zona sur de la CDMX, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, temporalidad en la que el país se encontraba en una serie de conflictos y disputas político-educativas, debido al autoritarismo y centralismo que regía en esa época con el gobierno priista, donde el ideal de nacionalismo y represión estaba presente sobre todo, dentro de los contextos educativos y que derivó en el movimiento estudiantil del 1968.

De acuerdo con algunos de los docentes, con mayor antigüedad, el terreno que actualmente es ocupado por la institución era un terreno baldío de la entonces Delegación Coyoacán. Espacios físicos que, en aquella época, frecuentemente eran utilizados como

vertederos o deshuesaderos de vehículos desechados y que en un primer momento se empleó para construir una escuela particular; sin embargo, con el paso del tiempo esto cambió, cuando la institución adquirió su adscripción y reconocimiento como escuela pública por parte de la SEP.

Al respecto, algunos otros docentes me comentaron que siempre se trató de una escuela pública (algo que parece ser más razonable), pero que durante un periodo las actividades escolares se realizaron en viviendas de algunos de los padres de familia de la comunidad. Al respecto, el director (a partir de ahora DE) me dijo: *¡Ana!, en realidad no tenemos información precisa de quiénes promovieron la construcción de la escuela, pero yo supe que fue una cuestión política, pues varias escuelas se abrieron en los años consecuentes y, como todo proceso de construcción fue prolongado, por lo que se llevaban a cabo clases en casas de los padres de familia* (Comunicado personal, 20 de mayo 2024).

DE, quien ha cumplido con dicha función en los últimos dieciocho años, y que reconoce las discrepancias sobre el origen del plantel; sin embargo, en la página oficial de la institución se indica textualmente la siguiente información:

Nuestra escuela se inauguró el 27 de junio de 1967. Comenzamos con tan solo 15 alumnos en una casa particular. Después de todos estos años, contamos con alrededor de 500 alumnos y un equipo muy comprometido de profesores, directivos y personal de apoyo. Nuestra pasión y dedicación permanecen firmes, ya que somos fieles a nuestra herencia y vocación (Escuela Primaria, 2022, párr. 5).

Si bien hasta este momento la información no era del todo clara, me sugirieron preguntarle a un docente jubilada (DJ) sobre los orígenes de la institución, ella me comentó: *¡Maestra!, conozco poco de la historia ¡y eso que estuve veintiocho años de servicio en la escuela!, cuando ingresé solo contábamos con seis salones y la escuela se encontraba en*

construcción, fue un proceso paulatino y poco a poco se fueron incorporando los elementos arquitectónicos que la hacen única, así como las escuelas de alrededor se fueron edificando. Lo que tengo presente es como la directora nos contaba sobre las clases que se impartían en casas, donde los padres no solo prestaban sus mesas y sillas, también preparaban los aperitivos para docentes y estudiantes (Comunicado personal, 8 de abril 2024).

En este sentido podemos decir que la comunidad escolar estuvo presente y fue sostén de la misma escuela para que ésta llegará a constituirse como el plantel que es actualmente. Incluso me comentó la DJ que existen casos de familias que han acudido por generaciones a la RP, como el caso de la abuela del alumno Mateo, quien me dijo: *Cuando mi hija acudía a la escuela, aún no existían todos los salones, en ese tiempo se comentaba que antes la escuela era más pequeña, que solo era una casa ahora que mi nieto acude ¡Vaya que ha cambiado!, tiene hasta dos entradas y, ahora, solo un turno*(Comunicado personal, 18 de marzo 2024).

En cierta forma, lo que se conoce sobre el origen de la RP resulta información contradictoria, y un tanto imprecisa y, las únicas personas que podrían aportar claridad en el tema son docentes, que en la actualidad ya no laboran en la RP. Razón por la que sólo me pudieron informar, que la creación de la escuela se logró, dada la demanda social y el incremento exponencial de la matrícula en la zona. Seguramente debido al proceso de urbanización que en ese momento se estaba dando en la CDMX. Es así que el único dato preciso que tengo es que la escuela se creó sin instalaciones propias y en el año de 1967.

En sus inicios, la institución no contaba con el personal suficientes para atender adecuadamente la demanda creciente del número de alumn@s.

En cuanto a la ubicación de la escuela, la RP se sitúa en la delegación Coyoacán. Es una escuela que solo tiene el turno matutino, y que en el vespertino presta sus instalaciones al Centro de Educación Extraescolar (CEDEX por sus siglas). CEDEX que son un servicio educativo a nivel nacional que forman parte de las acciones que el gobierno de López Obrador brindar a nivel nacional para que jóvenes y adultos puedan concluir sus estudios de educación primaria y secundaria. Un sistema semi-escolarizados que se adaptan a los requerimientos de su población predominantemente vulnerable. Su principal objetivo es: “brindar una Educación Básica de calidad [...] que considere los conocimientos adquiridos por el alumno en el transcurso de su vida [...] permita desarrollar competencias y habilidades para la vida y para el trabajo” (Portal educación, 2020, párr. 1).

Al rededor de la escuela se sitúa un mercado, una plaza comercial y otros centros de Educación Básica, tanto públicos como privados (tres escuelas de preescolares: dos de estas privadas y una pública; cinco escuelas de educación primaria: tres colegios privados y dos públicos; dos escuelas de educación secundaria privadas). Ubicación institucional que ha llevado a que haya papelerías, tiendas, servicios de comidas económicas y farmacias a lo largo de esta zona.

En el caso de la escuela primaria RP cuenta con una superficie 4180 m². Comparte barda con la Escuela Primaria “GM”, su edificación es de una sola planta y los veinticinco salones se encuentran distribuidos en las orillas del terreno, con un amplio patio, donde se pueden realizar distintas actividades de forma simultánea (clases de educación física de dos o tres grupos, ensayos de la escolta escolar, clases al aire libre, efemérides y eventos deportivos y culturales).



(Foto tomada por la tesista, 2024)

Cuenta con pasillos que conectan los salones permitiendo el acceso directo a ellos, sin que haya escaleras o banquetas que dificulten el acceso a los salones para aquellos alumnos con alguna discapacidad motriz u otra condición que dificulte su ingreso y tránsito en las instalaciones¹⁴.

Recordemos que uno de los principios de la inclusión educativa es minimizar o eliminar las barreras arquitectónicas en los centros escolares tengan. Dicen Lottie y Sanhueza:

Se [debe entender por...] “barrera arquitectónica” [...] todo obstáculo que entorpezca impida o simplemente dificulte a las personas con discapacidad (o de la tercera edad) su libre desplazamiento en lugares de uso público, sean estos espacios exteriores o interiores, o bien, que obstaculicen el uso de servicios comunitarios (2011, p. 14).

Al respecto la supervisora escolar de la zona (a partir de ahora SP) me comentó: *La infraestructura de la escuela nos permite ser incluyentes, en cuanto a las barreras de acceso pues hemos tenido casos de alumnos con andadera y silla de ruedas que pueden desplazarse con facilidad como el resto de los alumnos, lo que en otras escuelas resulta*

¹⁴ Recordemos que uno de los planteamientos del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), para la inclusión educativa se centra en que las escuela cuenten con las condiciones para que todo alumn@ tenga acceso al currículo general (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2013, p. 1).

complicado pues están diseñadas sin pensar en alumnos con estas características
(Comunicado personal, 12 enero 2024). Esto lo podemos ver en la siguiente imagen.



(Foto tomada por la tesista, 2024)

Además, la primaria cuenta con dos entradas. Mismas que se dividen para primaria baja y primaria alta: en el caso de la primera, se encuentra a nivel del piso, los alumnos entran por el pasillo y se incorporan directamente a los salones, esta entrada también es usada por el alumnado con discapacidad motriz. La segunda, conocida como la entrada principal cuenta con unos escalones que permiten el ingreso al patio y posterior a los salones.



(Foto tomada por la tesista Enero 2024).

En cuanto a los salones, la primaria divide sus instalaciones entre las aulas escolares y las oficinas de la supervisión. Cuenta con veinticinco salones, 28 de ellos exclusivamente para los grados escolares, el resto se divide entre las oficinas de la zona escolar, la

dirección, los salones para juntas, bodegas de material de educación física y salones que se encuentran totalmente cerrados. En cada una de estas secciones se encuentran baños para los estudiantes, uno específico para personas con discapacidad motriz.

Los salones son amplios con un área aproximada de 90 m², en el caso de primaria baja pues cuentan con una mayor cantidad de sillas y mesas, que permiten a los docentes cambiar los espacios dentro del aula, estantes suficientes para colocar los útiles de los alumnos y dispensadores de agua. En el caso de la primaria alta los salones son pequeños en comparación con los de primaria alta, debido a que el número de alumnos es menor; en ambos casos cuentan con dos pizarrones, estantes y ventanas amplias.

Es una institución con una matrícula amplia, aproximadamente quinientos alumnos en su único turno (el matutino). Dentro de esta matrícula en el ciclo escolar 2023-2024, hay seis alumnos con discapacidad: uno con problemas psicomotriz, dos con hipoacusia bilateral, uno con esquizofrenia y dos con TEA.

En la página oficial de la institución se menciona que es una escuela incluyente y se indica textualmente en los siguientes términos:

[La RP, es una...] de las pocas escuelas que además de proporcionar los servicios educativos comunes que califican satisfactoriamente en los estándares a nivel nacional (PLANEA), cuenta con actividades complementarias [...] servicios de UDEEI: así como por ser una escuela libre de barreras arquitectónicas e incluyentes para Personas con Discapacidad (PcD) y comunidad inmigrante. Además, la Escuela participa en eventos y visitas socio-culturales de gran interés (Escuela primaria 2023, párr, 2).

Información institucional que ha llevado a que se le reconozca como una escuela incluyente, pues de acuerdo con los docentes en los últimos años dentro en sus aulas ha

habido diversos casos de alumnos con alguna discapacidad. Al respecto la docente de 3° “B” (a partir de ahora D3) me comentó: *¡Maestra!, en los ocho años que llevó trabajando en esta primaria, he tenido alumnos con autismo, con asperger e incluso uno con síndrome de Down, al principio me impresioné mucho. Pues en las escuelas que había estado con anterioridad no había tenido un caso especial, por lo que aquí ya me acostumbré que es algo totalmente “normal” en cada generación* (Comunicado personal, 15 de abril 2024).

De hecho, es una de las escuelas con mayor demanda estudiantil dentro de la zona, pues el proceso de inscripción comienza, de acuerdo con la normativa de SEP, a principios de cada año escolar, y todos los ciclos escolares, es la primera que cierra su matrícula potencial en la zona. Ésta tiene como misión:

Propiciar que los alumnos de nuestra escuela sean reflexivos y críticos a partir del desarrollo de sus competencias, reforzando en ellos el vivir en los valores universales; formando ciudadanos que resuelven los retos que se les presenten durante su vida, con un particular aprecio por la cultura que se adquiere a través de los libros y su disfrute (Escuela primaria, 2023, párrs. 4-5).

A la vez que su visión, es lograr que:

Los egresados de la escuela son ciudadanos que utilizan sus competencias para resolver situaciones de la vida diaria con una actitud de servicio y compromiso, además de disfrutar de manera permanente la lectura de diversos textos, lo que les permite tener una sólida cultura y una fuente de información permanente (Escuela Primaria, 2023, párrs. 4-5).

La plantilla de la escuela tiene un DE, quien es normalista de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el subdirector y subdirectora escolar, dieciocho docentes titulares entre los cuales, cinco cuentan con Maestría y especialidad en diversos aspectos educativos como: Maestrías en educación, especialidad en psicología educativa,

psicopedagogía y gamificación educativa, tres docentes de educación física que se dividen entre los grados escolares, un docente de lectura, un docente de robótica y una especialista de UDEEL.

De éstos, tres son hombres y quince mujeres sus edades oscilan entre los veintiocho a los cincuenta años, su formación va desde normalistas, pedagogos y psicólogos educativos de distintas universidades.

Es importante mencionar que dentro de la escuela se encuentra la Subdirección de la Zona Escolar, ATP y la subdirectora Escolar participan activamente en la gestión y operación de la institución.

3.2. Condiciones para mi ingreso a la primaria RP

Si bien con anterioridad, yo ya había tenido la oportunidad de asistir a la RP durante las reuniones de Consejos Técnicos Escolares (CTE), dado que las autoridades de la institución invitaban al personal de las escuelas y colegios privados pertenecientes a la zona, yo ya laboraba en uno de éstos, desde el año 2018. De ahí que ya conocía la institución y su forma de organización, antes de iniciar esta investigación.

Es así como, a raíz de estas visitas a RP y el diálogo que se creó entre los docentes de diferentes escuelas, me permitió conocer e interesarme sobre el trabajo que se realizaba dentro de esta Escuela Primaria¹⁵ y saber que era una institución que se reconocía como incluyente al aceptar a alumnos con discapacidad. En ese momento, se

¹⁵Al respecto he de indicar que al final de mi formación en la Licenciatura en Pedagogía en la UPN, yo elegí la Opción de Campo “Educación Inclusiva”, donde desarrollé una investigación titulada “La enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura a una niña con síndrome de Down del CAM 31: El caso de Yoci Trabajo de investigación que me permitió conocer e intervenir en los procesos escolares que se llevan a cabo dentro de los centros de educación especial. Trabajo que fue publicado de manera sintética en: Investigaciones sobre la Inclusión Escolar de Personas con Discapacidad en México: *Logros y retos*. (Vázquez y Álvarez, 2019).

trató de diálogos en los que no solo se compartían las diferencias entre las escuelas (sector público y privado), también se hablaba sobre los retos que enfrentaban los docentes día con día al tener incluidos niños con discapacidad.

Recuerdo que una docente comentó: *Sí el trabajo de los maestros es complicado, en las escuelas públicas es más y sobre todo con alumnos con necesidades especiales. Tenemos tantos alumnos que muchas veces es imposible dar la atención a todos, cosa que en las privadas no sucede pues su matrícula es menor* (Comunicación personal D, 13 de junio del 2022). Razón por la que muchos compañeros de los colegios privados argumentaban que, pese a tener un menor número de alumnos en sus aulas la exigencia era mayor, por la diferencia de horas y el tipo de población que se atendía dentro de la escuela. Información que, por lo regular, terminaba en un debate sobre las diferencias en los distintos espacios educativos.

Dicha experiencia y mi ingreso a la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), me llevó a orientar mi investigación sobre la manera en cómo realizan sus actividades los docentes al atender al alumnado con discapacidad dentro de sus aulas regulares, de tal manera que pudiera conocer cuáles son los retos y limitantes que enfrentan al realizar la inclusión educativo de los niños con discapacidad en escuelas públicas. Razón por la que desde un inicio ya tenía en mente realizar en la escuela primaria RP mi investigación (mi interés y tradición como se plantea en la hermenéutica). Pues como plantea Gadamer: “Cuando se comprende la tradición no solo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. ¿Qué clase de conocimiento es éste, y cuál es su verdad?” (Gadamer, 1993, p. 10). Preguntas que estaría dispuesta a resolver en la escuela primaria en cuestión.

Experiencias y oportunidades de dialogar previamente con los docentes de la escuela que me llevaron a considerar que sería de gran interés investigativo conocer cómo es que se trabaja en esta institución con los educandos con discapacidad. Esto me llevó a recuperar lo propuesto por Stake como metodología para realizar estudios de casos instrumentales. De acuerdo con él, “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de [casos singulares...], para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (1999, p. 11). Estudios de caso instrumentales que permiten comprender-explicar una situación paradójica sobre cómo se llevan a la práctica los procesos de inclusión de alumnos con los educandos con esta condición en la escuela primaria RP, ya que “Cada estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos de las [las prácticas escolares...], pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales” (Stake, 1999, p. 17). Es un trabajo de *estudio colectivo de casos*.

Con base en ese supuesto metodológico, en el que decidí trabajar dentro de la institución de hecho, en un primer momento mi ingreso a la institución se tornó complicado, debido a la etapa de postpandemia que se estaba experimentando en el mundo y en nuestro país, lo que llevó a una reestructura no solo en las formas de vida sino también de la educación, al tener que transitar de una modalidad presencial a una virtual y después híbrida, para que poco a poco se fuera retornando a la “normalidad”.

Una vez familiarizada con los horarios y mis clases, en septiembre del 2022 me dirigí a la primaria RP, donde me recibió en la puerta la subdirectora escolar quién en ese momento me comentó: *¡Maestra!, veo complicado que pueda ingresar a la escuela, debido a que aún hay clases virtuales y presenciales, por los casos de COVID-19 que se*

presentan, le sugiero que esperemos unos meses más a que todo se normalice (Comunicado personal, 29 de agosto 2022). Comentario que me llevó a mantener una comunicación con la subdirectora, para saber en qué momento se permitiría mi acceso al centro escolar. Desafortunadamente los meses posteriores, en la escuela se siguieron presentado casos de niños con COVID-19, lo que implicó, en un primer momento, un acceso limitado a las aulas escolares por protocolo de sanidad, donde se establecía que además de seguir las medidas básicas como: portar cubrebocas, usar gel antibacterial y mantener sana distancia, acceso restringido únicamente para el docente titular y nohubiera exceso de personas dentro de un espacio; razón por la que el ingreso a la escuela se me siguió negado. En este sentido es importante destacar que la escuela estableció que las inasistencias de los alumnos serían justificadas ante los nuevos brotes de COVID-19, razón por la que la población estudiantil en su mayoría no acudía a la institución.

El segundo intento por ingresar se dio en febrero del 2023, cuando ya tuve la oportunidad de platicar de manera informal con el ATP y subdirectores sobre mi interés por asistir a la institución, comentándoles: *Maetr@s, la escuela es conocida por la diversidad en su población estudiantil, me gustaría conocer y aprender de las prácticas que realizan para llevar a cabo su trabajo de inclusión*. En ese momento la ATP me respondió. *¡Ana!, sería interesante conocer tu visión sobre como los docentes que trabajan esta inclusión, me parece que podrías apoyarlos en muchas cosas, sería un aprendizaje en conjunto. Permíteme agendarte una cita con la supervisora para que puedan platicar con ella*(Comunicado personal, 7 de febrero 2023). Cita que no fue posible concretar, debido a la “apretada” agenda que tenía esta autoridad educativa y los

horarios de clases que yo tenía en la MDE; situación que nos llevó a no poder coincidir con la Supervisora de la Zona(a partir de ahora SE) y que aunado a esto, el ciclo escolar (2022-2023) estaba próximo a terminar. Razón por la que mi trabajo de investigación se vería limitado.

Es así, que decidí posponer mi ingreso a la institución hasta el inicio del siguiente ciclo escolar (2023-2024), cuando las autoridades de la RP tuvieran tiempo y estuvieran de acuerdo con mi participación, lo que me pareció ser lo más viable para ambas partes.

Finalmente, para octubre de 2023, el ATP y los subdirectores me brindaron la oportunidad de presentarme con la SE quién me reconoció como docente de los colegios: “José María Luis Mora” y “Anton Makarenko”, en los que había laborado. Esto llevó a que la SE mostrara disposición para que ingresara a la institución y pudiera realizar la observación y trabajo con los docentes. En ese momento le comenté mi interés central por conocer las prácticas educativas que realizaban los docentes regulares que, tenían niños con discapacidad en sus salones de clase. Le dije: *Maestra, sería muy interesante y enriquecedor para mí y la institución, poder conocer como llevan a cabo el proceso de inclusión dentro de sus aulas con niños con discapacidad, sobre todo conocer las prácticas y la visión que tienen los docentes sobre este trabajo.* Al respecto ella me contestó: *Será muy interesante y de mucha ayuda, lo que usted maestra pueda observar. Por ahora le diremos a los profesores que únicamente estará observando, algunos son muy recelosos con su práctica, pero es una oportunidad para que todos juntos aprendamos, nosotros de usted y usted de nosotros, sólo para evitar problemas administrativos es importante que usted solicite a su Universidad un oficio donde se*

expliqué lo que va a realizar, mientras tanto yo iré comunicándole al director y supervisor de su presencia (Comunicado personal, 9 de octubre, 2023).

Esto me llevó a solicitarle a mi tutor (Dr. Arturo Álvarez Balandra) su apoyo con la elaboración de una carta, en la que se indicarán las actividades que yo estaría realizando en la institución. A la semana siguiente, me presenté nuevamente en la institución con el oficio, donde se indicaba que:

Por medio de la presente me dirijo a ustedes, para solicitar, de la manera más atenta, se permita a la alumna Ana Laura Vázquez Salmerón, con matrícula 220927060, quien cursa el 4° semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, para que realice prácticas e investigación académica en el turno matutino de la Escuela Primaria [...RP] Dichas prácticas se realizarán los lunes y martes de 8:00 am a 12:00 pm durante el resto del ciclo escolar (2023-2024) para que la estudiante conozca y apoye el proceso de intervención de los profesionales que atienden la educación de niños con discapacidad en aulas regulares. Es importante indicar, que esta experiencia y conocimientos fortalecerán su formación como profesional en el campo de la Pedagogía y la Educación en nuestro país. Esperando contar con su apoyo, me pongo a sus órdenes y envío a ustedes un cordial saludo (Anexo 1).

Hasta ese momento y después de mis visitas anteriores no había tenido ningún contacto con el DE de la institución, lo que en mi caso resultaba fundamental pues sería el encargado de proporcionarme el “permiso” para entrar a los salones.

Por lo que el primer día tenía que presentarme directamente con él, sin embargo, ese día él no asistió a la institución, razón por la que el ATP me recibió y me indicó que fuera con el subdirector para que me asignarán los grupos dónde comenzaría a trabajar y me dijo: *Maestra, seguramente el director olvidó que usted vendría el día de hoy, no se*

preocupe el subdirector la llevará a los salones donde trabajará y seguramente le explicará sus horarios (Comunicado personal, 16 de octubre 2023).

El subdirector (a partir de ahora SB), en ese momento me comentó que estaría trabajando con la docente de sexto grado, al llegar al salón me presentó con la docente y le comentó *Maestra, estará el día de hoy la profesora Ana, es especialista de la UPN y observará como trabaja con sus alumnas con discapacidad* (Comunicado personal, 16 de octubre 2024). Presentación que a partir de ese momento desencadenó algunas barreras con los docentes, pues: en primer lugar, no soy una especialista y en segundo la SE pidió que los docentes tuvieran poca información sobre lo que estaría haciendo con mis observaciones. Razón por la que la docente tenía una información confusa y errónea sobre lo que estaría realizando.

En este sentido puedo decir que la presentación con la Docente de Sexto (a partir de ahora D6) fue inadecuada e imprecisa, pues desde el primer momento impuso una barrera entre nosotras, limitando la comunicación a un saludo y despedida durante ese día.

Al día siguiente, el SB me presentó directamente con el director quien al encontrarse ocupado, atendiendo a padres de familia me comentó qué me iba a ir rotando por los diferentes grupos, pesé a explicarle que mí interés se enfocaba en las aulas donde trabajaban alumnos con discapacidad, él me dijo *Me parece muy bien maestra, en la escuela tenemos distintos casos de alumnos, irá visitando los que consideramos con más problemas para que pueda observar bien todo, ya estuvo en sexto, hoy estará en primero* (Comunicado personal, 20 de octubre 2023).

De esta manera, estuve por aproximadamente dos meses observando la mayoría de los grupos de primero a sexto grado, grupos en los que no había alumnos con discapacidad, pero que por mandato del DE tenía que estar presente.

En este ir y venir me encontré con docentes que desde el principio eran amables conmigo, contándome sus inquietudes y experiencias de los casos en cuestión, también con docentes que en sus clases me daban explicaciones sobre sus alumnos, actividades y el por qué actuaban de esa manera y con otros que se mostraban molestos y recelosos con mi presencia, quienes no tenían la intención de dialogar o compartir. Tal fue el caso de una docente que al presentarme dijo: *¿Para qué va a observar mi clase? en UPN no hay carreras sobre inclusión, pero bueno si hay lugar qué pase*(Comunicación personal, 11 de diciembre 2023).

O aquellos docentes que me negaron la entrada a sus aulas, como una profesora de 4° quién una vez que la SP me presentó dijo: *“No, yo no quiero que me observen ¿cómo para qué? ¡No!, a mi salón no entra* (Comunicado personal, 20 de mayo 2024).

Durante este tiempo logré detectar al alumnado con discapacidad en las aulas, conocer formas de trabajo y familiarizarme con la comunidad escolar, una constante que llamó mi atención desde el primer momento fue la apatía, el cansancio y el estrés con el que la mayoría de los docentes impartían sus clases y las distintas formas en las que trabajan los contenidos, pues algunos realizan las actividades siguiendo el modelo por competencias y otros de acuerdo con lo que se plantea en la NEM.

Una vez identificados los casos con discapacidad dentro de la RP y al regresar del período vacacional me reuní nuevamente con el DE, para proponerle estar de planta en tres grupos, 6° “A”, 1° “B”y 3° “B” al respecto le comenté: *Profesor he estado*

observando distintos grupos, ahora que conozco la población estudiantil me gustaría trabajar directamente en los siguientes grados escolares: 6° “A”, 1° “B” y 3° “B” pues mi interés central se basa en los docentes y el alumnado con discapacidad, de cualquier manera si puedo apoyarlo con alguna situación particular de otro grupo, no dude en comentarme.

En un primer momento, el DE se negó a que dejará de rotar por todos los grupos, pues él consideraba que había situaciones problemáticas en todos, de manera textual me indicó: *Maestra Ana, comprendo su interés por trabajar en esos grupos, pero considero que su trabajo resultaría mejor si trabajará diario con un grupo, además hay muchos niños catalogados como “problema” no únicamente los que usted menciona* (Comunicación Personal, 22 de enero 2024). Al respecto he de reconocer que, al hablar de EI, no sólo se implica a los niños con alguna discapacidad sino a todo el alumnado que, en un momento dado, requiera que los docentes realicen ajustes razonables, pero mi interés y objeto de investigación se centra en este sector de la población.

Finalmente, y después de mucho insistir, él accedió a que estuviera presente en dos grupos por día, de tal manera que pudiera observar las prácticas de los docentes bajo la consigna de apoyarlos sí lo requirieran con alguna estrategia educativa. Al respecto, es importante destacar que hasta ese momento no había conocido a la docente de UDEEI, pues ella no acudía a ninguno de los grupos.

Es así, que mi trabajo de acopio de información para mi investigación inició en los grupos de 6° “A”, en el que hay dos alumnas con hipoacusia, el 3° “B” en el que hay un alumno con autismo y el 1° “B”, en el que hay un alumno con esquizofrenia. Al respecto, es importante recordar que:

A la hora de escoger un caso es frecuente que no sea posible "elección" alguna. A veces nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarla como objeto de estudio. Así ocurre cuando un profesor decide estudiar a un alumno en dificultades, cuando sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos, o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos (Stake, 1999, p. 16).

Se trata de la particularidad de la presente investigación donde cada uno de los casos se ubican en la institución, casos donde el ingreso y trabajo fue completamente distintos y se describe de manera general en el apartado consecuente.

3.3. Condiciones en las que se empezó a dar el ingreso de educandos con discapacidad a la escuela RP

Como antes se indica, la escuela primaria RP es una institución, que, de acuerdo con la comunidad, es una primaria que brinda servicios educativos a niños y niñas con discapacidad. Algunos padres de familia mencionan que la escuela es de las pocas de la zona que no muestra resistencia al momento de la inscripción. La mamá de un alumno de 5° "A" me comentó: *Mi hijo fue rechazado de dos escuelas de por aquí, me decían que tenía que ir a un CAM para que lo atendieran mejor, en otra me dijeron que ya había pasado el tiempo de inscripciones, incluso pensé en meterlo a una escuela privada pero no me alcanzaba, mi prima me recomendó esta escuela y sí, sí fue muy rápido que me lo recibieran no les importó que fuera autista* (Comunicación personal, 6 de febrero, 2024).

Al respecto el ATP de la escuela me comentó que en los últimos nueve años dentro de la matrícula escolar, por ciclo escolar, se incorporaron al menos tres casos de alumnos con discapacidad; esto a raíz de que los padres de familia recomiendan la institución con sus conocidos, situación que inquieta a los docentes pues la demanda cada año aumenta.

Al preguntar a los docentes sobre sus experiencias con los procesos de inclusión dentro de sus aulas, ellos comentaban que es un trabajo complicado y que en ocasiones los toma desprevenidos, pues han tenido casos de éxito y otros que han llevado a que algunos de los docentes soliciten el cambio de institución.

De acuerdo con la docente de segundo “A”, el ciclo pasado hubo un caso particular de una alumna de sexto grado que fue complicado. Al escucharla, ella comentó: *Había una niña, que era muy difícil pues de la nada comenzaba a quitarse la ropa, gritar y aventar cosas, cuando sucedía en el recreo no sabíamos cómo reaccionar. ¡Era terrible!, de esos casos, donde no sabes cómo actuar a la fecha desconozco cuál era su diagnóstico* (Comunicado personal, 15 de abril 2023).

Sobre este caso, el ATP de la institución me platicó que el docente de la alumna, en repetidas ocasiones solicitaba apoyo a las autoridades y a UDEEI para llevar a cabo el proceso educativo del caso por las implicaciones que tenía; sin embargo, fue poco el apoyo que los docentes de UDEEI le brindó a él y a la niña. Además, nunca realizaron una evaluación psicopedagógica ni se contó con un diagnóstico clínico de la estudiante¹⁶, él me dijo: *¡Ana! Uno de los casos más fuertes sucedió apenas el ciclo pasado, el maestro de*

¹⁶Es importante indicar, que el personal de UDEEI, no son médicos o especialistas en todas las discapacidades y que comúnmente los docentes regulares y directivos les piden un diagnóstico, olvidando que su función es realizar una evaluación psicopedagógica (García *et al.*, 2009, pp. 88-123).

sexto estaba desesperado al menos tres veces a la semana venía a supervisión a solicitar apoyo que intentábamos brindarle, pero en ocasiones por la carga laboral que tenemos era complicado, al final terminó por solicitar su cambio de escuela y así como concluyó el ciclo se fue. Aún estamos en espera de su reemplazo. ¡Es una lástima, era un buen maestro, pero no todos aceptan trabajar con la diversidad! (Comunicado personal, 25 de marzo 2024).

Por el contrario, existen casos de éxito como aquellos alumnos que impactaron a la comunidad escolar y lograron realizar ese pequeño cambio, como lo que se logró con una alumna con discapacidad motriz, que acudía a la institución en el 2018. Al respecto el docente de educación física (a partir de ahora DFS) me comentó: *¡Maestra Ana!, uno de mis ciclos favoritos fue cuando acudía la pequeña con andadera. ¡Fue todo un reto!, pues mis actividades no estaban diseñadas para una alumna con su condición, por lo que me tocó investigar y diseñar juegos donde pudiera participar con sus compañeros, al final los niños fueron empáticos con ella y se trabajó muy bonito, desafortunadamente la familia emigró a Monterrey y ya no pudo terminar su primaria aquí* (Comunicado personal, 11 de abril 2024).

De hecho, en el caso particular de esta alumna la docente de cuarto grado (a partir de ahora D4) me platicó que cuando ingresó a la escuela, mostraba baja participación y le costaba relacionarse con sus compañeros, debido a que en escuelas anteriores la dejaban fuera de las actividades como festivales, clases de educación física e incluso trabajos en equipo. Ella me dijo: *¡Ana!, te contaré, que cuando tuve ese grupo en segundo grado, fue una de las mejores experiencias. Al principio la niña era muy renuente a realizar las actividades, le costaba muchísimo socializar con sus compañeros y los papás ¡ni se*

diga!¹⁷, eran muy complicados. Con el transcurso del año escolar comprendí que eran de esta manera, pues realmente no se realizaba un trabajo de inclusión en su escuela anterior, aquí descubrieron que ella podía participar en todo, ¡no te imaginas en los bailables, lo lindo que se veía! (Comunicado personal 12 de abril, 2024).

Otro caso a destacar fue el de un alumno con autismo que cursó toda su primaria en la institución, uno de los casos más destacados en calificaciones y que representó a la institución en la *Olimpiada el Conocimiento* en el año 2023, el DG me comentó: *El año pasado tuvimos un caso de un alumno que impacto a todos, si bien por su condición poco pudo relacionarse con sus compañeros durante sus años en la primaria, él logró obtener uno de los mejores resultados en la Olimpiada del Conocimiento a nivel escuela y zona escolar. Sin embargo, dada su condición a él no le gusta llamar la atención, ¡siempre nos lo decía! Y no quiso seguir en el concurso. Sin duda, fue un gran logro como institución y siempre recordaremos con mucho cariño a ese pequeño* (Comunicado personal, 14 de abril del 2024).

En este sentido podemos decir que, muchos han sido los casos de alumnos con discapacidad que se han estado dentro de la escuela. Y son los docentes quienes me relatan estas historias donde comentan los retos que enfrentaron, las formas de trabajo que llevaron a cabo y, también, el cariño que mantienen por aquellos casos que tanto positiva o negativamente impactaron al tener que cumplir con su quehacer docente.

Lo que me lleva a afirmar que la comunidad escolar se ha reconfigurado con el pasar de los ciclos escolares. Lo que ha permitido que los docentes, autoridades y administrativos tuvieran una mayor experiencia en el terreno de la inclusión, además de

¹⁷Es fundamental recordar que cuando se habla de BAP, se hace referencia a los contextos (familiar, escolar y social) y no a los alumnos, en ese sentido la familia es una de esas BAP.

comprender lo que implica para un alumno con discapacidad sus estudios. Un largo trayecto que ha permitido ubicar a la escuela como una institución incluyente.

CAPÍTULO 4

LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LOS DOCENTES EN SU PARTICULARIDAD

El presente capítulo se centra en visibilizar como se están llevando a cabo las prácticas escolares de los docentes en el contexto de la EI dentro de la RP resulta evidente que dentro los objetivos fundamentales de la EI y de la RP como institución se incluye el reconocimiento y la apertura educativa hacia el alumnado, sin importar sus condiciones físicas, mentales, sociales y culturales tal y como la normativa de SEP lo determina. Es así, que la práctica docente representa un papel fundamental para promover este modelo educativo, entendiendo practica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...] dando cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo (Fierro, 1999, p. 21).

Por lo que no se limita únicamente a la transmisión de contenidos, ya que es un mediador entre los contextos, la sociedad y las políticas educativas imperantes de los diferentes momentos históricos. En este sentido podemos decir que, se espera que los docentes sean de alguna manera los encargados de liderar la transformación necesaria para lograr la plena inclusión de todos los estudiantes. Concepción que se remonta desde los años noventa, como se evidencia en el Informe Warnock, ¹⁸el cual subraya la necesidad de profesionalizar y perfeccionar a los docentes destacando así la importancia de que los educadores sean capaces de reconocer e identificar las NEE de sus estudiantes, una premisa que persiste en la actualidad y esta presente de manera clara en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), donde se enfatiza, de manera textual la importancia de:

La formación para maestras y maestros en servicio del enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, para desarrollar habilidades de detección y atención de necesidades de las y los estudiantes de acuerdo con su autonomía progresiva, participación y desarrollo cognitivo (ENEI-SEP. 2022. p. 11).

Con lo que, se atribuye una carga valorativa considerable a la práctica docente, como si de ella dependiera la realización de los procesos escolares de inclusión, sin considerar críticamente el contexto educativo, los recursos disponibles en cada escuela, el respaldo de las autoridades educativas y la colaboración de los padres de familia. Es así que el docente contemporáneo se encuentra inmerso en un entorno educativo donde se espera que tenga un papel versátil, demostrando habilidades para la toma de iniciativas, asunción de responsabilidades, evaluación pertinente, trabajo colaborativo, resolución de conflictos y la implementación de estrategias de comunicación adecuadas que le permitan alcanzar el ideal educativo (Tedesco, 2002).

Ideal educativo marcado por la propia normativa de SEP y que en el caso de esta investigación se centra en lograr la total inclusión del alumnado con discapacidad a su cargo, tal y como la RP lo menciona.

Es conveniente indicar que el trabajo con cada uno de los casos se explica con la misma estructura al ser un estudio de caso intrínseco, la interpretación se centró en las particularidades del actuar de cada una de las docentes para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad que tiene en su grupo, razón por la que el capítulo se dividió en cuatro subapartados: un primero, sobre el perfil académico y profesional de cada una de las docentes, un segundo, sobre mi incorporación al grupo y las observaciones generales del mismo; un tercero, sobre las prácticas realizadas por las docentes para promover la

inclusión educativa del alumnado con discapacidad dentro de su aula; y finalmente, un cuarto subapartado sobre las reflexiones finales de cada caso.

4.1. El caso de la docente del 1° “B”

En el caso de la Docente del 1° “B” a partir de ahora (D1), como menciona la DE, está a cargo de un grupo desafiante, no solo por las particularidades de los estudiantes sino también por el grado educativo en el que se encuentran. Situación que se refleja en las múltiples problemáticas que han enfrentado desde que inició el ciclo escolar 2023-2024, los que se han dado con los educandos, padres y madres de familia y autoridades educativas. En ese sentido y para elaborar una explicación del trabajo realizado por la D1 para atender a un alumnos con discapacidad, éste apartado se divide en tres subapartados: el primero titulado el perfil de la docente de 1° “B”, un segundo sobre como fue el ingreso al grupo; un tercero que refiere a las actividades realizadas por la D1 para promover la inclusión educativa de sus educandos con discapacidad y finalmente un cuarto, donde se plasma una reflexión final sobre el trabajo de inclusión realizado; y un cuarto en donde reflexiono sobre las BAP que enfrenta el alumno durante su proceso de escolarización.

4.1.1. El perfil de la docente de 1° “B”

La DI tiene diez años de experiencia como profesora de educación primaria, ella es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 141 y actualmente se encuentra estudiando un diplomado sobre “Técnicas de aprendizaje en el aula escolar” por UDAVINCI.

Es originaria de Guadalajara donde hasta hace dos años, había desarrollado sus actividades como docente en nivel primaria, sin embargo en el 2023 solicitó su cambio de plantel y emigró a la CDMX, donde ingresó a la escuela primaria RP como docente de primer grado.

Ella comenta que durante su trayectoria como docente ha tenido experiencia en primaria baja en el sector público y privado, impartiendo primer grado de primaria, por más de cuatro años, donde en tres ocasiones ha continuado con sus grupos en segundo grado y solo un año hasta tercero, experiencia laboral en la que ha podido trabajar con alumnos con discapacidad intelectual leve y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en más de una ocasión.

Al ingresar a la escuela RP le fue asignado el grupo de 1° “B”, del ciclo escolar 2023-2024, el que estaba integrado por 13 alumnos, lo que la llevó a que se entusiasmará, pues al ser un grupo con pocos alumnos, podría brindarles una atención más personalizada. Al respecto ella me dijo: *Maestra, al inicio estaba muy contenta de tener pocos alumnos, porque de esa manera podía dedicarles más tiempo a cada uno, incluso el salón se encontraba dividido por áreas; una mesa de matemáticas, una de español, otra de ciencias y una más de juegos, ¡al puro estilo Montessori!* (Comunicado personal, 13 de Junio, 2024).

Sin embargo, para noviembre del 2023 con la solicitud de cambio del docente titular¹⁹ del grupo de 1° “C”, el DE y la SP tomaron la decisión de desintegrar el grupo “B” y dividirlo en dos (“A” y “B”), lo que llevó a que le fueron asignados siete alumnos nuevos provenientes del grupo “C” entre ellos, algunos considerados “problemáticos”: por su condición de discapacidad, familiar o conductual en la institución. Al respecto ella me comentó: *¡Mire!, fue un cambio repentino y la verdad un poco injusto, pues a mí me*

¹⁹ Es importante mencionar que el cambio del docente en cuestión se dio a raíz de la situación problemática que representaba para él trabajar con alumnos con discapacidad, pues desde el ciclo escolar pasado ya había solicitado su cambio, tras tener una alumna con TEA.

asignaron a todos los alumnos clasificados como problema del grupo “C” y a la otra profesora le dejaron alumnos sin tantas complicaciones, considero que debieron nivelar la situación pero..., al final del día soy la maestra nueva, supongo que es parte de la “novatada” (Comunicado personal, 16 de Mayo del 2024).

Dentro de los nuevos alumnos que se incorporaron al grupo se encontraban los que presentaban dificultades en la lectura y escritura, otros que enfrentaban violencia intrafamiliar y dos alumnos con discapacidad: uno diagnosticado con Esquizofrenia Infantil, Trastorno Oposicional Desafiante (TOD) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (de ahora en adelante mencionado como S); y el otro sin un diagnóstico preciso pero que se piensa que presenta TEA. Al respecto, tanto la docente de UDEEI como las autoridades educativas han solicitado a los padres de familia se realice la evaluación psicopedagógica y diagnóstico, mismos que han sido negados por ellos, argumentando que no tienen tiempo para realizarlas y que el alumno no la necesita, situación que a nivel escolar es común cuando los niños(as) ingresan a la institución. Una de las BAP de las que nos hablan Booth y Ainscow en su INDEX.

Tras los cambios en la conformación del nuevo grupo de 1° “B” la dinámica grupal cambio por completo, pues tal y como comenta la docente no solo modificó la convivencia grupal, también implicó un cierto retroceso para los avances en el trabajo escolar. Además, esto llevó a que se desencadenara un ambiente hostil, debido a la incorporación de los alumnos y la falta de límites que éstos tenían. La D1 me dijo: *En cuanto entraron los niños nuevos fue como comenzar de nuevo, no solo porque “revolucionaron” a mis otros alumnos, también impactaron en mi práctica docente, me hicieron dudar de lo que yo sabía hacer, hubo días dónde sencillamente ya no sabía que hacer con ellos ¡Fue un completo*

caos! Pues me sentía constantemente señalada por los padres de familia, las autoridades y los propios compañeros, de que en mi grupo siempre existían problemas (Comunicado personal, 7 de Mayo 2024). Otra de las BAP, que se pueden generar en los contextos escolares, son las que derivan de autoridades y de los compañeros docentes.

Al respecto, algunos docentes comentaron que, tras la situación de conflicto presentada en el grupo de 1° “B” se les solicitó firmar acuerdos para la prevención de accidentes: evitar que más de dos alumnos salgan al sanitario, que las puertas del salón se mantengan abiertas en todo momento, que durante el recreo los alumnos permanezcan cerca de sus salones. Acuerdos que fueron revisados y firmados durante las juntas de CTE.

Situación que tiene en descontento a algunos docentes culpando a la D1 pues tal y como lo comentan implica sentirse doblemente “vigilados”. Al respecto la docente de 3° “A” me dijo: *Como siempre nuevos acuerdos que firmar, todo por los problemas en 1° “B”, siempre es lo mismo con ese grupo, dicen que está muy feo ¡Pobre maestra, debería poner límites! Ahora a todos nos traeran checaditos* (Comunicado personal, 20 de Mayo 2024).

La D1 expresó que ha sido una de las experiencias más caóticas y complicadas en su trayectoria como profesora de Educación Primaria, pues su grupo era sumamente conflictivo, además del hecho de ser la “nueva” en la institución. Particularidades que la han llevado a considera que no cuenta con el apoyo de las autoridades escolares, ni de las familias²⁰. De manera textual me comentó: *¡Maestra!, el grupo es uno de los más complicados con los que he trabajado en mis diez años de servicio, no solo por S, también por las diferentes personalidades, desde los niños que les cuesta seguir las normas de convivencia, aquellos que son sumamente agresivos, los que vienen con rezago escolar y*

²⁰Ya indicó que estos son dos de los contextos de los cuales derivan las BAP, pues como plantean Booth y Ainscow

aquellos que están abandonados por los papás. Créame, hemos tenido casos tan fuertes que van desde violencia intrafamiliar, hasta ¡fracturas dentro del salón! y lo peor es que no existe un apoyo ni por las autoridades ni por los padres de familia (Comunicado personal, 13 de Febrero, 2024).

Al respecto he de comentar, que si la escuela se reconoce como inclusiva, pues casos como el que se explica resultan ser una contradicción; ya que uno de los factores primordiales del modelo es promover el cambio en: la cultura, las políticas y las prácticas (2002, p. 16), lo que no excluye la relación entre los docente y de éstos con las autoridades.

En este sentido podemos decir que el grupo de 1º “B” es considerado uno de los más conflictivos dentro de la escuela, pues se caracteriza por falta de límites y de apoyo de los padres de familia, para llevar a cabo las actividades escolares, todo un reto para la D1.

4.1.2. Mi ingreso al grupo

Para realizar el trabajo con el caso de la docente del grupo 1º “B”, mi encuentro con ella se dio el segundo día que acudí a la primaria RP, donde el DE, le indicó que estaría en su grupo observando a los estudiantes y la dinámica de clase. Sí bien, desde un inicio la D1 se mostró amable conmigo, en cierta forma le intrigaba la función que tenía mi presencia en su salón; lo que la llevó a que en más de una ocasión me explicara detalladamente las actividades que realizaría con sus alumnos y me comentara el porqué de las conductas de algunos de éstos. Tal vez pensó que iba para vigilarla.

En un inicio, las visitas al grupo eran eventuales, ya que me rotaba constantemente por todos los grados de la escuela. Fue hasta enero 2024 que finalmente me asignaron los

grupos y de esta manera, pude acudir de forma sistemática dos horas una vez por semana con cada uno de los grupos objeto de esta investigación.

Al inicio era limitada y complicada la comunicación, pues únicamente se admitía el que observara las clases, pero me permitió comprender las múltiples actividades que tienen que realizar los docentes, para lograr la atención del grupo, esfuerzos que eran obstaculizados por la baja participación del alumnado y las conductas disruptivas que de manera constantes se daban con algunos de los alumnos en los salones de clase. En mi diario de campo anoté:

Después de los honores a la bandera, los alumnos ingresan al salón de clases, a las 8:30 am. La clase inicia, con la docente preguntado a los alumnos sobre lo realizado en su fin de semana, situación que permite que los alumnos, aunque no de manera ordenada, compartan sus ideas.

Continúa la sesión con la D1 leyendoles un cuento un tanto extenso, durante esta actividad algunos alumnos se muestran aburridos, unos mas jugando entre ellos, otros cabezeando y algunos interrumpiendola constantemente. La D1 les solicita que saquen su cuaderno y dibujen lo que van escuchando en un tono de voz tranquilo, sin embargo, los alumnos continúan interrumpiendola y otros tomando diversos materiales del aula que no fueron solicitados. El ruido en el aula incrementa y algunos alumnos molestan a otros compañeros, situación que culmina en la pérdida de atención del grupo por la actividad realizada (Diario de campo, 18 de Enero 2024).

Condición que afectaba de manera notable el trabajo escolar de la D1 pues se mostraba cansada e incluso desesperada de que los alumnos no concluían las actividades correspondientes. En el caso particular del alumno S su temperamento era cambiante, a lo largo de las sesiones, pues comenzaba muy animado a trabajar, pero rápidamente perdía la atención. Esto llevaba a que, en la mayoría de las ocasiones, empezara a molestar a sus compañeros más pequeños y gritaba cada que la D1 explicaba alguna actividad. Actitudes

que hasta ese momento no eran comprendidas por la docente, pues no se contaba con el diagnóstico completo de él.

Ante estas situaciones la D1 en más de una ocasión, a manera de disculpa, me decía: *¡Maestra!, no siempre se comportan así, realmente no se qué sucede hoy, supongo es un mal día* (Comunicado personal, 23 de Enero, 2024). A lo que yo le respondí *No se preocupe maestra, no estoy aquí para evaluarla de ninguna forma, al contrario mi presencia es para aprender de usted y de ser posible apoyarla en lo que usted requiera.* Comentario que posibilitó que la D1 se mostrara con mayor confianza conmigo, por lo que con las visitas constantes la comunicación entre ambas fue incrementando de tal manera que puede participar en algunas actividades que pudieran beneficiar al grupo, apoyando el trabajo directo con algunos alumnos, incluido el que presentaba S.

4.1.3. Las actividades escolares que realizaba la D1 para promover la inclusión educativa del alumnado con discapacidad

La D1 a lo largo del ciclo escolar ha realizado ajustes razonables, en un primer momento sugeridas por la docente de UDEEI. Ajustes en los que debe incorporar pausas activas para canalizar la energía de los alumnos, invitar a los padres de familia a una clase una vez al mes, por mencionar algunas. Sin embargo, al pasar de los meses, el apoyo por parte de la docente de UDEEI se fue perdiendo, debido a las reuniones que ésta tenía con los padres de familia del alumno S. Al respecto, la D1 me comentó, que al reunirse la docente de UDEEI con los padres de familia derivaron algunos conflictos y que a partir de ese momento la docente no intervino en el caso. De manera textual me dijo: *¡Maestra!, ha sido muy complicado para mí pues primero, no conozco nada sobre la discapacidad de mi alumno*

[TOD, TDAH y esquizofrenia] y en segundo, la maestra que se supone debería apoyarme no lo hace desde que tuvo la junta con los papás y la tacharon de querer exponer a su hijo, por sugerirles hablar con los niños del grupo sobre las conductas que podría llegar a tener, desde ese momento ella me dijo que no seguiría trabajando con el alumno. (Comunicación personal, 18 de Febrero 2024). Una de las BAP que se enfrentan para la inclusión de alumn@s con discapacidad.

Situación que no debería presentarse puesto que los servicios de UDEEI tienen como responsabilidad ofrecer “recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que le permiten sumarse corresponsablemente con las escuelas para aumentar su capacidad de brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado ” (UDEEI-SEP, 2015, p. 11). A través de un trabajo colaborativo con los docentes y las familias, para establecer un plan de trabajo que permita minimizar o eliminar las BAP. Sin embargo, la ausencia de la docente de apoyo a partir de ahora (DA), era casi inexistente en este grupo y en general en todos los otros, incluso los docentes comentaban que había días que no la veían en absoluto como si se tratase de un fantasma que de repente se aparecía en la institución.

Si bien durante mi estancia en la escuela RP, la D1 no recibió el apoyo especializado de la DA, ella tomó la iniciativa de investigar sobre las particularidades de sus alumnos para comprender lo que su condición implicaba y pensar cómo organizar el trabajo escolar con ello. Además, tuvo la apertura para que yo pudiera trabajar en conjunto con ella sugiriendo actividades y trabajando directamente con el grupo. Fue así, que en un primer momento le sugerí la incorporación de actividades que permitieran a los alumnos conocer las normas de

convivencia básicas, sobre todo en el caso del alumno S, con miras a que él mismo pudiera comprender y regulara su comportamiento.

Lo que llevó a que se empezaron a realizar actividades que atendieran a dicha recomendación: empezando por sesiones de cuentacuentos con temáticas sobre el respeto y el reconocimiento del otro, la solidaridad y algunos otros valores; dinámicas de integración donde los alumnos expresaban que les gustaba y que no en la dinámica del salón de clases; y dinámicas en equipo en concordancia con los proyectos que se estaban trabajando. Si bien, mi estancia en el aula era corto, la D1 se comprometía a dar continuidad a las actividades sugeridas, lo que permitió, aunque no en su totalidad, un cambio en la conducta de los alumnos, sobre todo del caso en cuestión.

En un segundo momento, y tras consultar con el Dr. Álvarez Balandra sobre información certera y relevante del TOH, le proporcioné a la D1 artículos que le permitieran tener mayor información y comprensión de dicho trastorno, del que hasta ese momento desconocía, material que además le aportaba algunas estrategias que iban enfocadas en resolver las conductas del alumno S, tales como: tiempo fuera, llamar la atención sin que se viera como un “regaño”, precisar los límites de manera que él los comprendiera, dar indicaciones precisas empleando un tono de voz sereno, evitar las confrontaciones con los compañeros, establecer tiempos determinados para cada actividad y espacios precisos para colocar sus materiales personales.

De esta manera, uno de los principales cambios se dieron con la actitud de la D1, además de mostrarse agradecida por mi apoyo, fue el indicarme que estas sugerencias le habían funcionado muy bien, razón por lo que cada semana, me compartía los avances y retrocesos del alumno S. Al respecto la D1 me mencionó lo siguiente: *Querida, Ana, ¿no ha*

sido nada fácil! En ocasiones las actitudes disruptivas del alumno me sobrepasan y siento que no tengo paciencia, además, tengo la mala suerte que cuando un papá viene, algo hace y solo me juzgan aún más, pero ¡creeme, lo intento! A pesar de esto, he notado una gran mejoría en su forma de trabajar y su comportamiento, incluso los papás lo han notado. Ya no es como antes, que yo levantaba la voz y él gritaba más fuerte, ahora se enoja ¡claro! Pero su agresividad es menor (Comunicado personal, 26 de febrero, 2024).

En este sentido puedo decir que la manera de relacionarme con la D1 y el grupo se fue transformando paulativamente, lo que permitió que los alumnos mostrarán una mejor actitud, se interesarán y concluyeran las actividades diarias, sobre todo en el caso del alumno S.

Otro de los aspectos relevantes del trabajo realizado fue tener una mayor flexibilidad a la hora de planear sus actividades pues la D1 comenzó a abordar los proyectos educativos partiendo de los intereses y sugerencias de los estudiantes, lo que permitió que los alumnos se interesarán y que participarán activamente en cada fase del proyecto, como fue el caso del titulado “Los planetas: conozcamos el sistema solar” donde se trabajo la lectura y escritura, el conteo, sumas y restas básicas, así como las figuras geometricas. Proyecto que tuvo como característica principal la exploración de distintos materiales (foamy, plastilina, cartulina, periódico, etcétera) y el trabajo en equipo, donde los estudiantes elaboraron su propio sistema solar. Proyecto que en el caso de S, le posibilitó relacionarse con sus compañeros y participar activamente con cada una de ellos y lograr periodos de atención más prolongados.

Sin embargo, sus constantes inasistencias²¹ a clase y la falta de apoyo por parte de los padres de familia, para que él realizará las tareas o llevará los materiales solicitados, se constituía en un retroceso de los logros que se iban obteniendo en la escuela, pues había casos donde llegaba a faltar dos semanas seguidas, regresando al salón de clases, completamente deshabitado, sin recordar lo trabajado en las actividades que se habían realizado con anterioridad, incluso se repetían conductas antisociales con sus compañeros.

Es por esto por lo que cada semana me encontré en este grupo con requerimientos similares y hasta diferentes para apoyar la inclusión de S, era como iniciar de nuevo. En la recta final del ciclo escolar los problemas se acrecentaron con las ausencias de S y la falta de medicina de forma adecuada por parte de los padres de familia (una de las BAP de las cuales hablamos en el capítulo anterior). Situación que desencadenó una actitud agresiva del alumno S y que se buscaron solucionar por parte del DE, llamando a los padres del menor para que acudieran por él. Al respecto, la D1 me comentó: *Maestra, no es posible que lo que venimos trabajando se vaya para atrás, a los papás no les importa si vienen o no, cada que S falta me viene un alumno totalmente diferente, se que no es su culpa pero a veces ya no se que hacer, lo que me propone el Director es la única opción que me queda* (Comunicado personal, 19 Junio, 2024).

Para finalizar el ciclo escolar (2023-2024), la D1 enfrentó varios problemas con los padres de familia, en el caso de S, por la falta de entrega de tareas y que el niño llevara los materiales solicitados para la realización de las actividades escolares y en el caso de de otros alumnos, los padres de familia consideraban que no se lograron los conocimientos esperados pues, de acuerdo a ellos no habían concretado el proceso de lectura y escritura (se trata de

²¹Es importante mencionar que estas inasistencias se daban porque durante esa temporada se quedaba a cargo de alguno de sus papás (padres divorciados) lo que implicaba un cambio en la dosis del medicamento pues no se administraban de forma correcta.

alumnos con notables faltas durante el ciclo escolar), situación que llevó a que presentaran sus quejas al DE, quien sólo le llamaba la atención de la D1 pidiéndole qué evitará meterse en problemas a estas alturas del ciclo escolar.

En el caso de S, el alumno se mostraba sumamente cansado y agresivo, por lo que recurrían a llamarle a su mamá al menos dos veces por semana. En relación con esto la D1 me comentó: *¡Maestra querida!, nuestros esfuerzos no sirvieron de nada, al final el DE le da la razón a los papás y yo quedo como la mala, ya me leyó la cartilla y me dijo que los padres de familia ¡no me quieren! y que ni piense que estaré en segundo con ellos, que piense muy bien que es lo que haré. Yo... sencillamente quiero que terminé este ciclo escolar cuanto antes, pediré algunos días económicos, necesito pensar con claridad* (Comunicado Personal, 26 de Junio 2024). Recordemos que las BAP, no sólo se dan en los contextos familiares y sociales, en el escolar también se hacen presentes.

4.1.4. Reflexiones finales sobre el trabajo para la IE del alumno

Al final del ciclo escolar, la docente concluyó éste cansada y llena de incertidumbre sobre su futuro en la RP, sobre todo por la falta de apoyo institucional de autoridades, docente de UDEEI y de los padres de familia del caso que dejaron de apoyar el trabajo realizado, con las inasistencias del alumno.

Es así que puedo indicar que a pesar de los esfuerzos realizados por la D1, la falta de trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia, autoridades y UDEEI, se constituyeron en una de las principales BAP. Quedando la D1, como la supuesta responsable de los problemas tanto de inclusión del caso como de los pocos avances del grupo, pues de

acuerdo a las autoridades educativas y padres de familia no realizo el trabajo adecuado. Tal es la situación con la D1, que para el ciclo escolar 2024-2025, será destituida como titular de grupo y pasará a estar a cargo del Área de Lectura y Comprensión de la RP. Situación que pone de manifiesto una de las grandes inconsistencias de nuestro sistema educativo, donde se penaliza al docente como primer culpable de cualquier situación sucitada en el aula, dejando de lado el propio contexto y el resto de los miembros que conformar la comunidad escolar, que en el caso particular de la D1, fueron los principales responsables de que el trabajo de inclusión se logrará favorablemente, pues nunca existió un trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, que tal y como indica el INDEX es parte fundamental de una escuela crear culturas inclusivas “orientadas hacia la creación de una cultura escolar, segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado [...] Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los miembros del consejo escolar y las familias” (Both y Ainscow, 2002, p. 16).

Condición que me lleva a reconocer lo complicado que es lograr la atención de niños con discapacidad en contextos regulares y las BAP que los contextos generan e impiden la inclusión educativa de niños con esta condición.

4.2. El caso de la docente de 3° “B”

La docente de tercero “B” a partir de ahora D3, es una docente que lleva ocho años en la RP, tiempo en el que se ha mantenido en primaria baja y de acuerdo al DE, es parte de la minoría en la escuela que presenta dificultades para adaptarse al trabajo de inclusión que se realiza en las aulas. Sin embargo, destaca la mejoría que ella ha presentado en su labor, pues no solo tiene un mayor control de grupo, sino también, ha logrado una mejor relación con las madres

y padres de familia. Lo que permite un menor número de incidencias, esto hasta el ciclo escolar 2023-2024. De eso trata este apartado una breve historia del perfil docente de la D3, en segundo momento se explicará bajo que condiciones se dio el ingreso al grupo; un tercer momento será dedicado a recabar la información sobre las prácticas educativas realizadas por la D3 para promover la inclusión del alumno en cuestión y finalmente, un cuarto subapartado donde se realizan las reflexiones finales sobre el caso.

4.2.1. El perfil de la docente de 3° “B”

La D3 es una docente egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cuenta con ocho años de trayectoria como docente de educación primaria, años que tiene laborando en la escuela RP.

La D3 es originaria de la CDMX y es considerada una que es una de las más jóvenes del plantel con 32 años de edad. Ella menciona que su estancia en la escuela RP ha sido complicada pues al ingresar a la primaria no contaba con experiencia laboral y tenía poco conocimiento sobre lo que implica una discapacidad. Al respecto ella me comentó: *Maestra, este año cumpla ocho años dentro de la escuela. Aún, recuerdo lo difíciles que fueron los primeros años, ¡no salía de la dirección por los regaños y preguntas que tenía! Para empezar era mi primera experiencia laboral y justo, el primer año me tocó un alumno con un problema de Autismo. ¡No sabía que hacer!* (Comunicado Personal, 15 febrero, 2024).

Ella comenta que fue un ciclo escolar complicado pues durante este tiempo se presentaron problemas con los padres de familia del alumno, por ellos consideraban que no se estaba realizando un trabajo de inclusión adecuado, por lo que solicitaron el cambio de grupo de su hijo, al respecto la D3 me dijo: *¡Ay maestra, si yo te contará! En ese ciclo escolar me*

llovieron regaños de todas partes, del director, de la supervisora, de los papás, al final solicitaron el cambio del alumno al otro grupo, fue en ese momento que me propuse investigar un poco sobre el TEA y el TDAH, en primera porque nadie más iba decirme cómo trabajar con un alumno con este problema y en segunda porque dentro de la escuela se presentaban varios casos y UDEEI casi nunca nos brindaba apoyo (Comunicado personal, 15 febrero, 2024).

La D3 mencionó que a partir de esta experiencia en ciclos escolares consecuentes evitaban darle grupos donde existieran casos de alumnos con discapacidad, sobre todo que llegaran con diagnóstico de TEA. Sin embargo, con el pasar de los años y el incremento del alumnado con discapacidad en la RP, ya no lo pudo evita y le fueron asignados grupos donde se encontraban alumnos con TDAH.

Al respecto la D3 indica que el trabajo no fue tan complicado como lo esperaba, pues: en primer lugar, eran alumnos que faltaban constantemente y por esa razón los papás no se quejaban del trabajo que ella realizaba con sus hijos(as) en el aula; y, en segundo lugar, ya había aprendido a tener mayor control de grupo, lo que le permitió trabajar de manera particular con los casos. De manera textual me comentó lo siguiente: *¡Maestra Ana!, en un principio evitaban darme grupos numerosos y sobre todo donde hubiera alumnos con problemas, la verdad yo lo agradecía pues me permitía trabajar de forma más tranquila. Fue hasta hace dos años, donde tuve alumnos con TDAH. A pesar de ello, el trabajo fue sencillo, pues faltaban constantemente y yo tenía mejor manejo grupal. A la mala descubrí que es mejor ser muy estricta con los niños, así no se portan mal y evitamos problemas con las autoridades educativas y los padres de familia, prefiero ser la maestra que respeten y*

que les de miedo, a la maestra que quieran y sea un grupo sin limites (Comunicado personal, 22 de febrero, 2024).

Es así, que para el ciclo escolar 2023-2024 le fue asignado por tercera vez el grupo de 3° “B”, grupo que se encontraba conformado por 28 alumnos(as), donde la mayoría se esta en la RP desde primer grado. Tal es el caso del alumno K (seudónimo), un niño que desde su ingreso en la escuela le fueron realizadas diversas pruebas que incluyen la evaluación psicopedagógica y que de acuerdo a la DA se determina que el alumno tiene una condición de TEA tipo 1.

4.2.2. Mi ingreso al grupo

Mi ingreso al grupo de 3° “B” se dio en diciembre, recuerdo que el primer día que conocí a la D3 el DE me dijo: *Maestra Ana, la D3 es una maestra que seguramente va a requerir de su apoyo, es buena, ha trabajado por serlo y ¡creame!, cuando le digo que trabajo le ha costado, es exigente y por ello tiene un carácter complicado* (Comunicado personal, 5 de diciembre, 2023). Comentario que reafirmo un par de veces más, como si tratase de advertirme de alguna manera la forma en que la D3 me recibiría.

Una vez que me presenté con la D3, el DE le comentó que estaría observando su clase para conocer como se trabaja con el alumno K, en ese momento, la D3 le respondió: *Maestro, justo ahora estamos realizando una manualidad alusiva a las proximas festividades (navidad), considero que no tendra mucho que observar, pero puede regresar otro día que tengamos una jornada más normal* (Comunicado personal, 5 de diciembre, 2023). Si bien desde un inicio la docente se mostraba un poco desconcertada, renuente e incluso intimidada con mi presencia. Una vez que estuvimos a solas le comenté que mi estancia en la escuela no era para realizar ningún tipo de evaluación sobre su práctica, sino todo lo contrario pues me centraría en conocer y. de ser posible, apoyar el proceso de inclusión que se realiza con el alumno K. Aclaración que llevó a que la D3 de inmediato cambiara su actitud, lo que la llevó a decirme: *Maestra ¡que buena noticia, bienvenida! Disculpa si fui un poco grosera, pero es que a veces solo mandan personas a evaluarnos y justo esos días es cuando los alumnos más mal se portan o no tenemos todos los materiales para seguir la planeación. ¡Pero pasa y sientaté donde gustes!* (Comunicado personal, 5 de diciembre del 2023).

A partir de este momento las visitas a ese grupo se dieron una vez a la semana, tiempo que dedique a observar la dinámica grupal y el trabajo directo con el alumno K, quien desde un inicio presentaba constantes inasistencias. Durante mi estancia en el salón, la D3 intentaba explicarme el por qué de las actitudes de los estudiantes sobre todo del alumno K, las razones por las que empleaba ciertos materiales y sobre todo, el porque de sus actividades en clase. Siempre intentando que el orden dentro del aula se mantuviera en todo momento, por lo que las llamadas de atención como: *¡sientate!*, *¡nadie hable!*, *¡silencio!*, *¡nadie se levante!* eran parte importante de las sesiones. Claro ejemplo de ello es lo que anoté en mi diario de campo:

La docente explica el tema de fracciones, mientras los alumnos permanecen atentos al pizarrón, uno de los alumnos solicita permiso para tomar agua y la docente responde con una llamada de atención *¡nadie habla, silencio!* El alumno regresa a su lugar y susurra con su compañero: *¿Por qué siempre estará tan enojada la maestra?* Su compañero le responde: *¡No sé!, ojalá no me pregunte a mí ¡que miedo!* La clase continúa y dentro del aula solo se escucha la voz de la docente, algunos alumnos mantienen la mirada fija en el pizarrón, mientras otros comienzan a dibujar en su cuaderno tal es el caso del alumno K, quien dibuja en su cuaderno y después, sale corriendo del aula, mientras la D3 le llama la atención desde la puerta (Diario de campo, 25 de Enero 2024).

En las semanas siguientes aunque mi presencia en el aula, aún se limitaba a la observación grupal, la D3 comenzó a ser más empática y acostumbrarse a mi presencia, por lo que comenzó a preguntarme *¿qué actividades podrían resultar mejor con el grupo?* e incluso sobre aspectos de su práctica docente. Ella me dijo: *¡Maestra Ana!, ¿Cómo crees que pueda trabajar las multiplicaciones para que no se les haga tan aburrido? ¿Cómo viste la clase? ¿Qué me sugieres?* (Comunicado personal, 22 de Marzo del 2024). Preguntas que me permitieron sugerirle a la D3 actividades y técnicas para implementar con el grupo y sobre

todo con el alumno K sin embargo, debido a sus inasistencias era complicado llevar un seguimiento de trabajo.

4.2.3. Las actividades escolares que realizaba la D3 para promover la inclusión educativa del alumnado con discapacidad

Durante el ciclo escolar 2023-2024 el trabajo que la D3 realizó con el alumno K, se dio en tres momentos distintos: un primero, en el que ella desconocía su diagnóstico y por tal motivo no realizaba ningún ajuste razonable, a pesar de que ella había reconocido que existía una situación particular con K. En una plática informal que tuvimos me dijo: *¡Ay maestra!, en un principio yo realizaba las actividades iguales para todos, pues no tenía ningún diagnóstico de K. Yo les dije a los papás vamos a trabajar igual hasta que no me demuestren que su hijo tiene algún problema, ya ves que según los papás ahora todos tienen algo, como si de una moda se tratase. Después, justo un mes antes de que llegarás nos dieron el diagnóstico y resultó ser autismo, en seguida me dirigí con la de UDEEI para que me dijera que hacer, no te miento, ¡estaba asustada!* (Comunicado Personal, 23 de Mayo del 2024).

En un segundo momento; la D3 al contar con el diagnóstico oficial del alumno K, empezó a trabajar con la DA, quien le sugería actividades para trabajar con él; sin embargo, este apoyo fue decayendo, debido al incremento de casos que debía atender la DA eran muchos, razón por la que la DA acudía una o dos veces al mes, hasta que llegó el momento de que no pasara a su salón en meses. La D3 de manera textual me indicó: *En un principio todo estaba muy bien, yo ya tenía ciertos conocimientos del TEA y me sentía muy acompañada por la DA, ella me decía que tipo de actividades y materiales incorporar a mi*

planeación para trabajar con el alumno, pero luego no sé que pasó dejó de apoyarme, solo me dijo que tenía mucho trabajo y que siguiera haciendo las actividades que ella me había indicado. Después, llegaste tú y ella me dijo que era tu obligación ayudarme, que deberías darme una planeación, ¡qué equivocada estaba ella! (Comunicado personal, 14 de Marzo del 2024).

Si bien hasta ese momento la D3 realizaba actividades como: brindarle más tiempo al alumno K para concluir las actividades, también lo sentaba en el escritorio para trabajar de forma directa con él y le proporcionaba material concreto. Se empezó a presentar el problema de sus inasistencias, al grado que llegó a no asistir por un mes completo, lo que se traducía en un retroceso con él e implicaba una total desconexión.

En el tercer momento de trabajo consistió: primeramente en habituarlo nuevamente a la jornada escolar, por lo que K comenzó a acudir a la escuela por dos horas diarias, hasta lograr permanecer las cuatro y media horas que marca la jornada escolar. Para este momento, la D3 ya me permitía sugerirle algunas actividades para trabajar con ese alumno, actividades que ella realizaba de forma directa con K y con todo el grupo, mientras yo continuaba con la observación del trabajo grupal.

Claro ejemplo de lo antes indicado, fue el proyecto “La tiendita”, con el que la D3 trabajó operaciones básicas, el buen comer y oraciones compuestas. Proyecto en el que se emplearon pictogramas para dar las indicaciones y reglas de cada una de las actividades; así como el uso de material impreso, lo que permitió que el alumno K mantuviera periodos más prolongados de atención y trabajara en equipo con sus compañeros. Al respecto la D3 me comentó: *¡Maestra Ana!, a los alumnos les ha gustado mucho el uso de nuevos materiales, incluso a K que nada le gustaba antes. Me he sentido muy acompañada, lamentablemente*

tus visitas a mi salón son pocas y la maestra especialista me tiene olvidada, dice que para eso te tengo a tí, lo peor del caso es que el director la apoya y ante eso no pueda hacer nada (Comunicado personal, 24 de Mayo del 2024).

Para los últimos meses del ciclo escolar, la D3 comenzó a cambiar su actitud conmigo, a raíz de no recibir apoyo por parte de la DA, me solicitaba, de manera más frecuente, que le proporcionara nuevas actividades para realizar no solo con K, sino también con todo el grupo e incluso llegó a solicitarle al DE que me permitiera estar más horas dentro de su grupo. Al respecto yo le comente: *¡Maestra!, el horario que tengo dentro de la institución fue realizado por el director, a mí solo me queda acatar las indicaciones que me den, lamentablemente no puedo acudir más tiempo. En cuanto a las actividades puedo sugerirte algunas dentro de mis posibilidades pero, es importante que platiques con la Docente de UDEEI, pues ella es quién tiene mayor experiencia y la responsabilidad de brindarte este apoyo.* (Comunicado personal, 18 de junio del 2024).

Con un poco de descontento la D3 me comentó que lo haría, pero continuaba pidiendome que revisará su planeación, exámenes y trabajos de los estudiantes. Además, de realizar comentarios como *Si no me ayuda UDEEI, tal vez tu podrías hacerlo, hacer un diagnóstico o así* (Comunicado Personal, 19 Junio del 2024)

Al concluir el ciclo escolar, se dio la total ausencia del alumno K y de la DA, la D3 me dijo: *¡Maestra! hoy es la última semana del ciclo escolar ¡Por fin terminamos! El director amenaza con qué me iré a cuarto con los niños, ¡la verdad espero que no!, me siento muy cómoda en tercero y en el siguiente grupo no hay casos de alumnos con problemas, ¡esperemos que no me muevan! Por cierto, lamento ser tan insistente al final, solicitando tu apoyo. Realmente fuiste una gran ayuda durante el ciclo, estaba tan agobiada*

entre todos los pendientes administrativos, más lo inquieto de los alumnos que ya no sabia que hacer. Gracias maestra ¡ojala te quedarás un ciclo escolar más! (Comunicado personal, 10 de julio, 2024).

4.2.4. Reflexiones finales sobre el trabajo para la IE del alumno

El trabajo realizado por la D3 durante el ciclo escolar para promover la inclusión del alumno K se fue dando en diferentes momentos, desafortunadamente las inasistencias del estudiante y la carga administrativa que día a día deben cumplir los profesores desencadenó una situación complicada no solo para la D3, sino también para el estudiante. Pues, la D3 daba por hecho que K no se presentaría a las sesiones y por ende no realizaba los ajustes razonables dentro de su planeación y solo se preocupaba por no incumplir en con los tiempos y formas establecidos por la dirección. Situación que se traducía en K completamente deshabitado en el aula por sus constantes inasistencias y frustrado por no poder concretar las actividades que en primer lugar no comprendía y en segundo no estaban pensadas en sus particularidades.

Aunado a esto, el limitado apoyo de la docente de UDEEI, se convirtió en una BAP más, pues al no llevar un seguimiento en conjunto, se hizo presente la falta de interés y apoyo por parte de los padres de familia, quienes en un primer momento acudían a las citas y entregaban las actividades que se les solicitaban, sin embargo al ya no recibir estos citatorios o material para trabajo, dejaron de llevar al alumno y de interesarse en su proceso educativo, de tal manera que sólo veían la escuela como un espacio para dejar unas horas a K, una BAP más que no se pudo minimizar ni eliminar.

Finalmente, puedo decir que si bien mi estancia en la RP tenía la finalidad de apoyar a los docentes, no era mi responsabilidad cubrir con las tareas que el personal de UDEEI, debe realizar como parte de sus tareas dentro de la institución. Es así que aunque de alguna manera, mi presencia apoyo a la D3 también, implicó que UDEEI no prestara el servicio adecuado.

4.3. El caso de la docente de 6° “C”

La docente de 6° “C” a partir de ahora (D6) es una de las docentes con mayor experiencia en la RP, no solo por su formación en el ámbito de educación especial también, por su trayectoria dentro de la escuela. Si bien el DE comenta que en repetidas ocasiones le han propuesto a la D6, subir al puesto de subdirección escolar; ella rechaza la oferta pues, considera que aporta más desde las aulas. Es así que actualmente se encuentra bajo el cargo del grupo de sexto grado y es considerada como una de las mejores docentes del plantel educativo por su larga trayectoria y conocimientos.

4.3.1. El perfil de la docente de 6° “C”

La D6 es una docente egresada de la Escuela Normal de Educación Especial, cuenta con una Maestría en Educación Básica por UNIR (La Universidad en Internet). Tiene veinte años de trayectoria como docente, donde dieciocho de ellos los ha cursado dentro de la escuela RP. La D6 es residente de la CDMX y cuenta con dos plazas en educación básica. Actualmente, se encuentra estudiando un diplomado sobre inclusión y diversidad social por la Universidad de Londres.

Es una de las docentes con mayor antigüedad dentro de la RP y de acuerdo al DE presenta mayor experiencia en la atención del alumnado con discapacidad, pues desde su ingreso siempre la seleccionan para ser titular en grupos donde se presenta más de un caso de discapacidad. Al respecto la D6 me dijo: *Ana, que te digo estoy tan acostumbrada a tener dentro de mis grupos alumnos con discapacidad, es algo de mi día a día, al final fue lo*

que estudié. Me ha tocado trabajar con alumnos con síndrome de Down, TEA, sordera, invidentes y en este caso sordomudas. Hay ocasiones en las que me toca hacer la chamba de UDEEI con el resto de los profesores, pero nimodo, somos compañeros debemos apoyarnos entre todos. Eso sí, sin perder de vista que esa jno es mi función en la escuela! (Comunicado personal 13 de Febrero 2024).

Es vista como una de las docentes más destacadas, pues siempre se mantiene a la vanguardia en temas emergentes y comparte dicha información en las juntas de CTE. Además, de ser muy solicitada por alumnos y padres de familia. Durante sus años como docente en la RP ha vivenciado casos de éxito con sus estudiantes, ella afirma que, son más los casos positivos que negativos. La D6 me dijo: *A veces, nos asusta tanto aceptar alumnos con discapacidad en las aulas que ponemos una barrera desde el comienzo, debemos entender que es parte de la “normalidad” además, de lo satisfactorio que es lograr ese cambio. He tenido casos donde logramos que los padres de familia se comprometan y así, mis alumnos logran salir adelante. También, sin buscar romantizar verdad, hay casos donde no logramos nada, alumnos que se van con el rezago y no sabemos más de su trayectoria académica* (Comunicado personal, 18 de Junio del 2024).

Durante el ciclo escolar 2023-2024 le fue asignado el grupo de 6° “C”, grupo que había tenido con anterioridad en primer y segundo grado. El DE me comentó: *Los padres de familia y los alumnos la solicitaron para despedirlos de la primaria, ella sabe como trabajar con este grupo* (Comunicación personal, 24 de Enero del 2023).

4.3.2. *Mi ingreso al grupo*

El ingreso al grupo se dio el primer día que se me autorizo entrar a las aulas, recuerdo que camino al salón de la D6, el SB me comentaba que era un grupo donde había mucho que observar no solo por el caso de las alumnas con hipoacusia, sino también, por el tipo de estudiantes que conformaban el grupo. Al ingresar al aula los alumnos se encontraban jugando y la mayoría fuera de su lugar, mientras la D6 anotaba en el pizarrón.

Cuando noto nuestra presencia, nos miro asombrada y se dirigió hacia nosotros y, antes de que el SB pudiera articular una palabra; ella dijo: *Buenos días, Maestro ¿Qué sucede? Una nueva practicante, espero que mis alumnos no la asusten* (empleando un tono de voz sarcástico) (Comunicado personal, 16 de Octubre 2023). Fue en ese momento que el SB me presento como especialista en educación especial (información que se menciona en el capítulo 3). Siendo una presentación totalmente imprecisa, que no solo desencadenó una barrera con la docente también, ocasionó que ella se sintiera incomoda con mi presencia.

Aunque, en repetidas ocasiones intenté explicar que no era una especialista, no obtuve réplica por parte de la D6. Fue así que en un inicio (cuatro meses) nuestra interacción se limitaba al saludo y despedida, evitando totalmente la comunicación directa, pese a esto lo docente me permitía el ingreso a su aula e incluso sentarme lo más cerca posible de los casos en cuestión.

El grupo de 6° “C” está conformado por 22 alumnos, entre los cuales se encuentran dos casos de alumnos con discapacidad una alumna con hipoacusia a partir de ahora mencionaremos como J (seudónimo) y otra con sordera bilateral a quien nombraremos como M (seudónimo) . La D6 me comentó que se trata de un grupo que se ha mantenido (a excepción de un alumno) desde primer grado y que, se juntaron los casos en cuestión por

solicitud de ella. Al respecto me dijo: *Ana, el grupo es muy diverso, pareciera que son chicos malos, pero tienen su lado positivo. De hecho han estado juntos desde primero, cuando me asignaron el grupo solo se encontraba J, M estaba en otro grupo, por lo que le solicité al director que las asignará juntas en mi grupo, así se apoyarían mutuamente. Desde entonces, han estado toda la primaria juntas y han aprendido colaborativamente. Todos creen que son familia pero realmente son amigas y compañeras. Crearon su propia comunicación y tienen una conexión muy especial* (Comunicación personal, 24 de Mayo del 2024)

4.3.3. Las actividades escolares que realizaba la D6 para promover la inclusión educativa del alumnado con discapacidad

La D6 comenta que las prácticas para promover la inclusión de las alumnas en el aula comenzaron cuando ellas cursaban primero y segundo grado, al ser la titular del grupo, tomó la iniciativa de crear un plan de acción de tres fases; comenzando con la apropiación de la Lengua de Señas Mexicana, el segundo momento dedicado al aprendizaje de las operaciones matemáticas y el tercero sobre generar autonomía en las estudiantes. Plan de acción que se realizó en conjunto con los directivos, padres de familia y UDEEI pues, al tratarse de un caso de hipoacusia y sordera en el mismo grado toda la RP debía trabajar en conjunto.

Sin embargo, la D6 comenta que este proceso fue complicado pues no siempre se contaba con el apoyo de los padres de familia además, de que las estudiantes no se relacionaban con sus compañeros. Al respecto la D6 me dijo: *Ana, al inicio fue todo un reto, pues en primera el director no quería que las dos niñas estuvieran en un solo grupo, él decía que sería mucha carga para mí. Al final lo convencí, le hice ver que podrían*

adaptarse mejor juntas. El segundo problema fueron los papás, quienes crearon su propio lenguaje con sus hijas y por ello se reusaban a emplear la LSM, por otro lado UDEEI, quien no estaba de acuerdo con mi forma de trabajar pero, oye.. ¡yo también conozco del tema! (Comunicado Personal, 21 de Junio, 2024).

Es así que la D6 se encargo durante los dos primeros años escolares de J y M de enseñarles lo básico en (LSM), así como trabajar la lectura y escritura, donde su principal herramienta era el pizarrón y la repetición al ver a sus compañeros. Desafortunadamente, en los siguientes grados escolares no se continuó con el trabajo realizado que, de cierta manera se había pactado entre la comunidad educativa RP para el caso particular de las estudiantes, por lo que al llegar a sexto grado las alumnas presentaban un gran retroceso en lo aprendido.

La D6 me comento: *Ahora, las niñas no se acuerdan de nada una incluso no sabe escribir en lo absoluto, esto sucede cuando no se llevan acabo los acuerdos. No quiero juzgar a mis compañeros maestros pero cuando no les ponen atención a los alumnos se nota. Tú, lo has notado mis niñas ahora ni se comunican y para sus compañeros es como si no existieran, estan en sexto año y a M debo enseñarle lo de primer grado ¡Otra vez!* (Comunicado Personal 21 de Junio del 2025).

Por lo que durante el ciclo escolar 2023-2024 la D6 comenzo nuevamente el trabajo desde cero, partiendo de incorporar a las alumnas en las actividades grupales. Pese a los buenos esfuerzos de la docente, J y M no lograban interactuar con sus compañeros fue hasta a medio ciclo escolar que, comenzo a enseñar de manera general la LSM de la mano con los proyectos que se trabajaban.

De esta manera y con ayuda de infografías las estudiantes J y M comenzaron a enseñar el abecedario, los colores y saludos en LSM al resto del grupo. Lo que permitio la

aceptación por parte de los estudiantes. La D6 mencionó: *Si hubiera tomado esta decisión desde el inicio seguramente, se habría logrado más. Ahora de alguna manera interactúan con sus iguales son pequeños pero importantes avances* (Comunicado personal 27 de Mayo del 2024).

Es así que para el trabajo con el grupo de sexto, la D6 dividía sus tiempos y actividades pues mientras con el resto del grupo abordaba un tema (dictado de acontecimiento histórico), con las alumnas trabajaba otro; por ejemplo: escritura de oraciones, operaciones básicas en donde empleaba diversos materiales concretos (abacos, tarjetas con las tablas de multiplicar, colores etc). Creando una estrategia de trabajo en la que todos los estudiantes trabajaban activamente durante las clases, a su vez se desarrollo una especie de comunicación con J y M donde no solo a través de la LSM se comunicaban, tambien con señas, escritos e incluso movimientos.

Si bien es importante destacar, que dentro de este grupo mi participación se limitó a la observación, para final del ciclo escolar la D6 permitía que los estudiantes interactuarán conmigo en trabajos en equipo donde me unía a ellos como un estudiante ²²más. Situación que permitio se abriera el dialogo entre la docente y yo.

Durante este tiempo, la DA acudio al aula escolar en una ocasión para preguntar información de las estudiantes J y M, información que formaría parte de su expediente para la próxima junta con padres de familia. Al respecto la D6, me menciona *Ay maestra esta información que me piden, ella ya la debería saber no me imagino que pasaría sí yo no supiera nada del tema de mis niñas ¡estaríamos perdidas! Yo entiendo que tenemos muchos*

²²Cabe destacar que la D6 hasta este punto consideraba que era recién egresada de la licenciatura.

casos, pero debería dividir sus tiempos entre llenar expedientes y visitar los salones (Comunicado Personal, 27 Junio del 2025).

4.2.4. Reflexiones finales sobre el trabajo para la IE de las alumnas.

Para finales del ciclo escolar, dentro del grupo aún se presentaban conductas disruptivas, hacia sus compañeras se había logrado (no en su totalidad) el reconocimiento de las estudiantes en cuestión. En cuanto a aprendizajes se refiere una de ellas J, logro adquirir los conocimientos de lectura y escritura, así como la suma, resta y multiplicación. Por el caso contrario con la alumna M, se consolido la escritura de algunas palabras y la suma hasta con cuatro cifras.

Logros que fueron posibles por el arduo trabajo realizado por la D6, quién aunque en ocasiones se veía limitada por la propia institución, exigía a las autoridades educativas continuar con el plan de acción para la inclusión de las estudiantes. Donde se destinaban actividades que iban desde incorporar la LSM en las ceremonias, permitir su participación en todas las actividades y clases escolares como la normativa de SEP lo marca.

Ademas, de establecer un citatorio con los padres de familia cada dos meses para mostrar el trabajo realizado con las estudiantes. En este caso podemos decir que parte importante del trabajo de inclusión de las alumnas se debe a la preparación y dedicación de la D6 pues al no contar de manera directa con el apoyo de UDEEI y tener nociones básicas sobre la discapacidad de sus alumnas tenia presente el como actuar, razón por la que fue posible que las estudiantes culminarán la primaria.

CONCLUSIONES

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo, no solo como transmisores de conocimientos, sino como actores clave en la construcción de entornos escolares inclusivos. Su quehacer profesional está atravesado por una carga valorativa que se ve influenciada por factores sociales, políticos, normativos y culturales. En este marco, los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana son múltiples, entre los que destaca la atención a estudiantes con discapacidad y en condiciones de vulnerabilidad, situación que en un gran número de ocasiones, representa un conflicto en el ámbito escolar. Pues, aun persiste el desconocimiento de lo que implica una discapacidad y, sobretodo el concepto de E1.

Es así, que el temor, la incertidumbre e incluso la molestia que puedan presentar los docentes al tener que realizar este trabajo de inclusión en sus aulas es una constante en el sistema educativo nacional. Desde una mirada situada en la experiencia docente y a partir del análisis realizado en la presente investigación, podemos decir que este proceso implica un doble trabajo por parte del docente pues, no solo deberá cumplir con sus responsabilidades diarias también, deberá investigar sobre la discapacidad del alumno y modificar su práctica (planeaciones, estrategias, materiales didácticos) para no convertirse en una BAP para el estudiante. Si bien, es cierto que las escuelas deben contar con un área especial que apoye al docente con estos casos y le brinde todas estas herramientas que permitan tener un aula incluyente. Sin embargo, son casos aislados las escuelas que cuentan con este apoyo.

En este sentido podemos decir que las BAP no solo provienen por parte del docente (como en ocasiones se le adjudica) muchas veces la falta de recursos, el desinterés de las autoridades, las condiciones arquitectónicas, la falta de apoyo de las familias, de los

compañeros docentes y autoridades pueden convertirse en obstáculos para las prácticas inclusivas.

Información que podemos ver en la presente investigación donde a partir de la observación y trabajo con tres docentes que pese a pertenecer a la misma institución, sus realidades eran totalmente diferentes entre uno y otro. Por un lado, se encuentran aquellos docentes que poseían conocimientos básicos sobre la EI, y la discapacidad, lo que de cierta manera ayudó el proceso de inclusión que estaban realizando y que aunque no contará con el apoyo directo de UDEEI tenían nociones de cómo realizar su práctica. Por otro lado, se encuentran los docentes que debido a la mala relación con las autoridades escolares, enfrentaban mayores problemáticas al realizar su práctica pues en lugar de tener un apoyo o trabajo cooperativo, eran recriminados todo el tiempo lo que se traducía en problemas con los compañeros y padres de familia. Finalmente, los casos de docentes que realizaban su quehacer educativo con temor y suma incertidumbre, por lo que solo se dedicaban a evadir conflictos y poco realizaban para promover un aula inclusiva.

Hallazgos que permiten visibilizar las múltiples carencias que persisten en el sistema educativo, no solo en la institución analizada, sino en muchas otras a nivel nacional. La EI, pese a los avances discursivos y normativos, continúa siendo poco comprendida y escasamente aplicada.

La presente investigación no solo ha contribuido a mi formación profesional como pedagoga, sino que también ha fortalecido mis herramientas conceptuales y metodológicas para abordar problemáticas emergentes en el ámbito educativo. En este proceso, la perspectiva hermenéutica se consolidó como un eje central, al tratarse de un enfoque que privilegia la interpretación de sentidos y la comprensión profunda de las experiencias, especialmente adecuado para investigaciones educativas.

El abordaje de la temática desde la perspectiva docente permitió dar visibilidad a las experiencias reales que se viven en el aula: sus inquietudes, retos y tensiones. Esta mirada no solo humaniza la investigación, sino que también posibilita una representación más fiel de la realidad escolar, permitiendo que otros docentes se sientan identificados con los relatos aquí recopilados.

Aun cuando en trabajos anteriores se ha reconocido el potencial transformador del modelo de Educación Inclusiva, es evidente que su adopción plena en el sistema educativo aún enfrenta numerosos desafíos. La verdadera inclusión requiere una transformación estructural, en la que el modelo no recaiga exclusivamente en los docentes, sino que involucre activamente a toda la comunidad escolar. Solo así será posible avanzar hacia una educación inclusiva y socialmente justa, en la que todos los actores participen de manera corresponsable.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (Edición 1). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Álvarez, A. C. (2007). El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa. En: Revista *educ@upn.mx*. México: UPN-UA, (3), 1-13.
- Álvarez, A. C. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. México: UPN-UA.
- Álvarez, A. C. (2001, enero-junio), La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos. En: Revista *Calei-Doscopio*. Aguascalientes, México: UAA, (9), 155-175.
<https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/326/304>
- Álvarez, A. (2019).Capítulo 3: El texto como categoría base de la hermenéutica analógica. En: Primero, L. E. y Beuchot, M. (coords.). *Hermenéutica analógica y nueva epistemología: nexos y confines*. México: Torres Asociados.
- Álvarez, A. C. (2020). Recorrido Histórico de la Hermenéutica. [presentación de diapositivas]. Powerpoint.
- Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN-UA.
- Arraéz, M. y Calles, J. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. En: *Sapiens.Revista Universitaria de Investigación*.Caracas, Venezuela, 7 (2), 171-181
- Arriarán, S. y Beuchot, M (1999). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca.
- Beuchot, M. (2002). Perfiles esenciales de la hermenéutica. México: iifl-unamBeuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Beuchot, M. (2015). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpetación*. México: UNAM-IIFL/FFL.

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, UAM.
- Cadaveira, M. y Waisbusrg, C. (2015). *Autismo. Guia para padres y profesionales*. México: Paidós.
- Calabrese, O. (1999). *La era neobarroco*. Madrid, España: Cátedra.
- Carter, I. (2024). *Concepciones y prácticas que orientan la implementación de los modelos de atención de educación especial en la educación primaria en México. Dos estudios de caso*. México: UPN-UA, col. Tesis.<http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144462/1/2877%20-%20UPN092DEDCAIT2023.pdf>
- Coreth, E. Historia de la hermenéutica. En: Ortiz-Osés, A. (1998). *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 296-312.
- Didriksson, A. y Ulloa, M. (2008). *Descentralización y reforma educativa en la ciudad de México*. México: SE.
- DOF-CNDH (2002) . *Diario Oficial de la Federación*. México: CNDH.
- Escalante, I. (2008, primavera). Los caminos de la integración educativa en México. En: Revista *Entre Maestr@s*, 8(24), 50-61.
- Escuela Primaria (2002). *Escuela primaria*. SEP<https://escuelaprimariarepublicadedia.yolasite.com/inicio.php>
- Equipo de Evaluación de Integración. (1987). Informe sobre la evaluación del proceso de Integración. En: *Revista Educación*, 1(9), 7-44.
- Ferrater, J.(1990). *Diccionario de filosofía*, T. 3. Barcelona, España: Alianza Editores.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta sobre la praxis social, objetiva e intencional*. México: Paidós.

- Flynn, R. J., y Lemay, R. (Eds.). (1999). *A quarter-century of normalization and social role valorization*. Ottawa: University of Ottawa PressA.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García, I. et al. (2009). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era/BUAP.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona, España: Herder.
- Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. En: Tarrés, Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación*. México: ColMex/FLACSO, pp. 231-264.
- Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.pdf>
- Habermas, J. (1984) *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.<https://es.slideshare.net/zamora170/habermas-perfiles-filosfico-politicos>
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Lotito, F. y Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: Un desafío para la inclusión En: *Revista AUS*. Universidad Austral de Chile / Revista AUS. (9), 14-25.
- ONU (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York, Estados Unidos de America: ONU. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona, España: Eureka Media.

- Sabariago, Ma.; Massot, I. y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa En. Bisquerra, Rafael (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, pp. 293-328.
- SEP (1993). *Ley General de Educación*. México, SEP: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-AFSEDF-DGOSE-DEE.
- SEP-AFSEDF-UDEEI (2014). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México: SEP-AFSEDF-UDEEI.
- SEP-ENEI (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Mexico, SEP.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, SEP: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-DEE. [http://ripei.org/work/documentos/masee_2011.pdf]
- SEP (2015-2016). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México: SEP-DEE.
- Silva, E. (2005). *Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica*. En: *Revista Teología y Vida*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, XLVI(1-2), 167-205.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tedesco, J.(2002). *Políticas educativas en América Latina: Desafíos para el cambio*. Buenos Aires: Santillana/UNESCO.
- UNICEF/MECE (1994) *Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNICEF/MECE.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*.Dakar, Senegal: UNESCO.

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración d'Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (Proyecto final para adopción). Incheon, República de Corea: UNESCO.

Vázquez, A (2018). *La enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura a una niña con síndrome de Down del CAM-31: El caso de Yoci*. México: UPN-UA, col. Tesis.<http://200.23.113.51/pdf/36609.pdf>

Vázquez, A. y Álvarez, A (2019) La enseñanza de las precurrentes de la lecto-escritura a una niña con síndrome de Down del Centro de Atención Múltiple (CAM) 31. En: *Investigaciones sobre la Inclusión Escolar de Personas con Discapacidad en México: Logros y Retos*.(pp.97-107) México: SOL 90.

Villoro:, L. (2008). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.

Wolfensberger, W. (1972). El Principio de Normalización en los Servicios Humanos.