

Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



**La recontextualización de la política de educación
inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una
escuela primaria indígena**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Sharon Stephanie Solis del Moral

Ensenada, B. C., México, noviembre de 2020



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“La recontextualización de la política de educación
inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una
escuela primaria indígena”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Sharon Stephanie Solis del Moral

APROBADO POR:

Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Director(a) de tesis

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal

Dr. Juan Páez Cardenas
Sinodal

Dr. Tiburcio Moreno Olivos
Sinodal





Ensenada, B.C., a 06 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SHARON STEPHANIE SOLIS DEL MORAL** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


DRA. MARÍA GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO



Ensenada, B.C., a 06 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

“Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas”
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SHARON STEPHANIE SOLIS DEL MORAL** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

A handwritten signature in blue ink, enclosed in a blue oval. The signature is stylized and appears to read "Sergio Gerardo Malaga Villegas".

DR. SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS



Ensenada, B.C., a 06 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

“Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas”
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. SHARON STEPHANIE SOLIS DEL MORAL** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



DR. JUAN PÁEZ CARDENAS



Ensenada, B.C., a 06 de noviembre de 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

“Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas”
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **SHARON STEPHANIE SOLIS DEL MORAL** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESTUDIO DE CASO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS

Dedicatorias

A mi madre y a mi padre, quienes iluminan mi vida, alientan mis sueños y con su ejemplo me impulsan a ser una mejor persona.

A mamá licha, quien me enseñó que el amor trasciende a la vida y la muerte.

A los docentes que se entregan en cuerpo y alma en las aulas.

Con amor...

Agradecimientos

A mi *Padre celestial*, dador de vida, por su inmenso amor y hacer todo esto posible.

A la *Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio*, mi directora de tesis y madre académica. Gracias por dar cada paso a mi lado, por su orientación, su paciencia, por compartir sus conocimientos en cada una de sus asesorías, y más allá de lo académico, por su excelente calidad humana y confiar en mí, no hubo un solo día en estos dos años en el que no me sintiera apoyada por usted. Gracias por ser mi mentora, me siento realmente afortunada. Le admiro, respeto y quiero.

Al *Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas*, por la lectura minuciosa de esta tesis, por sus enriquecedoras discusiones y sus valiosas aportaciones.

Al *Dr. Juan Páez Cardenas*, por su acompañamiento en este proceso y, sobre todo, por el inmenso apoyo analítico de mi investigación.

Al *Dr. Tiburcio Moreno Olivos*, por dedicación a la lectura de este trabajo, sus recomendaciones e importantes aportes a este estudio.

A los docentes investigadores del Instituto, en especial a la *Dra. Graciela Cordero*, la *Dra. Edna Luna*, y el *Dr. Horacio Pedroza*, por sus enseñanzas y compartir su gusto por la investigación educativa, sin duda son una fuente de inspiración.

A los *docentes del servicio indígena* participantes en este estudio, gracias por su apertura, disposición, confianza y amabilidad.

A *César Gómez*, mi fiel compañero en este viaje. Gracias por las discusiones teóricas, epistemológicas, metodológicas y analíticas a las 3:00 a.m., por escucharme cuando te necesitaba, ayudarme cuando no podía más, y motivarme cuando pensaba en tirar la toalla. Sin duda, endulzaste esta etapa de mi vida. Gracias por nutrir mis sueños, nos vemos en el siguiente escalón.

A mi amada *familia*, gracias por creer en mí, por acompañarme en este proceso, por apoyarme en mis decisiones, soportarme en mis días más difíciles y amar a la nerd de la casa. Ustedes son mi motor y lo más importante en mi vida.

A la *Dra. Jihan García*, mi maestra y amiga. Gracias por motivarme a iniciar este proceso y ser un modelo a seguir.

Al *Dr. Cristian Castañeda*, mi hermano académico, por orientarme teóricamente cada que lo necesité.

A *Seiri García*, mi compañera y querida amiga, por ser mi cómplice en este proceso, por compartir risas y angustias, por los consejos y darme apoyo psicológico 24/7.

A la *Mtra. Alma Hernández*, mi compañera analítica. Gracias por todo el apoyo brindado durante casi un año, dos cabezas analizan mejor que una.

Al personal administrativo del Instituto, *Mtro. Iván Contreras, Alejandra Arroyo, Yesica Espinoza* y, en especial, a la *Mtra. Estrella Velazco*, por atenderme siempre con amabilidad, paciencia y una sonrisa.

Al la *Universidad Autónoma de Baja California*, mi alma máter, y al *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*, mi segundo hogar por dos años, gracias por la oportunidad, el espacio y el apoyo económico para realizar una estancia en el extranjero que sin duda enriqueció mi formación académica.

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*, por el apoyo financiero brindado para realizar mis estudios de maestría.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción	2
Capítulo 1. El objeto de estudio.....	5
Planteamiento del problema.....	5
Pregunta general de investigación.....	11
Preguntas específicas de investigación.....	11
Objetivo general de investigación.....	12
Objetivos específicos de investigación.....	12
Justificación.....	12
Antecedentes empíricos.....	14
Estudios sobre el desarrollo de educación inclusiva.	15
Estudios sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas.	22
Capítulo 2. Marco contextual.....	26
Conformación del Sistema Educativo Nacional.....	26
Educación básica.	27
Educación primaria.....	27
Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California.....	34
Educación primaria.....	35
Servicio indígena en Baja California.....	36
Resultados académicos en pruebas estandarizadas nacionales	40
Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).....	40
Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).....	43
Marco normativo de la educación inclusiva en México.....	48
Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).....	49
La Reforma Educativa 2019.....	51
Capítulo 3. Marco teórico	53
El estudio de la política educativa, la postura teórica de Stephen J. Ball	53
¿Qué es la política?.....	54
La importancia del contexto.	57

La recontextualización de las políticas.....	59
Orígenes de la inclusión en el ámbito educativo.....	61
Definiendo la inclusión.....	63
Los estudios de Mel Ainscow: Indagación colaborativa.....	64
Índice de inclusión.....	65
Políticas, prácticas y culturas inclusivas.....	68
Barreras al aprendizaje y la participación (BAP).....	73
Capítulo 4. Método.....	77
El estudio de caso etnográfico.....	78
Contexto de estudio.....	80
Participantes.....	81
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	83
Procedimiento.....	86
Capítulo 5. Resultados.....	100
Nivel macro: las demandas y los lineamientos pedagógicos en los textos de la política.....	101
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y LGE.....	102
Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).....	105
Nivel meso: los dispositivos pedagógicos.....	117
El dispositivo pedagógico.....	117
Nivel micro: el contexto, las BAP, los discursos y las prácticas.....	124
Las dimensiones contextuales.....	124
La lengua indígena en la escuela.....	144
Las Barreras al Aprendizaje y la Participación que enfrenta la escuela.....	150
Conceptualización sobre la función de la escuela y la educación inclusiva.....	169
Las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela.....	178
La cultura inclusiva.....	186
Doble gesto de inclusión-exclusión.....	192
Capítulo 6. Conclusiones.....	194
La recontextualización de la política de educación inclusiva.....	194
La interpretación del colectivo docente: los significados.....	195
La traducción del colectivo docente: la cultura y las prácticas inclusivas.....	197
Los textos de la política de educación inclusiva frente a la escuela primaria indígena Kutua	199

Aportaciones al campo de estudio.....	202
Limitaciones del estudio.....	203
Consideraciones para futuras investigaciones.....	204
Referencias.....	206
Apéndices.....	226
Apéndice A. Ejemplo de relatoría de observación.....	226
Apéndice B. Consentimientos informados.....	227
Apéndice C. Ejemplo de transcripción de entrevista.....	234
Apéndice D. Análisis de las acciones propuestas en la ENEI.....	235
Apéndice D. Libro de códigos para el análisis de las relatorías de observación.....	240
Apéndice F. Libro de códigos para el análisis de la transcripción de las entrevistas.....	245

Índice de tablas

Tabla 1 Estudiantes, docentes y planteles de educación primaria indígena por entidad federativa durante el ciclo escolar 2017-2018	31
Tabla 2 Tipos, niveles y servicios educativos de Baja California	34
Tabla 3 Matrícula de estudiantes, docentes y escuelas del nivel primaria por municipio en Baja California durante el ciclo escolar 2018-2019	36
Tabla 4 Matrícula de estudiantes, docentes y escuelas del servicio indígena del nivel primaria en Baja California durante el ciclo escolar 2018-2019.....	38
Tabla 5 Número de escuelas y niveles atendidos por supervisiones del servicio indígena de Baja California	39
Tabla 6 Ejes temáticos evaluados por grado educativo a nivel primaria en la prueba de español en ENLACE.....	40
Tabla 7 Ejes temáticos evaluados por grado educativo a nivel primaria en la prueba de matemáticas en ENLACE	41
Tabla 8 Resultados de la prueba ENLACE de primaria del campo formativo de matemáticas a nivel nacional y en el servicio indígena.....	42
Tabla 9 Resultados de la prueba ENLACE de primaria del campo formativo de Comunicación a nivel nacional y en el servicio indígena.....	43
Tabla 10 Descripción de los niveles de dominio de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA.....	44
Tabla 11 Resultados de la prueba PLANEA de primaria del campo formativo de Lenguaje y Comunicación (2015 y 2018) a nivel nacional y en el servicio indígena	45
Tabla 12 Descripción de los niveles de dominio de la prueba de Matemáticas de PLANEA	45
Tabla 13 Resultados de la prueba PLANEA de primaria del campo formativo de Matemáticas (2015 y 2018) a nivel nacional y en el servicio indígena	46
Tabla 14 Clasificación de las BAP	74
Tabla 15 Clasificación de las BAP propuesta por Covarrubias (2019)	74
Tabla 16 Preguntas de investigación, herramientas teóricas y fuente de datos empíricos	79
Tabla 17 Características de operación y de organización de las escuelas primarias indígenas de la zona 5	80
Tabla 18 Relación de participantes y el tipo de participación en el estudio	82

Tabla 19 Aspectos a explorar en la entrevista semiestructurada por participante	85
Tabla 20 Etapas del proceso de obtención y análisis de datos.....	86
Tabla 21 Descripción de los momentos de observación.....	87
Tabla 22 Características generales de las entrevistas	89
Tabla 23 Guion de entrevista de la funcionaria federal	90
Tabla 24 Guion de entrevista de la supervisora escolar.....	90
Tabla 25 Guion de entrevista de la directora de la escuela primaria indígena Kutua	91
Tabla 26 Guion de entrevista del ATP.....	93
Tabla 27 Guion de entrevista de los docentes.....	93
Tabla 28 Técnicas de análisis utilizadas de acuerdo con el material protocolar	95
Tabla 29 Categorías y códigos analíticos del libro de códigos de la observación en la escuela y en el aula	97
Tabla 30 Categorías y subcategorías analíticas del libro de códigos de las entrevistas	99
Tabla 31 Componentes de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva	108
Tabla 32 Distribución de las líneas de acción en cada uno de los seis ejes rectores	110
Tabla 33 Líneas de acción por eje rector y niveles de ejecución.....	111
Tabla 34 Clasificación de las demandas para las escuelas	112
Tabla 35 Distribución de docentes y alumnos entre las escuelas	134
Tabla 36 Lenguas indígenas y variantes dialécticas habladas por los estudiantes en la escuela	144
Tabla 37 Hablantes de lengua indígena por escuela y nivel en el que se encuentran los estudiantes	145

Índice de figuras

Figura 1. Reforma educativa 2019 y los textos de la política.	51
Figura 2. Dimensiones de la vida en las escuelas.	66
Figura 3. Proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela.....	67
Figura 4. Componentes, principios y ejes rectores de la ENEI.	108
Figura 5. Desglose de demandas pedagógicas en la ENEI.	114
Figura 6. Ubicación de la escuela respecto a la ciudad de Ensenada.	125
Figura 7. Extensión territorial del Cañón Buena Vista.	126
Figura 8. Contexto geográfico de estudio..	127
Figura 9. Croquis de la escuela Kutua.	130
Figura 10. Poblado de Santa Juquila y ubicación de la escuela anexa.	141
Figura 11. Croquis de la escuela Kutua anexa.	142
Figura 12. BAP que enfrenta la escuela.	151
Figura 13. Conceptualización de los participantes respecto a la educación inclusiva.	172
Figura 14. Diagrama de árbol de las prácticas inclusivas.	178

Resumen

Recientemente en México se impulsó una reforma educativa en la que la educación inclusiva tiene un lugar predominante, por lo que tanto el sistema educativo nacional en su conjunto, como los docentes de educación básica de manera particular, se encuentran frente al reto de reconstruirse desde un enfoque inclusivo. Para comprender y obtener evidencia empírica de este proceso, la presente investigación tuvo el objetivo de analizar la recontextualización de la política de educación inclusiva, desarrollada a partir de la reforma al Artículo tercero constitucional y a la Ley General de educación, en la escuela primaria Kutua del servicio indígena de Baja California. Para tal propósito, se construyó un estudio de caso etnográfico en el que se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los participantes fueron internos y externos a la escuela, por un lado, el colectivo escolar, y por el otro, la supervisora de la zona y una funcionaria federal. A través de dos técnicas de análisis cualitativo fue posible deconstruir el caso en tres niveles: macro, meso y micro, en los que se responden las preguntas específicas de investigación. Los principales hallazgos ilustran una política centralizada, con múltiples demandas hacia los docentes y pocas orientaciones para su puesta en práctica. Se evidencia que la recontextualización se realiza desde los marcos interpretativos y de actuación de los docentes, por lo que el desarrollo de una cultura y prácticas inclusivas se encuentra permeada por la formación recibida por los profesores, el servicio al que pertenecen, y las Barreras al Aprendizaje y la Participación que enfrenta la escuela.

Palabras clave: educación inclusiva, política educativa, educación indígena, educación básica, docente de escuela primaria.

Introducción

La presente tesis es producto de un proyecto de investigación en el que se analiza el proceso de recontextualización que realiza el colectivo docente de una escuela primaria indígena de Baja California respecto a una política de educación inclusiva, impulsada en el sexenio 2019-2024. Este trabajo de investigación se adscribe al campo de conocimiento de la educación indígena, la educación inclusiva y el análisis de la política educativa.

La motivación por incursionar en el tema surge por tres razones. Por un lado, del interés por visibilizar cómo las políticas educativas impulsadas nacionalmente no son puestas en práctica de manera homogénea en todas las escuelas del país, sino que la puesta en práctica se encuentra dotada de significados y permeada por los contextos y las posibilidades de actuación de los docentes, lo que la convierte en una experiencia única en cada escuela. Por otro lado, se considera relevante destacar la complejidad del trabajo docente en las escuelas indígenas, caracterizadas por operar en condiciones desfavorables y contextos vulnerables. Finalmente, el interés por la educación inclusiva surge desde una percepción personal en la que se considera que toda educación en sí misma debe ser inclusiva y garantizar el derecho de todos los ciudadanos de recibir una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje.

En este sentido, la presente investigación brinda elementos para comprender cómo una política de educación inclusiva de escala nacional es entendida desde los referentes particulares de los docentes de una escuela primaria del servicio indígena y traducida en prácticas contextualizadas. Asimismo, adquiere centralidad el trabajo que desarrolla el profesorado de forma cotidiana por ofrecer mejores condiciones a los estudiantes en situación de vulnerabilidad

A partir de la conjugación de tales intereses y, en consideración de las modificaciones realizadas a los textos de la política educativa en el presente sexenio, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo recontextualiza la política de educación inclusiva el colectivo docente de la escuela primaria Kutua del servicio indígena de Baja California? El objeto de estudio se construye desde una perspectiva epistemológica subjetivista, una postura teórica interpretativista y una aproximación metodológica cualitativa.

El documento está organizado en seis capítulos. En el primer capítulo se presenta el objeto de estudio, el planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas de investigación, la

justificación y relevancia del estudio. También se exponen los antecedentes empíricos de estudios sobre el desarrollo de políticas de educación inclusiva y los procesos de recontextualización de políticas educativas; de los que se destaca que coexisten diversos significados y acepciones desde los cuales es entendida la educación inclusiva, así como prácticas que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo de la misma, además, se distingue que la puesta en práctica de una política no es un proceso simple y lineal, sino complejo, condicionado por factores sociales, políticos y contextuales.

En el segundo capítulo se describe la conformación del Sistema Educativo Nacional y el Sistema Educativo Estatal de Baja California, de cada uno se destacan particularmente las características del servicio indígena en el nivel primaria. También, se comparan los resultados obtenidos por estudiantes del servicio general y el indígena en pruebas de logro estandarizadas, con el propósito de, por un lado, evidenciar las discrepancias entre los puntajes obtenidos entre ambos servicios; y por el otro, comprender que, pese a las desventajas que enfrenta el sistema indígena, los resultados académicos en dichas pruebas han mejorado entre 2015 y 2018. Además, con la finalidad de examinar el desarrollo de la inclusión en la política nacional, se reseña el marco normativo de la educación inclusiva en México.

En el tercer capítulo se exponen los referentes teóricos que dan sustento al objeto de estudio. Inicialmente, se recupera la perspectiva teórico-analítica de Stephen Ball respecto al análisis de las políticas educativas; se enfatiza sustancialmente la importancia de las dimensiones contextuales y el proceso de recontextualización. En seguida, se abordan los postulados teóricos de Mel Ainscow sobre la educación inclusiva, y lo que el autor considera sobre las dimensiones para el desarrollo de escuelas inclusivas: políticas, culturas y prácticas.

En el cuarto capítulo se plantea el enfoque metodológico utilizado para dar respuesta a la pregunta de investigación: un estudio de caso etnográfico, bajo los postulados de Simons (2011). Además, se describe el contexto de estudio, los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento de preparación y análisis de estos.

En el quinto capítulo se plasman los resultados de la investigación. A su vez, este capítulo se divide en tres apartados. En el primero, el *nivel macro*, se presentan los resultados del análisis cualitativo de los textos de la política. En el segundo, el *nivel meso*, se describen los dispositivos pedagógicos utilizados por las autoridades educativas para la difusión de la política de educación

inclusiva. En el tercero, el *nivel micro*, se profundiza en los significados de los docentes respecto a la función de la escuela y la educación inclusiva; también se describen las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrenta la escuela y se exponen la cultura y las prácticas inclusivas que se desarrollan en el centro escolar. Es en este último nivel que tiene lugar la discusión con los referentes teóricos analizados y se identifican los procesos de interpretación y traducción de la política de educación inclusiva.

En el sexto y último capítulo, se responde la pregunta general de investigación y se presentan las conclusiones de la tesis. Además, se enfatizan las aportaciones y limitaciones del estudio, así como las recomendaciones para futuros trabajos en la misma línea de investigación.

Capítulo 1. El objeto de estudio

Planteamiento del problema

Dentro del enfoque desarrollado por Mel Ainscow (2005a), la educación inclusiva es aquella que busca responder a la diversidad presente entre los estudiantes, eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan, y atender prioritariamente a aquellos que se encuentran en riesgo de marginación, exclusión y con bajos niveles de logro; estos problemas prevalecen en los centros educativos indígenas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015a; 2018a; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016; Köster, 2016; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013a; Tinajero, 2007).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), en las escuelas, la inclusión se explora a partir de tres dimensiones interrelacionadas entre sí: la cultura, las políticas y las prácticas. La cultura, se relaciona con el desarrollo de valores inclusivos y la constitución de comunidades escolares colaborativas y estimulantes donde cada estudiante puede ser valorado; las políticas, con la manera en que la escuela gestiona los planes y programas que desarrolla —sean elaborados por la misma institución o por las autoridades educativas estatales y nacionales—; y las prácticas, con las actividades que se realizan en la escuela durante la enseñanza y el aprendizaje, mismas que se reflejan en las políticas y la cultura.

En este sentido, la elaboración de políticas inclusivas a nivel nacional contribuye a la construcción y desarrollo de escuelas inclusivas. No obstante, para Haya y Rojas (2016), “el esfuerzo de los sistemas educativos por alcanzar una educación inclusiva no siempre se traduce en políticas coherentes con los principios en los que esta se sustenta” (p. 1), tal es el caso de las políticas inclusivas impulsadas en México.

Si bien los programas educativos sexenales de principios de siglo aludían a algunas cuestiones generales sobre una educación más inclusiva en las escuelas (por ejemplo, el *Programa Nacional de Educación 2007-2012*), es hasta el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018* cuando se apunta a la educación inclusiva como una de las prioridades del Sistema Educativo Nacional (SEN). En el *Modelo Educativo 2016*, propuesto en el mismo sexenio, se estipuló que la inclusión debía ser un principio básico para la transformación, la conducción y el funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, lo que se estipuló en el PSE estaba dirigido al apoyo

presupuestal a las escuelas en situación de vulnerabilidad, y al desarrollo de un proyecto escolar sin orientaciones concretas para su puesta en práctica.

En el presente sexenio (2018-2024) la educación inclusiva se convierte en una prioridad con la reforma al Artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación (LGE). En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece, entre otras cosas, que la educación que imparta el Estado deberá ser “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019a, p.1); y, en la LGE, que dicha educación se deberá basar en la valoración de la diversidad y se eliminará cualquier forma de exclusión, discriminación y cualquier condición que se convierta en una BAP para los estudiantes (DOF, 2019b).

También, como parte de los lineamientos oficiales de este sexenio se presentaron los atributos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual se asume como: humanista, democrática, nacional, inclusiva, equitativa, integral, intercultural y de excelencia; además deberá crear condiciones institucionales, así como ofrecer una propuesta pedagógica congruente que se manifieste en los aprendizajes de todos los estudiantes (Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2019).

Bajo estos preceptos surge la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (ENEI) (SEP, 2019a), con el propósito de convertir al SEN “en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (p. 5), y aunque en la estrategia se plantean 12 principios rectores, 11 componentes y seis ejes rectores con sus correspondientes objetivos, metas, acciones, instrumentos de medición y responsables, como han señalado Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) y Mancebo, Cameiro y Lizbona (2014), en el desarrollo de las políticas, las principales dificultades emergen en la fase de implementación, tradicionalmente entendida como la aplicación de un programa en situaciones concretas (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2009).

Al contrario, Stephen Ball, desde un marco teórico posestructuralista, postula que las políticas deben ser entendidas como un proceso que se encuentra sujeto a la interpretación y traducción de los distintos actores educativos, antes de convertirse en prácticas en las escuelas y en las aulas (Ball, 1993). El autor conceptualiza la política como un texto, un discurso y una

práctica, y declara que para estudiar las políticas se requiere analizar cada una de estas dimensiones. Cuestiona lo que se denomina *implementación* de la política porque, para el autor, los textos de política generalmente son escritos para escuelas que solo existen en el hipotético, y raramente dictan o determinan la práctica, por lo que no es posible llevarla a cabo (Ball, Maguire y Braun, 2012). Además, los estudios realizados desde esta óptica suponen una visión reduccionista, pues estudian las políticas como algo ajeno a las escuelas y “desconocen otros momentos del proceso” (Beech y Meo, 2016, p. 9), por tanto, Ball enfatiza que no existe la *implementación* de las políticas, sino su *recontextualización* a través de un proceso de interpretación (reflexivo y situado) y traducción (del texto político a la acción) por parte de los sujetos involucrados (Beech y Meo, 2016).

La evidencia empírica señala que el principal reto en la construcción de una educación inclusiva es transitar de un discurso político inclusivo a prácticas educativas realmente inclusivas en las escuelas (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015; Navarro y Espino, 2012). A partir de tal reconocimiento y en función de las modificaciones a la política educativa actual, la práctica de una política inclusiva se presenta como uno de los principales retos para el SEN, sobre todo en las escuelas indígenas, en las que, la mayor parte de los docentes trabajan en condiciones poco adecuadas para el cumplimiento de los aprendizajes establecidos en el currículo oficial, por ejemplo, infraestructura insuficiente, escasez de recursos humanos y acceso limitado a las tecnologías (Tinajero, 2015). Además de ser un servicio que, por sus objetivos, incorpora otras políticas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016) que exigen a los docentes prácticas contextualizadas o la enseñanza de los contenidos en su lengua materna.

El servicio indígena funciona desde 1979 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que atiende mayoritariamente a los niños de los pueblos originarios. En México, se identifica a la población indígena como el conjunto de ciudadanos que se adscribe a esos pueblos por su historia, lengua, cultura y religión (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI], 2014). En 2018 se contabilizaron 12 millones de personas indígenas¹, siete millones Hablantes de alguna Lengua Indígena (HLI), y 36.5 millones que se autoadscriben

¹ La CDI, (ahora el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), define a la población indígena como aquellas personas que pertenecen a un hogar en el que alguno de los ascendientes sea hablante de alguna lengua indígena (CDI, 2016).

como tales², los cuales tienen presencia, en mayor o menor medida, en cada una de las entidades federativas de la República mexicana (INEE, 2019a). Pese al reconocimiento constitucional de los pueblos originarios, históricamente la población indígena ha padecido discriminación, exclusión, marginación, pobreza, no ha tenido acceso a los servicios de salud y ha padecido rezago económico, político, social y educativo en sus comunidades de origen (CDI, 2014; INEE, 2018a; Tinajero, 2007).

Respecto al ámbito educativo se debe destacar que en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 se reconoce el derecho a la educación; en la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* de 1960, el derecho a una educación sin discriminación; en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de 1990, el derecho a una educación que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje; y, en la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* de 2007 el derecho de la población indígena de recibir educación en su propia lengua y cultura (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], 1960; 1990; 2008; 2015a).

Pese a la adscripción de México a los convenios internacionales y a las diversas políticas educativas impulsadas desde hace un siglo, la información oficial disponible da cuenta de diferentes problemas que enfrentan las escuelas pertenecientes al servicio educativo indígena. Por ejemplo, los centros educativos disponen de infraestructura deficiente y escasos recursos financieros y materiales (INEE, 2018b). En 2012, el Estado invirtió más en estudiantes de primarias del servicio general que en los del servicio indígena; los recursos materiales de los que disponen no son suficientes y, cuando los tienen, las escuelas indígenas son de las últimas en recibirlos (Köster, 2016).

También son menores los recursos humanos de los que disponen para atender la demanda educativa. A partir de los datos proporcionados por Garfias (2019) es posible aseverar que la mayoría de las escuelas indígenas son multigrado, es decir, escuelas en las que los docentes atienden a más de un grado durante el ciclo escolar. Según el número de docentes se clasifican en:

² De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la autoadscripción indígena es el “autorreconocimiento como persona indígena con base en su propia cultura, tradiciones e historia” (INEGI, 2015, p.38).

unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Durante el ciclo escolar 2016-2017, el 65% de las escuelas primarias indígenas se identificó como multigrado (Garfias, 2019), es decir, cuatro de cada diez escuelas no son de organización completa, por lo que las actividades laborales de los docentes de estas escuelas son distintas a las que se realizan en una escuela cuya plantilla docente está completa.

De acuerdo con Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), los docentes de este servicio cuentan con las peores condiciones laborales. En el ciclo escolar 2011-2012 el profesorado del servicio indígena tuvo, en promedio, salarios más bajos que los docentes de servicio general (INEE, 2015a; Köster, 2016), y las capacitaciones que recibieron fueron rápidas, poco profundas y descontextualizadas (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). A lo anterior, se suma el hecho que muchos de los docentes trabajan fuera de sus lugares de origen o atienden a estudiantes que se encuentran en la misma situación, por lo que comúnmente, los grupos escolares son multilingües y se habla una lengua o variante lingüística distinta a la que los maestros dominan (INEE, 2019b; Bautista, 2016).

Un problema recurrente es el bajo nivel de logro académico que obtienen los estudiantes inscritos en las escuelas indígenas. Los resultados históricos de 2006 a 2013 de la Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE) mostraron que, en comparación con otros servicios, el indígena obtuvo por siete años resultados por debajo de la media nacional en español y matemáticas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013a). De igual manera, los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2015 y 2018 evidenciaron que los puntajes obtenidos continúan situándose por debajo de la media nacional y son, además, los más bajos en comparación con los otros servicios (INEE, 2015b; 2018c). Aunque ambas pruebas no son comparables entre sí, las dos revelan las disparidades existentes entre los resultados obtenidos por estudiantes de los distintos servicios educativos.

Köster (2016) determina que otra dificultad es que, pese al reconocimiento de que México es un país multilingüe y multicultural, los programas educativos, libros de texto y métodos de enseñanza no se adaptan al contexto cultural y lingüístico de los estudiantes. Bautista (2016) coincide con este planteamiento y enfatiza que “la educación indígena se concibe como un proyecto que desarrollan personas que no pertenecen a comunidades indígenas” (p. 165); por tanto, se encuentra descontextualizada, es irrelevante, ajena a las necesidades de los pueblos originarios

(Bensasson, 2013), y no atiende de manera eficiente a los niños de las 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas que coexisten en el país (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2009).

Se coincide con Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) en el señalamiento de que uno de los principales retos que enfrentan los maestros de este servicio son las reformas educativas que impulsa el SEN —como la actual—; ya que, al incorporar nuevos enfoques, como el de educación inclusiva, transitan por un complejo proceso de interpretación y traducción antes de ser puestos en práctica en las escuelas (Ball, 1993).

En el caso de Baja California, la situación es particular. En los años ochenta el estado experimentó un crecimiento demográfico como resultado del fenómeno de migración interna; personas pertenecientes a diversos grupos étnicos provenientes de distintos estados del sur de México, como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz, entre otros, migraron a la región en busca de mejores condiciones de vida. Una parte importante decidió asentarse en el estado, por lo que además de las comunidades yumanas de la región —cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai y cochimí—, hay presencia de otros grupos étnicos del sur de México, asentados por lo regular en la periferia de las ciudades y en la zona rural del municipio (Ensenada) e incluso en las mismas urbes (Tijuana) (Páez y Tinajero, s., f.).

Por tales razones, a finales de los ochenta el estado reconoció la necesidad de atender a los hijos de los jornaleros indígenas migrantes, y progresivamente, se crearon escuelas primarias bajo el modelo bilingüe bicultural que impulsaba la DGEI (Tinajero, 2007; Tinajero, 2010). De acuerdo con el *Programa de Educación de Baja California 2015-2019*, uno de los principales problemas que enfrenta el servicio indígena en el estado es la enseñanza de la lengua indígena, puesto que, aunque los profesores son bilingües —hablantes de español y alguna lengua indígena—, las aulas son multilingües, es decir, hay presencia de estudiantes hablantes de distintas lenguas indígenas, incluso en algunos casos, distintas a la lengua indígena que habla el profesor (Sistema Educativo Estatal [SEE], 2015). Además, en 2019, el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del Estado de Baja California (ISEP) determinó que otras de las problemáticas que enfrenta el servicio es la falta de personal especializado, de recursos, de equipamiento y material didáctico para la enseñanza de las lenguas (ISEP, 2019).

De todo lo anterior se infieren dos cuestiones. La primera es que las políticas impulsadas anteriormente han planteado cuestiones generales sobre los propósitos de la inclusión, y aunque en la actual política de educación inclusiva se plantean diversas directrices —Artículo tercero constitucional, LGE y ENEI—, no se especifican acciones concretas sobre cómo se desarrollará la política en las escuelas y en las aulas, lo cual representa en la práctica un reto para el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas (García, 2018), sobre todo para las escuelas en las que se ponen en práctica distintas políticas educativas de manera simultánea o en aquellas que, históricamente, han sido desatendidas.

La segunda se relaciona con la apropiación de los postulados de la educación inclusiva por parte de los actores educativos, pues, aunque teóricamente existe un consenso de lo que se entiende por educación inclusiva, en la práctica, ésta ha sido asociada casi exclusivamente a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las escuelas (Mendoza, 2017), lo cual refiere específicamente a la integración y no a la inclusión (Blanco, 2006). Además, en los textos de la política existen incongruencias conceptuales, ejemplo de ello es la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* (SEP, 2018a) impulsada en el sexenio 2012-2018.

Es por ello que en este estudio interesan estas dos cuestiones, pues el nuevo gobierno (2018-2024) impulsó una nueva reforma educativa, y en ella, la política de educación inclusiva adquiere centralidad. En este contexto, se plantea lo siguiente:

Pregunta general de investigación

A partir de las modificaciones a los textos de la política propuestas por la Reforma 2019 ¿Cómo recontextualiza la política de educación inclusiva el colectivo docente de la escuela primaria Kutua del servicio indígena de Baja California?

Preguntas específicas de investigación.

- ¿Qué demandas impone a los docentes de las escuelas primarias indígenas la política de educación inclusiva?
- ¿Qué lineamientos pedagógicos proporciona la política de educación inclusiva a los docentes para su trabajo en la escuela y en el aula?
- ¿Cuáles son los dispositivos utilizados por las autoridades educativas para la difusión de la política de educación inclusiva?

- ¿Cuáles son las dimensiones contextuales de la escuela?
- ¿Cuáles son las BAP a las que enfrenta la escuela?
- ¿Cómo interpreta el colectivo docente de la escuela la política de educación inclusiva?
- ¿Cómo se traduce la política de educación inclusiva en prácticas inclusivas en la escuela y en las aulas?

Objetivo general de investigación

Analizar el proceso de recontextualización de la política de educación inclusiva, impulsada a partir de la reforma al Art. 3ero Constitucional y a la LGE, en la escuela primaria Kutua del servicio indígena de Baja California, para comprender la complejidad de la puesta en práctica de políticas educativas y el desarrollo de escuelas inclusivas en contextos vulnerables.

Objetivos específicos de investigación.

1. Identificar las demandas que la política de educación inclusiva les impone a los docentes del servicio indígena para su trabajo en las escuelas y en las aulas
2. Identificar los lineamientos pedagógicos que la política de educación inclusiva para la construcción de escuelas inclusivas proporciona a los docentes
3. Describir los dispositivos que utilizan las autoridades educativas para presentar la política de educación inclusiva a los docentes
4. Identificar las dimensiones contextuales de la escuela para tener una mayor comprensión de la interpretación y traducción de la política
5. Describir las BAP que enfrenta la escuela para tener un mayor entendimiento de los procesos de inclusión
6. Describir el proceso de interpretación que el colectivo docente realiza sobre la política de educación inclusiva
7. Examinar el proceso de traducción de la política de educación inclusiva en prácticas inclusivas en la escuela y en las aulas

Justificación

Ante la problemática planteada se reconoce el potencial del presente estudio por su relevancia social y sus aportes teóricos, metodológicos y prácticos. El objetivo cuatro de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015b, p. 16). No obstante, en México, la pobreza, la falta de equidad y de inclusión educativa se reconocen como los principales problemas sociales que impiden el desarrollo del SEN (INEE, 2018b). Por ello, es imprescindible transitar hacia un sistema educativo más inclusivo y desarrollar estudios de carácter local, nacional e internacional en los que se analice la puesta en práctica de políticas educativas inclusivas.

En este sentido, se reconoce el valor teórico que posee al campo de conocimiento sobre la conformación de sistemas educativos inclusivos. Al respecto, es importante considerar la existencia de diversas y complejas realidades a lo largo de Latinoamérica en las que se implementan políticas de educación inclusiva (Payá, 2010). De acuerdo con Terigi (2009), los Estados latinoamericanos no suministran los insumos necesarios para el desarrollo de una educación inclusiva. Por tanto, los resultados de este estudio proporcionan información sobre los recursos que provee el Estado mexicano para poner en práctica una estrategia de carácter nacional y enriquecerán el conocimiento teórico de la educación inclusiva en México

Además, de acuerdo con García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez (2013), existe una gran variedad de significados respecto al término de educación inclusiva a nivel internacional que varía según los aspectos sociales, políticos y económicos de cada país; en este sentido, analizar cómo los actores interpretan la política de educación inclusiva permite conocer cómo es puesta en práctica en un contexto específico.

Así mismo, los resultados del estudio aportan al conocimiento sobre el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas, y ofrecen pautas para comprender cómo se recontextualiza la política de educación inclusiva, es decir, cómo es interpretada, traducida y puesta en práctica por docentes del servicio indígena en sus espacios, caracterizados por complejas situaciones debido a los contextos en los que están ubicados. También es posible obtener evidencia empírica sobre los dispositivos oficiales para su difusión y los recursos disponibles para su puesta en práctica en escuelas con un alto grado de marginación.

Respecto a los aportes metodológicos, se encuentra el uso de herramientas teóricas y metodológicas de Stephen Ball (1993) para el análisis de la política de educación inclusiva. Para este autor, la teoría tiene una función práctica en las investigaciones y la utiliza como una caja de herramientas para problematizar, entender y analizar las políticas educativas (Beech y Meo, 2016). Por ello, los referentes teóricos que se retoman en este estudio, ayudan a comprender los procesos

de interpretación y traducción desde los propios actores en las escuelas y desde distintos contextos educativos, pues los efectos de las políticas varían según el contexto donde se desarrollan (Ball, 1993).

También se reconoce el valor que tiene el estudio para el campo de la educación indígena. Como se mencionó en el planteamiento del problema, de los servicios educativos que ofrece el SEN, el servicio indígena es uno de los que mayores dificultades enfrenta, razón por la cual, se reconoce oficialmente como el servicio educativo que requiere atención prioritaria (INEE, 2018b).

En este sentido, se considera que este estudio brinda evidencia empírica sobre situaciones particulares del servicio, como: la existencia de grupos multilingües y sus implicaciones en la enseñanza de la lengua; la existencia del funcionamiento de escuelas anexas; la sobrecarga administrativa; y, las posibilidades y espacios de actuación de los actores educativos. Por tanto, realizar estudios etnográficos en estos contextos educativos ofrece elementos para comprender aquello que sucede en estas escuelas y cómo enfrentan diversas situaciones que se presentan en lo cotidiano.

Antecedentes empíricos

Para un mayor entendimiento sobre el proceso mediante el cual las políticas educativas inclusivas son puestas en práctica, en este apartado se presentan los antecedentes empíricos en torno a dos cuestiones: el desarrollo de la educación inclusiva y los procesos de recontextualización de las políticas educativas. Para este proceso se elaboró un protocolo de búsqueda, obtención, revisión y selección de artículos académicos, por cada una de las temáticas. En ambos casos se utilizó el recurso de Google Académico y se realizó la búsqueda con las palabras “políticas de educación inclusiva” y “recontextualización de políticas educativas”. De total, se obtuvieron (descargaron) estudios publicados entre el año 2000 y 2018; posterior a su revisión, se seleccionaron únicamente los artículos de corte empírico.

El apartado se organiza en dos subapartados: 1) estudios sobre el desarrollo de educación inclusiva, y 2) estudios sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas; en ambos, se presentan los aportes de cada uno de los artículos empíricos seleccionados, de los que se destaca el propósito, los resultados, hallazgos y conclusiones del estudio.

Estudios sobre el desarrollo de educación inclusiva.

La revisión de la literatura sobre la educación inclusiva, consistió en el análisis de 30 estudios empíricos, de los cuales únicamente se seleccionaron 19 porque se excluyeron aquellos cuyo enfoque se centraba en la integración educativa³. De los estudios seleccionados: uno se realizó con participantes de 14 países, cuatro se llevaron a cabo en España, uno en América Latina, cinco en Chile, dos en Colombia, uno en Argentina, y cinco en México. Los estudios seleccionados se agrupan en tres diferentes apartados en función de su temática central: 1) educación inclusiva, conceptualización y significados otorgados; 2) análisis de políticas impulsadas en países latinoamericanos; y 3) factores que favorecen u obstaculizan el proceso de inclusión educativa en las escuelas. Los principales hallazgos y conclusiones de cada estudio se describen a continuación.

Educación inclusiva, conceptualización y significados otorgados.

García *et al.* (2013) reportaron la terminología sobre la educación inclusiva utilizada por los profesionales de la educación de 14 diferentes países: Chile, Costa Rica, México, Estados Unidos, Canadá, España, Escocia, Malta, Corea del Norte, Hong Kong, Vietnam, Sudáfrica, Australia y Nueva Zelanda. Los autores destacan como hallazgo que, pese a los esfuerzos de los organismos internacionales por unificar la terminología relacionada con la educación inclusiva, aún existe una amplia variedad de significados entre los expertos de distintos países, y sostienen que se relaciona con aspectos sociales, políticos y económicos de cada país.

Vásquez-Orjuela (2015), realizó una comparación entre los marcos legales de las políticas inclusivas promovidas por Chile y Colombia. El autor especificó que desde los años ochenta en Chile y noventa en Colombia, ambos países han avanzado hacia el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y aunque presentan algunas similitudes, el desarrollo de políticas inclusivas ha sido distinto, principalmente porque existen notorias diferencias en la forma de entender la educación inclusiva. Mientras que en Colombia el discurso se centra en la inclusión, en Chile se basa en la integración; pero en ambos casos, la cuestión se concentra en estudiantes con NEE.

Por su parte, Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) analizaron las percepciones sobre la cultura y las prácticas inclusivas de una comunidad educativa colombiana a través del índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000). Al ser un estudio mixto del tipo concurrente, del análisis de

³ Juárez, Comboni y Garnique (2010) la definen como “el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades educativas especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares” (p. 67).

datos cuantitativos identificaron que la comunidad educativa coincidía en la idea de que la escuela analizada sí desarrollaba prácticas y una cultura inclusiva. Sin embargo, del análisis cualitativo de los datos, los autores evidenciaron diferencias entre lo que la comunidad educativa entiende por prácticas inclusivas y algunas creencias negativas respecto a éstas, las cuales, paradójicamente, “aumentan los procesos de marginación y exclusión” (Booth y Ainscow, 2000, p. 188). Especificaron que la principal barrera institucional se relaciona con el concepto “discriminación positiva”; y la segunda con la formación docente, ya que los docentes no se sienten preparados para desarrollar prácticas más inclusivas. Concluyeron que existe una desconexión entre la cultura y la práctica, pues la primera se encuentra anclada a un discurso socialmente aceptado que difiere de lo que se pone en práctica en la escuela.

En el mismo sentido, Loreto, López y Assaél (2015) plantearon la necesidad de comprender cuáles eran las concepciones dominantes que orientan el quehacer docente para responder a la diversidad. En este sentido, rescataron las diferentes perspectivas de los docentes sobre la inclusión. Distinguen tres perspectivas: individual, dilemática e interactiva. En la primera, el quehacer pedagógico se centra en el déficit de los estudiantes, sin consideración de los elementos de su contexto; en la segunda, se busca atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, “sin perder de vista la presión institucional por los resultados en las pruebas estandarizadas” (p. 73); en la última, el docente valora el potencial de sus estudiantes sobre sus déficits y asume un rol activo para eliminar las barreras que impiden que se desarrolle la inclusión en la escuela. Concluyeron que, desafortunadamente existe un sesgo hacia la perspectiva individual —centrada en el déficit del estudiante— la cual, lejos de favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas, se podría transformar en “una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva” (p. 77).

Desde otro ángulo, Albornoz, Silva y López (2015) analizaron los significados que construyen los estudiantes respecto a los procesos de inclusión que viven en la escuela. En el análisis distinguen entre aprendizaje y participación; mientras que el aprendizaje hace referencia al progreso en las capacidades y desarrollo máximo de su potencial, la participación se relaciona con el acceso, la colaboración y la diversidad. Entre sus principales hallazgos destacaron que los estudiantes “abogan por un clima positivo de aprendizaje en el aula y reclaman un espacio en el que todos se sientan y sean reconocidos, donde todos puedan participar, dar su opinión y consultar sus dudas sin ser juzgados, discriminados o excluidos” (p. 91). Concluyeron que, desde su

perspectiva, los alumnos se desenvuelven en un contexto adverso a la diversidad, con contenidos y metodologías sin correspondencia con sus habilidades e intereses.

Análisis de políticas impulsadas en países latinoamericanos.

Respecto a los estudios que examinan las políticas de educación inclusiva impulsadas en Latinoamérica, Teregi (2009) analiza las políticas educativas orientadas a las poblaciones vulnerables en Colombia, México, Argentina, El Salvador y Uruguay, y concluye que los Estados latinoamericanos no proveen lo necesario para el desarrollo de políticas inclusivas, por tanto, declara que el desarrollo de las iniciativas se entorpece, si las autoridades educativas no dotan de materiales adecuados, espacios físicos suficientes, una estrategia de monitoreo y asistencia pedagógica al colectivo docente que pone en práctica el programa, y no genera los mecanismos precisos para dar respuesta a la situación de vulnerabilidad.

En otro sentido, Giménez y Jaume (2015) examinaron las opiniones, las prácticas y reinterpretación de las políticas educativas por algunos funcionarios, directivos y docentes de distintas escuelas de la provincia de Misiones, Argentina, desde una perspectiva sociohistórica. Los resultados mostraron que a los funcionarios les preocupaba que, aunque se invertía cada vez más en educación, los indicadores no se transformaran; los directivos, por su parte, declararon que la información disponible respecto al plan que debían desarrollar en las escuelas era escasa y confusa, pues los docentes no entendían qué se les solicitaba y requerían orientaciones precisas para desarrollar otras prácticas. Por último, los docentes mostraron su desacuerdo con las prescripciones oficiales, pues valoraron negativamente los mecanismos de inclusión propuestos. Entre sus conclusiones destacaron que las prácticas desarrolladas en las escuelas no se relacionan con las políticas nacionales orientadas a la incorporación y contención de población estudiantil perteneciente a los sectores sociales más vulnerables.

Por su parte, Beltrán-Villamizar *et al.*, (2015) compararon las políticas inclusivas desarrolladas en dos países: Colombia y España, con énfasis en las primeras. En sus resultados destacaron que las autoridades educativas necesitan mejorar las estrategias para retener a la población estudiantil que se encuentra en riesgo de exclusión y deserción. Además, concluyeron que, aunque Colombia acoge los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y busca la transformación de su sistema educativo

desde una mirada inclusiva, aún está lejos de alcanzarse, pues el gran reto es llevar “los discursos de inclusión a la práctica de esta” (p. 66).

En México, Arzate (2015) analizó la política educativa inclusiva impulsada durante el sexenio 2013-2018 para los niveles de secundaria y media superior. La propuesta política de ese sexenio supuso pensar a la escuela como “una institución social con muchas fortalezas [...] y con amplias herramientas para hacer frente a las múltiples formas de exclusión educativa existentes” (p. 104), y aunque no se cree que sea la escuela la única institución que asuma esa labor, sí se consideraba una de las principales. Arzate determinó que una escuela sin desigualdades educativas es una meta lejana en México, debido al tamaño del sistema educativo, a la diversidad regional, cultural y racial de la población, y las brechas entre las clases y zonas rurales y urbanas. Por ello lograr una educación inclusiva, en la que se atienda a todos los estudiantes sin distinción de origen, cultura, capacidad y todos los que puedan verse afectados por situaciones de exclusión, supone un reto inmenso de naturaleza educativa y política en México. Respecto a las políticas inclusivas, diferenció tres líneas estratégicas: el programa de becas escolares, las políticas destinadas a generar proyectos de inclusión en las escuelas y el impulso de la educación para adultos.

Además, Arzate distinguió las acciones y programas encaminados a favorecer la educación inclusiva, y las políticas de intervención en situaciones de vulnerabilidad social, entre las que se encuentra el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). Concluyó que hay un avance en el discurso y la agenda de política pública a favor de la educación inclusiva a nivel nacional. Sin embargo, aún son escasas las políticas para desarrollar estrategias adecuadas en los contextos de vulnerabilidad económica y social. Para el autor, la política “configura un dispositivo de intervención en lo social y lo educativo, en donde hay elementos novedosos y virtuosos en combinación con zonas de ambigüedad u omisión, con lo cual el dispositivo para la calidad-inclusión resulta poco coherente, incompleto e inconexo” (p. 132) y, por tanto, no logra desarrollar un nuevo formato de escuela inclusiva a nivel nacional. Zúñiga y Pérez (2017) realizaron un estudio con el propósito de identificar las acciones que se han derivado del PIEE y concluyeron que las intervenciones del programa “pueden repercutir de modo inmediato en la educación de la población en situación de vulnerabilidad” (p. 9), pero añaden que los recursos destinados son insuficientes.

En otro sentido, Martínez (2015) presentó las principales reflexiones sobre una estrategia estatal desarrollada en Nuevo León, cuyo propósito fue fomentar el respeto por la diversidad cultural en escuelas con estudiantes indígenas. Se planteó la pregunta de investigación ¿qué discursos y prácticas multiculturales e interculturales se observan a partir de la puesta en práctica de la estrategia escolarizada de atención a la diversidad cultural?, y concluyeron que el modelo intercultural carece de reflexión crítica y requiere un replanteamiento sobre cuestiones de poder, dominación y subalternación.

En la misma línea, Mendoza (2017) analizó el posicionamiento de la educación inclusiva a partir de la reforma educativa de 2013, asociado al desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en el subsistema de educación indígena. Para el estudio, realizó una revisión documental y entrevistas con funcionarios del ámbito educativo de los niveles federal y estatal en seis entidades federativas: Chiapas, Chihuahua, Morelos, Puebla, Veracruz y Yucatán. Para la autora, las directrices de las políticas de educación inclusiva impulsadas por la UNESCO en 2006 se alejan de la propuesta de directrices de la misma organización sobre la educación intercultural (Mendoza, 2017, p. 57).

Para el análisis de los datos, la autora elaboró categorías recurrentes en el discurso de los participantes y develó cuatro supuestos que, desde su punto de vista, repercuten “en la educación indígena y en el enfoque intercultural bilingüe, y que potencialmente pueden conducir a su desaparición y sustitución” (Mendoza, 2017, p. 60). Entre los supuestos destaca la preocupación por la desaparición del paradigma intercultural, la invisibilización de la diversidad de grupos culturales, la creación de un sistema educativo general y la desaparición de subsistemas como el indígena. Concluyó que la prospectiva que surge de los supuestos perjudicaría el cumplimiento de los derechos educativos de los niños indígenas.

Factores que favorecen u obstaculizan el proceso de inclusión educativa en las escuelas.

Respecto a los estudios en los que se reportan las acciones que favorecen el proceso de educación inclusiva, Sales, Ferrández y Moliner (2012) partieron de la premisa de que, tanto la educación inclusiva como la intercultural comparten el compromiso por transformar la educación. En ese sentido, el objetivo de su investigación fue identificar los factores que favorecen el proceso de mejora desde un enfoque intercultural e inclusivo, a través de la *Guía para la construcción de la*

escuela intercultural inclusiva elaborada por Sales, Moliner y Traver (2010 como se citó en Sales *et al.*, 2012). Concluyeron que para que se desarrollen procesos de mejora desde esos enfoques, la comunidad educativa debe reconocer la necesidad de cambio y apropiarse del proyecto escolar, además de trabajar bajo los principios de respeto, tolerancia, empatía y tomar decisiones escuchando todas las voces.

Por su parte, Gómez-Hurtado (2012) analizó las prácticas directivas para atender a la diversidad desde los principios de la educación inclusiva. En sus resultados destacó la importancia que tiene el desarrollo de “políticas educativas que apuesten por la mejora escolar” (p. 39), la actitud de los directivos y docentes ante una cultura de colaboración y el concepto que tengan sobre la diversidad y la inclusión. Martínez-Figueira (2013) realizó un estudio con el objetivo de identificar los indicadores que ayudan a delimitar las prácticas inclusivas. Concluyó que, de una muestra de 79 escuelas y 790 docentes, las actitudes y los valores de la comunidad como el respeto, la tolerancia, la aceptación de las diferencias, la igualdad de oportunidades y acceso para los estudiantes, y la participación y la colaboración de los actores educativos son los indicadores que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas.

De manera similar, Quiroga y Aravena (2018) indagaron, desde la perspectiva de siete directores, cuáles serían las condiciones necesarias para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas chilenas. En sus resultados señalaron que las principales preocupaciones de los directivos se concentran en tres áreas: las políticas públicas de inclusión, las actitudes personales, y los recursos financieros, materiales y humanos. Concluyeron que, a partir del tránsito de las políticas integradoras a las políticas inclusivas, uno de los principales desafíos que enfrentan los directores en las escuelas es el cambio de actitud en las personas que presentan resistencia a la inclusión.

Figueroa y Muñoz (2015) utilizaron el índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2000) para analizar el proceso inclusivo desarrollado por una escuela de la región metropolitana de Chile. Entre sus principales hallazgos destacan la importancia de las redes de colaboración, la visión de la inclusión desde una perspectiva profunda que se refleje en las culturas inclusivas y el involucramiento de los actores educativos en el desarrollo de la inclusión en la escuela. Concluyeron que el desarrollo de la inclusión es un proceso constructivo e involucra la participación de toda la comunidad y especifican que no hay duda sobre el principio moral y legal

que implica la educación inclusiva; sin embargo, aún no se garantiza que las prácticas que se impulsan en las escuelas tomen en cuenta la diversidad del alumnado.

En esta misma línea, Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017) identificaron, a través de la Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión, “los elementos del contexto escolar que obstaculizan o facilitan el proceso de inclusión educativa” (Arnaiz y Guirao, 2015 como se citó en Arnaiz *et al.*, 2017, p. 195) en escuelas de educación inicial y primaria de Murcia. Entre sus principales hallazgos reportan que existen más fortalezas que debilidades en la valoración de los participantes, ya que mostraron una actitud positiva hacia el desarrollo de prácticas inclusivas, una coordinación adecuada entre los agentes educativos y un liderazgo pedagógico basado en el consenso y la colaboración. Así, las debilidades se relacionan, por un lado, con la formación de los docentes, y, por el otro, con la rigidez del horario y el reducido espacio para la intervención educativa.

Por último, en México, Carro-Olvera, Lima-Gutiérrez, y Carrasco-Lozano (2018) analizaron los Consejos Técnicos Escolares de diferentes niveles y servicios educativos para identificar los que realizan las escuelas para garantizar una educación inclusiva y con equidad. Los resultados mostraron que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los Consejos Técnicos de Zona (CTZ) no han transitado del trabajo individual a uno verdaderamente colegiado y existe el riesgo de que se conviertan en espacios rutinarios y no de mejora. Además, se evidencia una “falta de orientación pedagógica en los criterios establecidos como lineamientos generales de la política educativa para la inclusión en las aulas y escuelas” (p. 27); y, por tanto, poca claridad para el desarrollo de estrategias inclusivas.

A partir de la revisión de los estudios empíricos presentados es posible visualizar que el desarrollo de una educación inclusiva constituye un proceso constructivo en el que intervienen diversos elementos, y que, aunque existen marcos legales que sustentan el desarrollo de políticas educativas inclusivas a nivel internacional, el desarrollo de una educación inclusiva es singular en cada país. Una cuestión recurrente en los estudios es la falta de lógica y articulación entre las políticas y los discursos inclusivos; por ende, las prácticas que se desarrollan en las escuelas adquieren otros sentidos.

También fue posible identificar que existen diversas designaciones respecto a la educación inclusiva, y que las acepciones se encuentran condicionadas por factores contextuales. Por último,

se encontró que, entre los factores que favorecen la educación inclusiva en las escuelas, están el desarrollo de culturas inclusivas, particularmente los valores y la actitud hacia la inclusión. Estos hallazgos permiten conocer la complejidad del objeto de estudio y brindan elementos para un mayor entendimiento del mismo en distintos contextos.

Estudios sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas.

Una perspectiva que ha ganado adeptos por sus posibilidades analíticas y por argumentar una postura contraria al modelo de diseño, implementación y evaluación de políticas es la perspectiva teórica sobre los procesos de recontextualización de las políticas (Ball, 1993).

Sin embargo, a través del protocolo de búsqueda descrito, no se encontraron estudios sobre la recontextualización de políticas educativas inclusivas, pero se documenta un estudio en el que se analizó la recontextualización del concepto del respeto a la diversidad en el discurso plasmado en las políticas educativas. Con excepción del anterior, solo se localizaron algunos estudios que evidencian la recontextualización de diversas políticas educativas. A pesar de ser escasos (siete), los artículos permiten señalar las posibilidades analíticas que brinda el concepto de recontextualización.

Sabbatini (2012) analizó el concepto de “respeto por la diversidad” en el discurso plasmado en la legislación y las políticas educativas argentinas, desde el análisis crítico del discurso. Su estudio parte del supuesto de que el sistema educativo argentino tiene una tradición homogeneizadora, por lo que el discurso sobre el respeto a la diversidad involucra una ruptura con el paradigma anterior. Entre sus hallazgos destacó que cada jurisdicción tiene una manera distinta de entender la diversidad, en función de su historia y las características de su población. Las cuatro jurisdicciones seleccionadas fueron la ciudad de Buenos Aires, y tres provincias: Formosa, Neuquén y la de Buenos Aires. En la ciudad y en la provincia de Buenos Aires, el respeto por la diversidad se recontextualizó como la atención a los sectores excluidos, marginados y con mayor vulnerabilidad social; en la provincia de Neuquén fue recontextualizada como la atención a la interculturalidad, dada la alta presencia indígena de la zona; por último, en la provincia de Formosa no se enunció un discurso propio, lo que para la autora manifiesta “un vacío respecto al tema de la diversidad” (Sabbatini, 2012, p. 97).

Para la autora, estas múltiples concepciones implican dos cosas: una reducción del campo semántico de la palabra diversidad; y un reto para el sistema educativo argentino, pues se encuentra —paradójicamente— ante “muchas formas de diversidad sin ser atendidas” (p. 66). Entre sus conclusiones destacó que los estudios en los que se analizan procesos de recontextualización deben aportar elementos para elaborar un análisis reflexivo que permita comprender que las transformaciones en materia educativa no operan en una realidad homogénea.

Por otro lado, algunos de los estudios en los que se analizan los procesos de recontextualización de políticas educativas se describen a continuación. Velásquez-Palacios (2015) analizó la manera cómo se configuró el discurso pedagógico oficial a partir de la recontextualización de los discursos de dos agencias económicas internacionales: el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Destaca que la manera en la que es vista la educación por el FMI se recontextualizó por el BID y se transformó, es decir, pasó de ser un discurso orientado a garantizar el derecho de niños y niñas en contextos vulnerables a recibir una educación de buena calidad, por uno que busca garantizar que las personas logren incorporarse al desarrollo social y económico del país. Por último, en el discurso oficial se evidenció el proceso de recontextualización del discurso del FMI y el BID a través de tres elementos: el capital humano, la mejora de la calidad y el acceso a la educación.

Peraza (2016) realizó un estudio con el objetivo de analizar la manera en la que los principios sobre la educación para la ciudadanía global de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (RIEMS) son recontextualizados en el campo pedagógico. Para tal caso, realizó un análisis de la RIEMS, del Plan Sectorial de Educación 2013-2018 y llevó a cabo un trabajo etnográfico en un bachillerato general de Nayarit. Entre los principales hallazgos encontró que el planteamiento teórico de la educación para la ciudadanía global de la RIEMS es congruente con los principios dominantes a nivel internacional, en palabras de la autora “a nivel discurso, el dispositivo pedagógico de reproducción funciona” (p. 153). No obstante, la distancia entre el discurso pedagógico y la realidad en el bachillerato es colosal, pues la puesta en práctica de la RIEMS se encuentra influenciada por el contexto político y social del país.

Por su parte, Castañeda y Tinajero (2020) analizaron los procesos de recontextualización —interpretación y traducción— de la puesta en práctica del modelo de gestión del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) por parte de cinco actores educativos de escuelas indígenas

multigrado de Baja California, México. A través de un estudio de caso instrumental, realizaron entrevistas semiestructuradas una supervisora, dos directores (o encargados de despacho) y dos docentes del servicio indígena; para el análisis, se siguió la propuesta de Gee de análisis de enunciados en primera persona (Gee, 2001; 2011, como se citó en Castañeda y Tinajero, 2020).

Entre los principales hallazgos destacan que la política fue percibida y asimilada por los actores educativos de distintas maneras, por ejemplo, de reticencia por la carga administrativa que implicó la adscripción al programa, y aceptación, por los beneficios —principalmente económicos— que tuvieron una vez adscritos. Además, advierten que las interpretaciones realizadas por los actores dan pie a las formas de actuar —propias y de otros actores—, esto es importante porque en el caso de las reuniones de los CTE, se realiza lo que los autores denominan “capacitaciones en cascada” (Castañeda y Tinajero, 2020, p. 23), de la autoridad federal a la supervisión de las zonas escolares, de la supervisión a los directores de las escuelas, y de los directores a los docentes, donde todos toman un papel activo e interpretan y traducen la política desde sus propias experiencias, historias y contextos.

Verger, Bonal y Zancajo (2016) examinaron la recontextualización de políticas y cuasimercados educativos en escuelas de Valparaíso, Chile. Concluyen que los procesos de interpretación y traducción de las políticas del mercado educativo desvirtuaron el funcionamiento hipotético del mismo y los efectos esperados; pues en la práctica, las acciones de los directivos y padres de familia estuvieron condicionadas por diversos factores, como las barreras culturales y geográficas.

Elias (2011) analizó la recontextualización del *Bologna Process* en el contexto español, y entre los hallazgos destacó que, en la práctica, éste se llevó a cabo de manera distinta en cada uno de los países participantes e inclusive en cada universidad; y el caso analizado no fue la excepción. Concluyó que el proceso de recontextualización demostró el desconcierto que se creó entre la política general y sus implicaciones cada contexto en específico.

Parcerisa (2016) analizó la política de la Nueva Gestión Pública y la Autonomía Escolar, y cómo fue recontextualizada en dos escuelas públicas de diferentes contextos en Cataluña, España. A partir de un estudio de caso comparativo, identificó que los procesos de interpretación y traducción sobre la autonomía escolar se encontraron condicionados por el contexto social, pues

las respuestas de los docentes de ambas escuelas difirieron entre sí. Para el autor, una cuestión preocupante es que el contexto escolar y, en este caso, la recontextualización de los actores sobre la política de autonomía escolar puede influir positiva o negativamente en el desarrollo de la autonomía pedagógica en las escuelas.

Altinyelken y Verger (2013) analizaron la recontextualización de las reformas educativas globales de naturaleza gerencial en Perú, Indonesia, Jamaica, Turquía, Uganda, Namibia e India. En este estudio reconocieron que frecuentemente las políticas fracasan debido a que los supuestos plasmados en el diseño de la política no corresponden a las realidades en las escuelas y en las aulas. Concluyeron que los efectos de las reformas fueron totalmente sensibles al contexto y dependieron en gran medida en la manera en cómo se recontextualizaron en éste.

La revisión de los estudios sobre los procesos de recontextualización de las políticas en el campo educativo permite comprender cómo las transformaciones en materia educativa operan en diversas realidades, y, por tanto, la puesta en práctica de una política no es un proceso lineal, sino que se encuentra condicionada por factores políticos, contextuales, sociales, y propios de los actores que se encargan de interpretarla, traducirla y ponerla en práctica en las escuelas.

Es importante destacar que, como se mencionó al principio del subapartado, a través del protocolo de búsqueda se identificó que existen diversos estudios sobre el análisis de políticas educativas que se abordan desde el referente teórico de la recontextualización, pero los estudios se centran en el análisis de políticas educativas de gestión, y otros en el discurso pedagógico entre políticas internacionales y nacionales. En este sentido, no se encontraron artículos académicos en los que se analizaran particularmente políticas de educación inclusiva, por lo tanto, se considera que, además de ser pionero en el campo, el presente estudio podría aportar elementos importantes para comprender los procesos de interpretación, traducción y puesta en práctica de políticas educativas inclusivas en contextos educativos vulnerables de México.

Capítulo 2. Marco contextual

El presente capítulo tiene un doble objetivo; por una parte, proveer elementos para comprender las características del servicio educativo en el que se desarrolla el estudio y, por otra, dar a conocer los precedentes normativos de la educación inclusiva en México. Su organización consta de cuatro apartados. El primero describe la conformación del Sistema Educativo Nacional (SEN), particularmente el tipo básico del servicio indígena del nivel primaria, los modelos que han imperado en este servicio, y los programas que se desarrollan por disposición oficial en las escuelas indígenas del país. El segundo refiere el Sistema Educativo Estatal de Baja California, con mayor énfasis en el servicio indígena y sus particularidades debido a la atención a grupos originarios alóctonos, principalmente del sur de México. El tercero compara los resultados de estudiantes del servicio indígena y del servicio general en las pruebas de logro nacionales: Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE) y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) a nivel nacional y estatal, con la finalidad de destacar las diferencias en los resultados de aprendizaje entre ambos. El cuarto examina las políticas educativas alusivas a la educación inclusiva impulsadas en México.

Conformación del Sistema Educativo Nacional

El SEN se organiza por tipos, niveles, servicios y modalidades educativas. Los tipos educativos son: básica, media superior y superior. A su vez, cada uno de ellos se integra por niveles, los de la educación básica son: inicial, preescolar, primaria y secundaria; de la educación media superior: bachillerato (general o tecnológico) o profesional técnico; y en la educación superior: técnico superior universitario, licenciatura y posgrado. La educación básica se brinda principalmente en tres distintos servicios: general, indígena y comunitario⁴; por último, las modalidades educativas son escolarizada y/o mixta (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019c). Aunque precedentemente la educación obligatoria estaba conformada por 15 grados, 12 de básica y tres de media superior (INEE, 2018b), a partir de la reforma al Artículo tercero constitucional en 2019, la obligatoriedad se extiende hasta la educación superior, haciendo un total de 19 años de estudio.

⁴ En el caso del preescolar se brindan cuatro servicios: general, indígena, comunitario y Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), y en el nivel de secundaria se presta el servicio general, técnica, telesecundaria, para los trabajadores y comunitaria, y en algunos estados el indígena (INEE, 2019c).

Educación básica.

La educación básica en México tiene la mayor proporción de alumnos dentro del SEN. Atiende a la población de tres a 14 años de edad aproximadamente; está integrada por tres niveles educativos y 12 grados escolares: tres grados de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. En el ciclo escolar 2017-2018, la educación básica concentró la mayor proporción de alumnos, docentes y planteles de la educación obligatoria, con 83% de los estudiantes, 80.2% de los docentes y 92.7% de las escuelas (INEE, 2019c). A partir de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se provee un currículo nacional que se encuentra articulado entre los tres niveles de este tipo educativo que demanda un perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2011).

Educación primaria.

En México, la educación primaria es el segundo nivel de la educación obligatoria y agrupa el mayor porcentaje de matrícula de la educación básica; este nivel es el que tiene mayores posibilidades de alcanzar la universalización con 98.5% de tasa neta de cobertura durante el ciclo escolar 2017-2018 (INEE, 2019d). Está compuesto por seis grados y atiende a la población de los seis a los 11 años aproximadamente (edad típica).

De la proporción total de estudiantes, docentes y planteles registrados en educación básica durante el ciclo escolar 2017-2018, la mayoría perteneció al nivel primaria, con 55% de los más de 25 millones de estudiantes matriculados; 46.9% de los 1 219 862 docentes, y 42.9% de las 226 188 escuelas (INEE, 2019d).

El análisis evolutivo de la educación básica indica que la educación primaria registró una reducción en la matrícula de estudiantes en los últimos 15 años, al pasar de 14.9 millones a poco más de 14 millones entre los ciclos escolares 2001-2002 y 2017-2018 como consecuencia de la disminución del grupo de edad que asiste a ese nivel (entre seis y 11 años). Al mismo tiempo, la cantidad de escuelas disminuyó; de las 99 230 registradas hace tres lustros pasaron a 96 920 en el ciclo escolar 2017-2018 (INEE, 2019d).

El porcentaje de estudiantes con edad típica para matricularse en el nivel primaria se incrementó en los últimos 15 años. En 2001, el porcentaje fue de 90.6%, en 2007, 92.7%, en 2012, 96.9% y en 2016, 97.6%. En este último año, la población total de niños entre 6 a 11 años, idónea para cursar este nivel fue de 13 854 212, de los cuales 7 033 995 eran hombres y 6 820 217 mujeres.

Con respecto al total de la población, se ha matriculado un porcentaje representativo, 97.4% de hombres y 97.8% de mujeres (INEE, 2018b).

Por otro lado, la tasa de asistencia escolar y eficiencia terminal registraron cambios favorables. La tasa de asistencia escolar de la población idónea para cursar la educación primaria se incrementó; pasó de 98.2% en 2008 a 99.1% en 2016; y para el ciclo escolar 2007-2008, el 92.4% de los estudiantes finalizó el nivel, mientras que en el ciclo escolar 2016-2017 lo hizo el 97.7%, el incremento fue de 5.3% en ocho años. De acuerdo con el INEE (2018b), estas cifras evidencian un esfuerzo del SEN por garantizar la permanencia de los estudiantes en la primaria. Pese a ello, durante el ciclo escolar 2016-2017, 152 605 alumnos abandonaron la escuela primaria (INEE, 2019d).

Finalmente, el porcentaje de estudiantes con rezago grave ha disminuido considerablemente en los últimos años. Los datos registrados en el ciclo escolar 2001-2002 indican que 5.2% del alumnado de nivel primaria tenía un rezago grave, mientras que en el ciclo escolar 2016-2017 se redujo a 0.6%, lo cual representa 79 803 de los 13 665 638 estudiantes de este nivel educativo. Según los reportes del INEE (2018b), un factor importante de esta reducción se debe a la modificación de los mecanismos que aseguran que los estudiantes ingresen y transiten por la educación primaria sin dificultades.

Servicio indígena.

Antes de describir las características actuales de este servicio, es oportuno mencionar los modelos educativos que prevalecieron en la escuela indígena, pues no solo forman parte de la trayectoria histórica de este servicio, sino que promovieron formas de actuación específicas al interior de las escuelas.

Son identificables tres momentos claves de la educación para las comunidades indígenas a partir de la instauración de los gobiernos que emergieron al finalizar la Revolución mexicana. Primero, en la década de los veinte y la primera mitad de los treinta, los grupos dirigentes abogaron para que las mayorías se incorporaran al modelo cultural adoptado como proyecto nacional, un modelo enteramente occidental sustentado en un orden de dominación que beneficiaba a unos sobre otros (Bonfil, 1990). En este sentido, el Estado respaldó la idea de homogeneizar culturalmente la sociedad mexicana, pues se consideraba que esa era la mejor vía para promover el desarrollo del país (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe [CGEIB],

2007); para ello se propuso la alfabetización de los pueblos, pero de acuerdo con Stavenhagen (2013) y Bautista (2016), el propósito consistió en castellanizar a los niños de regiones rurales e indígenas. De acuerdo con Bonfil (1990), la palabra clave era *civilizar*, pues en México esto significó “desindianizar, imponer el occidente” (p. 158), o en palabras de Stavenhagen (2013) “desindianizar al indio” (p. 25), pues se pensaba que la población indígena “tenía un retraso con respecto a la cultura contemporánea” (Tinajero, 2007, p. 81).

Segundo, alrededor de los años cuarenta, se dio una reformulación de la política de homogeneidad y castellanización; además se coordinaron esfuerzos a favor de las comunidades indígenas, para exigir “el respeto a la dignidad y cultura del indio” (Tinajero, 2007, p.24). A consecuencia de lo anterior, se creó en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) con el propósito de coordinar las actividades de las dependencias de gobierno partícipes en el desarrollo de programas del área indígena (Bello, 2009). De acuerdo con García (2004), durante los años cincuenta la discusión se centró en la castellanización directa y en la alfabetización en lengua indígena como paso previo a la castellanización.

A mediados de los sesenta, se aprobó la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza de la población indígena con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, y de la Sexta Asamblea Nacional de Educación. Aunque la propuesta pretendió superar la castellanización, y obtuvo resultados favorables en el desarrollo de la lectoescritura en la lengua materna y el castellano, se implementó con discrepancias tendientes a reproducciones (Tinajero, 2010). A finales de los años setenta, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual impulsó y desarrolló —en la década de los ochentas— el modelo bilingüe bicultural, que inicialmente pretendió crear las condiciones para enriquecer la identidad cultural y revitalizar las lenguas indígenas (Bello, 2009); también, con la creación de la DGEI, surgió el servicio indígena con el propósito de atender las necesidades educativas de los grupos originarios (Canett, 2014; Martínez, 2011).

Por último, a finales del siglo XX con el reconocimiento constitucional de que México “tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1992, p.1), se propuso la educación intercultural, la cual primero tuvo un enfoque bilingüe bicultural, luego intercultural y bilingüe, y después intercultural para todos, que en esencia abogaban por una transformación en las políticas educativas que tomara en

cuenta la diversidad étnica, cultural y lingüística (Bensasson, 2013). Desde finales de la década de los noventa este enfoque está integrado al servicio educativo indígena (Viveros-Márquez y Moreno-Olivos, 2014). En 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con el objetivo de asegurar que en las políticas educativas se respete la diversidad cultural y lingüística presente en el país (SEP, 2015a). De acuerdo con la CGEIB, la educación intercultural bilingüe tenía el propósito de garantizar que todos los estudiantes tuvieran acceso y permanencia en todos los niveles del SEN, y que, a su vez, alcanzaran los objetivos educativos nacionales con pertinencia y relevancia, al adaptar la enseñanza a las realidades educativas de los estudiantes. Sin embargo, la evidencia empírica señala que, en la práctica, esta propuesta ha sido descontextualizada y es irrelevante (Bensasson, 2013).

Por su parte, el servicio indígena es aquel:

servicio brindado a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. Propicia la reflexión de idiomas y desarrolla los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en lenguas nativas, para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas (DOF, 2013, p. 52)⁵.

Es importante señalar que este tipo de servicio se ofrece principalmente en el nivel preescolar y primaria⁶, y a pesar de que en todos los estados de la república se matriculan estudiantes indígenas, este servicio no se ofrece en Aguascalientes, Coahuila, Baja California Sur, Colima, Ciudad de México, Zacatecas, Tamaulipas y Nuevo León (INEE, 2019e), aunque en el caso de Nuevo León, Durin (2007) documentó la atención a niños indígenas a través del Departamento de Educación Indígena estatal desde 1998.

Durante el ciclo escolar 2016-2017, un porcentaje reducido de estudiantes, docentes y planteles pertenecían al servicio indígena en comparación al total, 5.7% de 14 137 862 estudiantes; 6.5% de 573 284 docentes; y 10.5% de las 97 553 escuelas primarias (INEE, 2018b). La tabla 1

⁵ Esta definición se mantiene en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (DOF, 2020), aunque se denomina educación indígena.

⁶ Aunque en el *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional* (DGEI, 2019) se reportan cifras en educación inicial indígena.

presenta las cifras de estudiantes, docentes y planteles de educación primaria del servicio indígena por entidad federativa, durante el ciclo escolar 2017-2018.

Tabla 1

Estudiantes, docentes y planteles de educación primaria indígena por entidad federativa durante el ciclo escolar 2017-2018

Entidad Federativa	Alumnos	Docentes	Escuelas
Baja California	10 807	434	67
Campeche	2 646	135	51
Chiapas	245 137	8 848	2 813
Chihuahua	19 805	943	347
Durango	9 386	460	217
Guanajuato	1 201	46	5
Guerrero	89 297	4 406	976
Hidalgo	36 656	2 345	610
Jalisco	6 389	322	105
México	18 270	851	163
Michoacán	26 728	1 521	227
Morelos	1 314	60	12
Nayarit	11 129	491	193
Oaxaca	129 460	6 777	1 773
Puebla	65 107	2 695	737
Querétaro	5 837	282	74
Quintana Roo	3 632	180	74

San Luis Potosí	17 289	1 034	345
Sinaloa	2 211	150	31
Sonora	5 748	325	111
Tabasco	7 858	405	100
Tlaxcala	3 012	118	14
Veracruz	66 617	3 621	1 041
Yucatán	11 900	561	147

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de INEE (2019c). *Principales cifras. Educación básica y media superior.*

Es importante destacar dos cuestiones. Primero, los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla y Veracruz concentran 71.8% de los planteles, 71.2% de los docentes y 74.7% de los estudiantes indígenas de México (INEE, 2019c); y, segundo, debido al movimiento migratorio, además de los estudiantes autóctonos de las regiones, hay presencia de niños de pueblos alóctonos en distintos estados de la república, y, por tanto, en las escuelas tanto del servicio indígena como general.

Aunque en la última década del presente siglo se incrementó de manera significativa la tasa de asistencia escolar de la población en general, en algunas subpoblaciones aún se aprecian tasas de asistencia bajas, como en el caso de la población indígena con 88.5% de asistencia escolar (INEE, 2019c; SEP, 2019a). Otros datos indican que, pese a estos avances y al hecho de que casi se logra la universalización de la educación primaria en el país, en 2015 únicamente nueve de cada diez estudiantes indígenas la concluyeron (INEE, 2018a).

Marco curricular de la educación indígena.

Aunque en México el currículo tiene un carácter nacional, el servicio indígena cuenta con orientaciones específicas para atender las particularidades de estas escuelas. En 1999 la DGEI a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas*, donde se establece que la educación que se brinde a los niños y niñas indígenas será Intercultural Bilingüe (IB), entendiéndola como:

aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan la búsqueda de la libertad y justicia para todos (SEP, 1999, p.11).

Además, especifica que este enfoque tiene la intención de promover aprendizajes contextualizados, impulsar la enseñanza de la lengua indígena y el español, que se elaboren materiales y libros de texto en lenguas originarias, y se desarrollen proyectos y programas que mejoren el servicio que se ofrece y se satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los estudiantes indígenas. Para Viveros-Márquez y Moreno-Olivos (2014) significa una alternativa a los enfoques homogeneizadores.

Con la RIEB (2011) se incorporaron nuevos requerimientos para el servicio indígena. Se introdujeron los parámetros y marcos curriculares con la intención de contextualizar los programas de estudio a la diversidad cultural, social y lingüística de México. *Los Parámetros Curriculares de la Lengua Indígena* son una propuesta destinada a los estudiantes bilingües o monolingües, con el propósito de garantizar su derecho a recibir una educación bilingüe a través de la asignatura Lengua Indígena. Entre los propósitos de la asignatura se encuentran: reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas; reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura; tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo; ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcar nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionados con la vida social y escolar, entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas, y fortalecer el orgullo por su lengua y sentimiento de pertenencia (SEP, 2008).

Los Parámetros Curriculares se organizan en cuatro ámbitos: vida familiar y comunitaria; tradición oral, literatura y testimonios históricos; vida intercomunitaria y relación con otros pueblos; y, estudio y difusión del conocimiento. Se espera que cada uno se vincule con las prácticas sociales del lenguaje, que el docente elabore propuestas para la enseñanza de la lengua y elija cómo y cuándo trabajarlas. De esta manera se fortalece la participación del estudiante en diversos ámbitos y se amplían sus intereses culturales (SEP, 2017a).

En cambio, los *Marcos Curriculares* se elaboraron con el propósito de vincular los saberes particulares de la región con los aprendizajes esperados de los programas de estudio en tres niveles, educación inicial, preescolar y primaria. Estos pretenden “organizar y desarrollar metodologías para la atención de grupos multigrado; fomentar relaciones de convivencia que impliquen acciones de colaboración respetuosas y reflexivas; fortalecer las identidades y conocimientos de los pueblos originarios, los migrantes y quienes tienen capacidades diferentes” (SEP, 2014a, p. 7).

El *Marco Curricular* de la educación primaria se organiza en cinco fascículos: el primero de ellos aborda la normatividad de la educación indígena y las etapas históricas de los pueblos originarios; el segundo, fundamenta la normatividad de la atención primaria para niños migrantes; el tercero, aborda la historia de la migración en México; el cuarto describe las bases teóricas y metodológicas que deberán orientar el marco curricular; y, por último, el quinto caracteriza el servicio y la forma de implementar los programas nacionales, aunado a la descripción de los indicadores estadísticos y del perfil docente indígena (SEP, 2015a). Todos estos documentos le otorgan una especificidad al servicio indígena y a las prácticas que desarrollan los maestros.

Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California

El SEE está conformado por la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS) y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del Estado de Baja California (ISEP). Es responsable de todas las actividades vinculadas con la oferta de servicios educativos en los seis municipios del estado: Mexicali, Tecate, Tijuana, Rosarito, Ensenada y recientemente, San Quintín⁷. La educación que ofrece el estado está compuesta por los mismos tipos, niveles, servicios y modalidades que brinda el SEN. En la tabla 2, se desglosan los tipos, niveles y servicios que se ofrecen en el estado (SEE, 2019).

Tabla 2

Tipos, niveles y servicios educativos de Baja California

Tipo	Nivel	Servicio
Básico	Preescolar Primaria	general, migrante, comunitario e indígena

⁷ En 2020 el Valle de San Quintín, antes perteneciente al municipio de Ensenada, se reconoce como un municipio independiente. Por lo anterior, las cifras estadísticas del Valle de San Quintín se incluyen en las cifras del municipio de Ensenada.

	Secundaria	general, técnica, telesecundaria, indígena, migrante, comunitaria y para trabajadores.
	Otros	inicial, especial y para adultos
Media	Bachillerato	general y tecnológico
Superior	Profesional Técnico	
	Técnico Superior	
Superior	Licenciatura	universitaria, tecnológica y normal
	Posgrado	especialidad, maestría y doctorado

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SEE (2019). *Principales Cifras Estadísticas 2019*.

Como se aprecia en la tabla 2, además de los servicios educativos brindados por el SEN en todo el país, el SEE adiciona el servicio para la población migrante, a través del Programa Nacional de Atención a la Población Migrante (PRONIM); y, en el caso de la educación secundaria, el servicio indígena (SEE, 2019).

Educación primaria.

Para el SEE (2015) “la educación básica en Baja California es el eje fundamental para un desarrollo integral” (p. 18), representa para los ciudadanos el primer acercamiento a la educación formal, por lo que es preciso que sea de buena calidad. Dentro de la educación básica, la primaria es el nivel educativo con mayor población atendida. La Dirección de Estadística y Control Escolar, y el Departamento de Información y Estadística Educativa del SEE publicaron en 2019 las *Principales Cifras Estadísticas, Anuario de Datos e Indicadores Educativos del ciclo escolar 2018-2019*. En este documento se plasma la matrícula del SEE por ciudad, tipo educativo, nivel, servicio y sostenimiento. En ese ciclo escolar, el SEE matriculó 986 235 estudiantes⁸, de los cuales 683 143 pertenecen al tipo básico, y de éstos, 389 460 son de nivel primaria. En la tabla 3, se desglosan las cifras totales de estudiantes, docentes y escuelas de educación primaria, por municipio de Baja California.

⁸ La cifra contempla el total de estudiantes de la modalidad escolarizada, no incluye los estudiantes de la modalidad no escolarizada (inicial, especial y para adultos).

Tabla 3

Matrícula de estudiantes, docentes y escuelas del nivel primaria por municipio en Baja California durante el ciclo escolar 2018-2019

Municipio	Alumnos	Docentes	Escuelas
Baja California	389 460	14 593	1 619
Ensenada	61 725	2 439	340
Mexicali	103 895	4 107	463
Tecate	12 170	491	69
Tijuana	197 852	7 071	688
Rosarito	13 818	485	59

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SEE (2019). *Principales Cifras Estadísticas, Anuario de Datos e Indicadores Educativos del ciclo escolar 2018-2019.*

En la tabla 3 se observa que el municipio de Ensenada se ubicó en la tercera posición (en comparación con los otros municipios del estado) respecto a la matrícula de estudiantes, docentes y escuelas primarias de Baja California.

Los datos del ciclo escolar 2017-2018 indican que la tasa de eficiencia terminal de educación primaria en Baja California fue de 97.2% y 92.4% para el caso de Ensenada. En contraste, el índice estatal de abandono fue de 1% y 1.9% en Ensenada, y, por último, el índice de reprobación fue de 0.8% y 0.5% respectivamente (SEE, 2019).

Servicio indígena en Baja California.

En el estado de Baja California residen cinco grupos nativos que pertenecen a la familia etnolingüística yumana (cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai y cochimí), y diversos grupos que han migrado del sur de México (Garduño, 2015). En 2015 se registró un total de 104 088 de personas indígenas, de las cuales 48 550 se ubicaban en Ensenada, 11 852 en Mexicali, 2 608 en Tecate, 37 222 en Tijuana y 3 856 en Rosarito (CDI, 2015).

Con base en el *Programa de la Modernización Educativa 1989-1994* y el *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, la DGEI y los Servicios Coordinados de Educación Pública del Estado de Baja California emitieron el *Programa para la Modernización de la Educación Indígena 1990-1994 del estado de Baja California* (SEP, 1988). En ese documento se asentó que, de acuerdo con las condiciones de la época, la educación indígena en el estado representaba un gran reto. La razón se vinculó con la migración de grupos originarios del sur de México al estado (Tinajero, 2007).

En sus inicios, este servicio se brindaba únicamente a las comunidades nativas: pa ipai, cochimí, kumiai, kiliwa y cucapá, aunque se reconocía la escasa presencia de niños en edad escolar en las últimas tres. No obstante, en la década de los ochenta, el estado reconoció la necesidad de atención educativa de los hijos de jornaleros indígenas migrantes. En 1984 se crearon 12 escuelas primarias bilingües, una en Tijuana y 11 en Ensenada (SEP, 1988), para cubrir la demanda de los niños en edad escolar. Desde ese año, el servicio indígena ha incrementado el número de escuelas y, durante el ciclo escolar 2018-2019, se reportaron 67 centros escolares en el estado.

En la actualidad los grupos indígenas atendidos en Baja California son: pa ipai, cucapá, kumiai y cochimí⁹ (grupos originarios), además de integrantes de los grupos náhuatl, purépecha, cora, huichol, mixteco, mayo, triqui, zapoteco, mixe y mazahua (indígenas inmigrantes) (SEE, 2020a). En el caso de la comunidad kiliwa, el servicio educativo es brindado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

El *Programa de Educación de Baja California 2015-2019* menciona que, para atender a la población indígena migrante que se encuentra en edad de cursar la educación básica, el SEE opera el *Programa de Educación Indígena* bajo un enfoque intercultural bilingüe, el cual busca reducir las desigualdades e incrementar las oportunidades educativas de esta población. Para el SEE (2015), una de las problemáticas que enfrenta este servicio educativo es que, pese a que un porcentaje representativo de los docentes hablan español y alguna lengua indígena, las necesidades

⁹ Hay un grupo de pobladores que se asumen como cochimí, aunque la información oficial sobre ellos es escasa. En el Atlas de los Pueblos Indígenas de México elaborado por la CDI hay información respecto a su historia, localización, tronco lingüístico, religión y cosmovisión, actividades productivas, festividades, gastronomía, vestido tradicional, actividad artesanal, música y danza. No obstante, no hay información estadística disponible sobre el grupo indígena; la CDI y el INALI declaran estar trabajando en ello, para tener la información requerida a disposición a la brevedad (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2018).

de las escuelas no son cubiertas porque los grupos son multilingües, es decir, los estudiantes hablan distintas lenguas (alguna de las 69 reconocidas) o variantes (364) pertenecientes a las 11 familias lingüísticas registradas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (INALI, 2009). Por esta razón, las clases se imparten mayoritariamente en español, lo que afecta el aprendizaje de los estudiantes que no aprendieron este idioma en casa, como ha sido demostrado por diferentes estudios (Bautista, 2016; Hamel, *et al.*, 2004).

Cabe mencionar que en 2019 la Coordinación Estatal de Educación Indígena del ISEP distinguió algunos de los problemas que enfrenta el servicio, como la falta de recursos, personal especializado, equipamiento y material didáctico para la enseñanza de las lenguas. Además, se reportó que los estudiantes migrantes matriculados en escuelas indígenas con grupos multiculturales y plurilingües, requieren una atención educativa con un enfoque inclusivo, bilingüe e intercultural (ISEP, 2019).

En las *Principales Cifras Estadísticas, Anuario de Datos e Indicadores Educativos del ciclo escolar 2018-2019* (2019) se plasman las cifras totales de estudiantes, docentes y escuelas de educación primaria de los servicios que presta el estado. La tabla 4 agrupa las cifras del servicio indígena.

Tabla 4

Matrícula de estudiantes, docentes y escuelas del servicio indígena del nivel primaria en Baja California durante el ciclo escolar 2018-2019

Municipio	Alumnos	Docentes	Escuelas
Baja California	10 990	433	67
Ensenada	2 383	94	17
San Quintín	5 885	245	37
Mexicali	24	2	1
Tecate	17	1	1
Tijuana	2 517	85	10

Rosarito	164	6	1
----------	-----	---	---

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SEE (2019). *Principales Cifras Estadísticas, Anuario de Datos e Indicadores Educativos del ciclo escolar 2018-2019*; ISEP (2019). Documento para la elaboración del sexto informe del gobierno del estado (documento inédito).

Como se aprecia en la tabla 4, Ensenada concentra una gran proporción de estudiantes, docentes y escuelas del servicio indígena de toda Baja California. No obstante, la atención a todas las escuelas se dificulta debido a que las supervisiones escolares de este servicio atienden a escuelas de diferentes municipios y distintos niveles educativos al mismo tiempo. En la tabla 5 se describe el número de escuelas y niveles atendidos por las supervisiones del servicio indígena.

Tabla 5

Número de escuelas y niveles atendidos por supervisiones del servicio indígena de Baja California

Zona escolar	Ubicación de las escuelas de la zona escolar	Nivel			
		Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
711	Ensenada, Mexicali y San Quintín	2	9	5	
712	San Quintín	2	8	12	
713	Vicente Guerrero		7	11	
714	Tijuana y Rosarito		5	6	2
715	Ensenada		9	13	
716	Camalú		9	14	
717	Tijuana y Tecate		5	6	
Total		4	52	67	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Coordinación Estatal de Educación Indígena de Baja California (s.f.).

Como se señala en la tabla 5, cada una de las siete supervisiones escolares tiene a su cargo de 11 a 23 planteles escolares, los cuales pertenecen a distintos niveles educativos y se ubican en distintas localidades. Lo anterior revela la complejidad de la labor de los supervisores y el equipo de Asesores Técnico Pedagógicos que colaboran en las supervisiones escolares.

Resultados académicos en pruebas estandarizadas nacionales

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

La prueba ENLACE era una prueba censal del Sistema Educativo Nacional que se aplicaba en la educación básica y la educación media superior. En la educación básica se utilizó desde 2006 al 2013 con la población estudiantil de tercero a sexto año de primaria y los tres grados de secundaria. El propósito de la prueba era generar una escala nacional que proporcionara información sobre las habilidades y conocimientos de los estudiantes en los aprendizajes evaluados, seleccionados a partir del currículo vigente (SEP, 2010a).

De acuerdo con la SEP (2010a), la prueba era objetiva y estandarizada, y brindaba información a los maestros y a los padres de familia sobre el aprovechamiento escolar de los estudiantes de manera individual y, al SEN, de manera global. En nivel primaria, evaluaba dos campos de formación: español y matemáticas. La prueba de español evaluaba diversos temas de reflexión en torno al grado escolar para el que estuviera diseñada la prueba (SEE, 2012), los ejes temáticos y el número de reactivos por grados en la prueba ENLACE se sintetiza en la tabla 6.

Tabla 6

Ejes temáticos evaluados por grado educativo a nivel primaria en la prueba de español en ENLACE

Ejes temáticos	Grados	Reactivos
Aspectos sintácticos y semánticos de los textos	3ero	16
	4to	15
	5to	12
	6to	11
Búsqueda y manejo de información	3ero	9
	4to	4
	5to	1
Comprensión e interpretación	3ero	17
	4to	18
	5to	27
	6to	21
	3ero	4

Conocimiento del sistema de escritura y ortografía	4to	7
	5to	4
	6to	9
Propiedades y tipos de textos	3ro	11
	4to	11
	5to	16
	6to	9

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SEE (2012) *Resultados de ENLACE 2008-2012. Ejes temáticos.*

De igual forma, la prueba de Matemáticas evaluaba temas específicos por eje temático según el grado escolar para el que estaba diseñada la prueba. La tabla 7 agrupa los ejes temáticos y el número de reactivos por grado escolar.

Tabla 7

Ejes temáticos evaluados por grado educativo a nivel primaria en la prueba de matemáticas en ENLACE

Ejes temáticos	Grados	Reactivos
Análisis de la información	3ero	3
	4to	4
	5to	7
	6to	17
Figuras	3ero	4
	4to	7
	5to	10
	6to	12
Medidas	3ero	10
	4to	5
	5to	14
	6to	6
Representación de la información	3ero	2
	4to	4
	5to	3
	6to	2

Significado y uso de los números	3ro	10
	4to	18
	5to	11
	6to	21
Ubicación espacial	3ero	6
	4to	3
	5to	3
	6to	2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SEE (2012) *Resultados de ENLACE 2008-2012. Ejes temáticos.*

En ambas pruebas, los resultados obtenidos se clasificaban en cuatro niveles de logro: insuficiente, elemental, bueno y excelente. Obtenían un nivel insuficiente aquellos estudiantes que necesitaban adquirir los conocimientos y habilidades de la asignatura evaluada; aquellos que se clasificaban con un nivel elemental, requerían fortalecer la mayoría de los conocimientos y habilidades evaluadas; alcanzaban un nivel bueno los estudiantes que demostraban un dominio adecuado de los conocimientos y habilidades propias de la materia; y, lograban un nivel excelente los alumnos con un alto dominio de los conocimientos y habilidades valoradas.

La última aplicación de la prueba ENLACE en educación básica se llevó a cabo en el año 2013. Los resultados de las pruebas del nivel primaria en el campo formativo de matemáticas se reportan en la tabla 8.

Tabla 8

Resultados de la prueba ENLACE de primaria del campo formativo de matemáticas a nivel nacional y en el servicio indígena

	Nivel insuficiente	Nivel elemental	Nivel bueno	Nivel Excelente
Nacional	12.4%	38.8%	29.0%	19.8%
Servicio indígena	26.6%	39.3%	21.8%	12.3%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos SEP (2013a). *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.*

En cuanto a Baja California, se reportó que el 13% de los estudiantes se encontraba en el nivel insuficiente, 44.5% en el nivel elemental, 27.7% en el nivel bueno y 14.3% en el nivel excelente. Por su parte, los resultados globales de las escuelas de servicio indígena indicaban que

el 17.5% de sus estudiantes se localizaba en el nivel insuficiente, 48.8% en el nivel elemental, 23.3% en el nivel bueno y 10.4% en el nivel excelente (SEP, 2013b). De acuerdo con los datos, los estudiantes del servicio indígena, en comparación con los resultados de los alumnos de escuelas generales de Baja California, se situaron en los niveles de dominio insuficiente y elemental y, muy pocos en los niveles de dominio bueno y excelente.

Los resultados de las pruebas del nivel primaria en el campo formativo de Comunicación se exponen en la tabla 9.

Tabla 9

Resultados de la prueba ENLACE de primaria del campo formativo de Comunicación a nivel nacional y en el servicio indígena

	Nivel insuficiente	Nivel elemental	Nivel bueno	Nivel Excelente
Nacional	13.5%	43.7%	33.4%	9.4%
Servicio indígena	32.4%	45.0%	19.0%	3.5%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos SEP (2013a). *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013.*

De manera similar al campo formativo de Matemáticas, los resultados obtenidos en el campo de Comunicación evidenciaron diferencias importantes entre la media general nacional y el servicio indígena.

Por último, a nivel estatal los resultados obtenidos mostraron que 12.9% de los estudiantes de Baja California obtuvieron un nivel insuficiente, 46.9% un nivel elemental, 33.1% un nivel bueno y 7.1% un nivel excelente; los resultados del servicio indígena reportaron que 20.3% de los alumnos se localizaba en el nivel insuficiente, 55.0% en el nivel elemental, 22.2% en el nivel bueno y 2.5% en el nivel excelente (SEP, 2013b). En este sentido, los estudiantes del servicio indígena obtuvieron porcentajes más elevados en comparación con los resultados generales en los niveles de dominio insuficiente y elemental, y porcentajes más bajos en los niveles de dominio bueno y excelente, igual que en el campo de Matemáticas.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

La prueba PLANEA, al igual que ENLACE, es una prueba de carácter nacional diseñada con la intención de evaluar el logro de los aprendizajes en México. Tiene dos objetivos generales: evaluar

los aprendizajes de la educación obligatoria y retroalimentar a las comunidades escolares sobre el logro de aprendizaje de sus estudiantes. Los campos de formación evaluados son Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, en distintos grados escolares: tercer grado de preescolar, sexto grado de primaria, tercer grado de secundaria y el último grado de la educación media superior (INEE, 2018c).

En el caso particular de la educación primaria, la primera implementación de esta prueba fue en 2015 y la segunda en 2018. La prueba de 2015 estaba compuesta por 150 reactivos de Lenguaje y Comunicación y 150 reactivos de Matemáticas, y en 2018 por 141 y 147 respectivamente, basada en los contenidos del plan y programas de estudio 2011. Los resultados se expresan en cuatro niveles de dominio: nivel I: dominio insuficiente; nivel II: dominio básico; nivel III: dominio satisfactorio; y nivel IV: dominio sobresaliente (INEE, 2018c). La descripción por nivel de dominio de la prueba de Lenguaje y Comunicación de sexto grado de primaria se sintetiza en la tabla 10.

Tabla 10

Descripción de los niveles de dominio de la prueba de Lenguaje y Comunicación de PLANEA

Nivel de dominio	Descripción
I-Insuficiente	Los estudiantes son capaces de identificar información en textos descriptivos, comprender textos que se apoyan en gráficos, distinguir la estructura de un texto descriptivo y reconocer el uso de las fuentes de consulta
II-Básico	Los estudiantes son capaces de distinguir el propósito comunicativo y comprender la información contenida en diversos textos, elaborar inferencias simples, reconocer la estructura general de algunos textos literarios y el lenguaje para escribir formalmente
III-Satisfactorio	Los estudiantes son capaces de establecer relaciones y sintetizar la información localizada en diferentes textos a partir de un esquema, elaborar oraciones que recuperen la esencia de un texto e intención del autor, realizar inferencias como interpretar el sentido de una metáfora
IV-Sobresaliente	Los estudiantes son capaces de comprender textos argumentativos, evaluar elementos textuales y gráficos de textos expositivos, relacionar y sintetizar información a través de un esquema, elaborar inferencias de alto nivel, analizan el

contenido y forma de textos poéticos y reconocen el lenguaje empleado en distintos textos

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de INEE (2015b) *Informe de resultados.*

Por su parte, los resultados nacionales del campo formativo de *Lenguaje y Comunicación* de la aplicación de la prueba en 2015 y 2018 se desglosan en la tabla 11.

Tabla 11

Resultados de la prueba PLANEA de primaria del campo formativo de Lenguaje y Comunicación (2015 y 2018) a nivel nacional y en el servicio indígena

Año de aplicación		Puntaje promedio	Nivel insuficiente	Nivel básico	Nivel satisfactorio	Nivel sobresaliente
2015	Nacional	500	49.5%	33.2%	14.6%	2.6%
	Indígena	424	80.0%	16.0%	3.7%	0.2%
2018	Nacional	501	49.1%	32.9%	15.1%	2.8%
	Indígena	428	79.0%	17.0%	3.7%	0.3%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de INEE (2018d). *Resultados nacionales 2018.*

Como se observa en la tabla 11, los resultados obtenidos por los estudiantes de escuelas del servicio indígena obtuvieron en promedio puntajes por debajo de la media nacional del servicio general en la aplicación de 2015 y 2018; aunque entre la primera aplicación y la segunda se aprecia una mejora, esta no es relevante. En 2018, Baja California registró un promedio de 511 puntos (11 por arriba de la media nacional). Desagregado, el 44.1% de los estudiantes obtuvo un nivel insuficiente, 37.5% un nivel básico, 15.7% un nivel satisfactorio y 2.7% un nivel sobresaliente (INEE, 2018e). La descripción de cada nivel de dominio de la prueba de Matemáticas de sexto grado se desglosa en la tabla 12.

Tabla 12

Descripción de los niveles de dominio de la prueba de Matemáticas de PLANEA

Nivel de dominio	Descripción
I- Insuficiente	Los estudiantes son capaces de escribir y comparar números naturales, resolver problemas que impliquen triángulos, prismas y pirámides, leer gráficas de barras, pero no son capaces de realizar operaciones básicas con números naturales, representar fracciones, identificar ángulos, alturas, rectas paralelas y

	perpendiculares en figuras y cuerpos, interpretar la descripción de una trayectoria, ni identificar la unidad de medida adecuada para longitudes y áreas
II- Básico	Los estudiantes son capaces de leer números naturales, resolver problemas que impliquen suma, multiplicación y división decimales, representar una fracción, reconocer la regla y pertenencia de un término en una sucesión aritmética, identificar elementos geométricos, resolver problemas utilizando propiedades de cuadriláteros y pirámides, áreas y perímetros, ubicar lugares utilizando sistemas de referencia convencionales y analizar la información presentada en gráficas de barras, de porcentaje o valor faltante.
III- Satisfactorio	Los estudiantes tienen la capacidad de leer, escribir y resolver problemas que impliquen suma, resta, multiplicación y división números naturales y decimales. Pueden representar, comparar y multiplicar fracciones, así como utilizarlas para expresar una división, resolver problemas a partir de las propiedades de los cuerpos geométricos, área y perímetro, ubicar coordenadas y calcular distancias en un mapa o plano, representar de distintas formas un porcentaje e identificar y resolver problemas de moda, media y mediana con información representada en tablas o gráficas.
IV- Sobresaliente	Los estudiantes son capaces de comparar números naturales, resolver problemas con números naturales, decimales y fraccionarios que implican más de una transformación, de aplicación de áreas y conversión de unidades, resolver problemas que implican dividir o multiplicar números fraccionarios por naturales, ubicar fracciones en rectas numéricas, identificar términos en sucesiones complejas, describen rutas utilizando sistemas de referencia en planos y mapas, y de resolver problemas de media, mediana y moda con información representada en tablas o gráficas.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de INEE (2015b) *Informe de resultados*.

Los resultados nacionales de este campo formativo en 2015 y 2018 se muestran en la tabla 13.

Tabla 13

Resultados de la prueba PLANEA de primaria del campo formativo de Matemáticas (2015 y 2018) a nivel nacional y en el servicio indígena

Año de aplicación	Puntaje promedio	Nivel insuficiente	Nivel básico	Nivel satisfactorio	Nivel sobresaliente
--------------------------	-------------------------	---------------------------	---------------------	----------------------------	----------------------------

2015	Nacional	500	60.5%	18.9%	13.8%	6.8%
	Indígena	438	83.3%	9.7%	5.8%	1.2%
2018	Nacional	503	59.1%	17.9%	14.8%	8.2%
	Indígena	450	77.5%	11.8%	8.1%	2.6%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de INEE (2018d). *Resultados nacionales 2018.*

Al igual que en la prueba de lenguaje y comunicación, en la tabla 13 se aprecia que los resultados obtenidos por los estudiantes de escuelas del servicio indígena reportaron puntajes por debajo de la media nacional en 2015 y 2018. Aunque, cabe destacar que hay un decremento considerable en el porcentaje de los alumnos que obtuvieron un resultado insuficiente entre la primera aplicación de la prueba y la segunda. En el caso específico de Baja California, en 2018 se registró un promedio de 496, siete puntos por debajo de la media nacional. Además, los resultados mostraron que el 62.3% de los estudiantes se ubicó en el nivel insuficiente, 18.0% en el nivel básico, 13.3% en el nivel satisfactorio y 6.3% en el nivel sobresaliente (INEE, 2018e).

El estudio multinivel realizado con los resultados de esta prueba determinó una serie de factores que pueden incidir en los resultados de los estudiantes. De estos, interesa particularmente el factor relacionado con los estudiantes cuya lengua materna es la indígena, al ser las escuelas indígenas las que registraron los promedios más bajos en ambos campos formativos. Los estudiantes cuya lengua materna es el español obtuvieron mejores resultados que aquellos cuya lengua materna es la indígena, con 23 puntos arriba en la prueba de Lenguaje y Comunicación y 19 en la de matemáticas. El INEE sostiene que el factor que incide no es precisamente la lengua, sino la poca capacidad que tienen estas escuelas de ofrecer una educación que responda a las características lingüísticas y culturales de sus estudiantes (INEE, 2015b), lo cual indica una contradicción, puesto que, al no responder a las características lingüísticas de los estudiantes, el factor que se interpone continúa siendo la lengua de instrucción (español).

Pese a las limitaciones que pudieran presentar las evaluaciones estandarizadas al explicar los niveles de logro académico de las diversas poblaciones de México, la revisión de los resultados tanto de la prueba ENLACE como la de PLANEA, independientemente de su diferente metodología, evidencian la brecha existente entre los estudiantes pertenecientes al servicio indígena en comparación con la media nacional del servicio general.

Marco normativo de la educación inclusiva en México

En el presente apartado se examinan dos cuestiones: las políticas educativas que aluden a una educación inclusiva, y los cambios en la política educativa a partir de la reforma educativa de 2019, y que, a su vez, conforman el actual marco normativo de la educación inclusiva en el país.

En México, el interés del Estado por desarrollar una educación inclusiva ha sido reciente y gradual. En el *Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012* se buscó convertir a cada escuela del país “en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad” (p.7), pero no se especificaron los mecanismos para lograrlo. En el *PSE 2013-2018* se anotó como meta nacional garantizar la inclusión en el sistema educativo. Se introdujo un apartado de inclusión y equidad, y se estableció que se debían ampliar las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de todos los niños y jóvenes, en especial aquellos en situación de vulnerabilidad o desventaja económica.

En dicho programa sectorial se reconoció la importancia de reducir las brechas de acceso a la educación, el conocimiento y la cultura, y erradicar cualquier forma de discriminación por condición social, física, étnica, de género u orientación sexual. Además, se desarrollaron diversas líneas de acción relacionadas con los procesos de inclusión educativa; la línea 3.5.1 del Programa estipuló actualizar el marco regulatorio con un enfoque inclusivo en todos los niveles educativos; la línea 3.6.1 planteó mejorar los dispositivos orientados a identificar y atender adecuadamente a las poblaciones excluidas por el SEN; y la línea 3.6.7 determinó impulsar, a través de los gobiernos estatales y municipales, el fortalecimiento de la inclusión y la equidad educativa. A partir de estos postulados, el gobierno federal impulsaría el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).

Por su parte, en la *Ruta para la implementación del modelo educativo 2017* se planteó que la inclusión debía ser un principio básico que orientara el funcionamiento del SEN y, al mismo tiempo, lo transformara en uno capaz de eliminar las barreras que pudieran enfrentar los estudiantes (SEP, 2017b). Además, el plan y programa de estudios para la educación básica (*Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, propuesta curricular producto de la reforma de 2013) se establece que el salón de clases y la escuela son espacios para “aprender a convivir en contextos interculturales; valorar el pluralismo, la diversidad y la paz; y participar en la construcción de entornos de inclusión” (SEP, 2017c, p. 437), por ello los docentes deben basar su

práctica en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, social, étnica y lingüística de sus estudiantes.

Es importante mencionar que la SEP, en 2018, publicó la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*, con un énfasis específico para la atención de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación. Este documento incorpora los planteamientos teóricos de Ainscow (2005a; 2012), pero los circunscribe a la atención de las necesidades de poblaciones específicas, a pesar de que el documento sí establece una diferenciación entre integración e inclusión. La estrategia fue una adaptación del *índice de inclusión*¹⁰ propuesto por Booth y Ainscow (2000; 2015), y proponía que, durante las sesiones del CTE, el colectivo escolar elaborara un plan de trabajo y lo integrara a la —entonces denominada— Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2018a).

A nivel estatal, el *Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019* estableció que su objetivo era “asegurar la formación integral desde la educación básica hasta la superior, garantizando la inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población de Baja California” (Gobierno del Estado de Baja California, 2016, p. 185), particularmente a los niños y jóvenes indígenas y migrantes, mediante programas y proyectos consideren la diversidad de capacidades de los estudiantes y sus condiciones sociales, económicas y lingüísticas.

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).

En 2014 la SEP anunció el PIEE, un programa presupuestal con el objetivo de “asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de servicios educativos” (SEP, 2014b, p. 31). Este programa asume que la sociedad mexicana es diversa y, al ser la educación un derecho fundamental, parte de la premisa de ofrecer un servicio que atienda las necesidades de los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

El PIEE operó bajo la responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Básica e integró siete programas presupuestarios que operaban en 2013 (SEP, 2014b):

¹⁰ Se profundizará en éste en el capítulo del marco teórico.

- Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa;
- Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes;
- Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural;
- Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria;
- Atención Educativa a Grupos en Situación Vulnerable;
- Educación para Personas con Discapacidad;
- Fortalecimiento a las Acciones Asociadas a la Educación Indígena.

El Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó anualmente —desde 2014 a 2018— las Reglas de Operación del PíEE. En un principio, las actividades previstas para la educación básica estuvieron destinadas a fortalecer la atención educativa a los estudiantes indígenas, migrantes, con discapacidad, con necesidades educativas especiales, con aptitudes sobresalientes, y las escuelas multigrado, unitarias y telesecundarias. Pero éstas fueron continuamente modificadas. En las Reglas de Operación del PíEE 2019, el propósito fue:

Contribuir al bienestar social e igualdad mediante el apoyo a instituciones de educación básica, media superior y superior; a fin de que cuenten con una infraestructura adaptada, equipamiento y acciones de fortalecimiento que faciliten la atención de la población en contexto de vulnerabilidad, eliminando las barreras para el aprendizaje que limitan su acceso a los servicios educativos (DOF, 2019c, p. 9).

Los tipos de apoyos económicos otorgados por el programa eran anuales clasificados en función de la atención. Tipo uno: fortalecimiento de las escuelas indígenas; tipo dos: fortalecimiento de las escuelas de educación migrante; y, tipo tres: fortalecimiento de los servicios de educación especial, en los que se incluían la atención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, de conducta, de comunicación, con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con la condición de espectro autista. Los criterios de gasto para cada tipo educativo contemplaban el fortalecimiento académico, actividades de contextualización, y en el caso del tipo tres, el equipamiento específico (DOF, 2019c). La última valoración del programa se realizó en 2017 a cargo de la instancia evaluadora N.I.K. Beta S. C.; en el documento entregado a la SEP, se recomendó aclarar conceptualmente los términos de vulnerabilidad, inclusión, discapacidad y

equidad; además de elaborar un diagnóstico sobre las condiciones de las escuelas respecto a su infraestructura, equipamiento y capacidades docentes; y, por último, solicitó que se documentaran los criterios a partir de los cuales se evalúan los proyectos presentados por las escuelas (SEP, 2017d).

La Reforma Educativa 2019.

El presente sexenio (2018-2024) impulsó una reforma educativa que trajo consigo un conjunto de cambios en su legislación y la propuesta de la nueva política para el desarrollo de una educación inclusiva, como la muestra la figura 1.

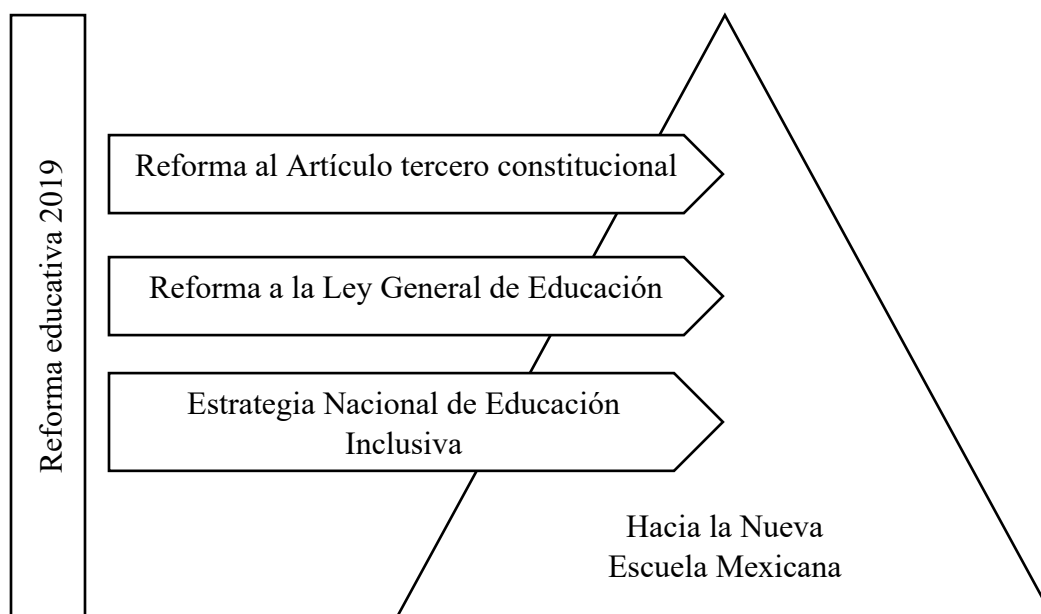


Figura 1. Reforma educativa 2019 y los textos de la política. Fuente: elaboración propia.

Los diferentes documentos que establece la reforma contienen la política de educación inclusiva. Estos textos de política (Ball, Maguire y Braun, 2012) son expuestos y analizados con mayor detalle en el capítulo de resultados. Basta señalar que todos estos documentos atienden al proyecto educativo del presente gobierno (2018-2024), el cual quiere instituir el modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A manera de cierre, es importante destacar la relevancia de este capítulo para una mayor comprensión del objeto de estudio. En primer lugar, esbozar las dimensiones del servicio indígena dentro del SEN, y de manera particular en Baja California, permite situarse y comprender la complejidad de una de las realidades educativas que enfrentan las escuelas y los actores educativos

del país. En segundo lugar, contrastar los resultados de las pruebas de logro, entre estudiantes pertenecientes al servicio indígena y al servicio general, da cuenta de lo desiguales que son los resultados de aprendizaje entre un servicio y otro, pero, sobre todo, de la brecha educativa que ha enfrentado históricamente el servicio indígena. Por último, examinar el marco normativo de la educación inclusiva en México permite identificar su evolución en las políticas educativas, el sentido que ha tenido, así como su relación con la nueva política. En síntesis, analizar cada uno de los elementos expuestos enriquece la comprensión del objetivo de estudio, puesto que se considera que, la situación del servicio indígena, los modelos que han imperado en él, así como el marco normativo de la educación inclusiva permean la manera en la que los actores educativos interpretan y traducen la actual política de educación inclusiva.

Capítulo 3. Marco teórico

El presente capítulo tiene el propósito de abordar los dos referentes teóricos que dan sustento a este estudio. El primero, sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas desde la sociología política de Stephen Ball, y el segundo, sobre la educación inclusiva desde la postura teórica de Mel Ainscow; desde el posicionamiento teórico de esta investigación, ambas posturas permiten un análisis y una comprensión del objeto de estudio.

Por ello, el capítulo se organiza en dos apartados. El primero plantea el desarrollo teórico de Stephen Ball para el análisis de la política educativa, vista como texto, como discurso y como práctica en las escuelas, la influencia del contexto y los actores políticos, y el proceso de recontextualización de la política educativa. En el segundo, se describen los orígenes y la definición de la educación inclusiva, los primeros estudios de Ainscow en la temática, el índice de inclusión y el desarrollo de políticas, culturas y prácticas inclusivas en las escuelas. Por último, se presenta una recapitulación.

El estudio de la política educativa, la postura teórica de Stephen J. Ball

Los estudios sobre la política educativa ocupan un lugar importante dentro del campo de la investigación en la educación. Desde diversas disciplinas como la antropología, la sociología, las ciencias políticas y las ciencias de la educación, distintos investigadores han tratado de avanzar hacia la comprensión de las políticas educativas (Beech y Meo, 2016). En este estudio interesa particularmente el abordaje teórico desarrollado desde la sociología política de Stephen J. Ball.

De acuerdo con Avelar (2016), Ball se ha convertido en uno de los investigadores más importantes en el campo de las políticas educativas en el Reino Unido. Desde la década de los ochenta se ha interesado por estudiar las políticas educativas en sus distintos niveles, desde la micropolítica escolar hasta el análisis de las redes globales de política educativa, por lo que cuenta con una basta producción de libros y artículos científicos. En sus investigaciones predomina un eclecticismo teórico pues considera que, para el estudio de fenómenos sociales complejos como las políticas educativas, es necesario articular distintas perspectivas teóricas para hacer frente a las contradicciones y limitaciones que éstas conllevan (Ball, 1993; Beech y Meo, 2016). Según Ball, en una investigación, la teoría cumple un rol fundamental, pero la postula como una “caja de herramientas”, es decir, debe proporcionar elementos para problematizar, interpretar, analizar y

comprender un fenómeno. En sus estudios ha abordado dos temas: la conceptualización y comprensión de las políticas educativas, y la manera en la que éstas pueden ser investigadas sin perder de vista la “naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas” (Beech y Meo, 2016, p. 3). De tal manera que, con sus trabajos, no pretende solucionar la problemática que estudia, sino problematizar aquellos aspectos que en la puesta en práctica de las políticas educativas suelen ser “naturalizados”.

¿Qué es la política?

La raíz etimológica de la palabra política procede del griego antiguo *politiké*, cuyo significado refería a la actividad pública de los ciudadanos. En castellano, el término política tiene diversas acepciones; la Real Academia Española (2019) la define como adjetivo o sustantivo, tales definiciones son agrupadas, según su significado, de la siguiente manera:

a) campo de estudio; b) actividades públicas, es decir, las que competen a todo ciudadano (opinión, voto); c) actividades específicas, de algunos miembros de la sociedad orientadas al gobierno de diferentes tipos o niveles; d) formas de proceder, tales como directrices o normativas para determinadas actuaciones; e) actitud o atributo social: adjetivos que designan determinadas conductas o relaciones de afinidad; f) función o desempeño, relativo a las personas que realizan las actividades específicas (inciso c de esta lista) (Castañeda, 2020, p. 59).

En el idioma inglés, se utilizan tres palabras con el mismo origen etimológico —*polis*—, pero con distintos significados: *polity*, *politics* y *policy*. La primera hace referencia al espacio en el que un gobierno ejerce activa, organizativa, normativa e ideológicamente su función; la segunda, tiene que ver con las actividades que se realizan dentro de éste, y también al estudio teórico práctico del mismo; por último, *policy* se utiliza para referirse a programas, planes de acción, reglas o normativas proclamadas de manera oficial por un gobierno (Castañeda, 2020).

En el campo educativo, un problema recurrente en la investigación sobre políticas educativas son las definiciones o significados que les dan a las mismas, pues influyen en la manera en la que son investigadas e interpretadas (Ball, 1993). Desde el planteamiento teórico de Ball, no existe una definición única sobre la política, sino que propone entenderla a partir de tres dimensiones: “como texto, como discurso y como puesta en acto” (Beech y Meo, 2016, p. 10), y

se considera un proceso diverso sujeto a múltiples interpretaciones (Ball, Maguire y Braun, 2012). Por ello, para Beech y Meo (2016) “estudiar las políticas exige examinar cada uno de estos niveles de análisis y sus articulaciones históricas en contextos específicos” (p. 10), pues ninguno por sí solo es capaz de representar la complejidad de la política en su conjunto.

Política como texto.

La política puede ser vista como una representación codificada de manera compleja a través de textos y artefactos que se decodifican y recodifican de diversas maneras, a través de un proceso de interpretación y traducción. Específicamente, los artefactos son herramientas elaboradas para un grupo de especialistas, por ejemplo, un artefacto de la educación son los libros de texto (Ilich, 1975; 1981). Para conceptualizar la política como un texto requiere ser entendida como “intervenciones textuales” y como codificaciones producidas mediante compromisos, luchas, intereses y negociaciones, producto de las distintas etapas del proceso de formulación de políticas (Ball, 1993; Ball, Maguire y Braun, 2012; Beech y Meo, 2016).

En este sentido, la política es una codificación de significados que se escriben en textos y artefactos que constituyen el discurso oficial del Estado, lo que la hace compleja, incompleta y cambiante (Beech y Meo, 2016). Además, los propósitos y mecanismos que plantean se modifican con el paso del tiempo y son representadas de diferentes maneras por distintos actores e intereses, es decir, tienen una historia representativa e interpretativa (Ball, 1993).

Las políticas plantean problemáticas que deben ser resueltas por los sujetos en sus contextos, aun cuando en éstas, generalmente, no se especifica que deben hacer para solucionarlas; más bien crean las circunstancias, y reducen y cambian el rango de opciones para decidir qué hacer para resolverlas. En este sentido, los textos de la política no se introducen en un vacío institucional, sino en los patrones existentes en las escuelas y sus contextos, y es a partir de estos que los sujetos construyen sus respuestas (Ball, 1993; Ball, Maguire y Braun, 2012).

Además, Ball (1993) plantea que, por lo general, son diversos los textos de política que se encuentran en circulación de manera simultánea, lo que implica que la puesta en práctica de una política en particular contradiga, inhiba o influya en la puesta en práctica de otra.

Política como discurso.

En las políticas, los discursos se construyen sistemáticamente a partir de lo que los sujetos hablan de los objetos, pero esto no lo hace reductible al lenguaje y al habla (Foucault, 1971 como se citó en Ball, 1993). El discurso político se constituye a partir de los significados y las posibilidades de pensamiento que crean los sujetos en torno a la política, sobre lo que pueden decir en algún lugar y momento determinado, y con cierta autoridad. Aunque también el discurso habla, y los sujetos forman parte de lo que las subjetividades, el conocimiento y las relaciones de poder transmiten y construyen. En otras palabras, la política también habla, y los sujetos toman las posiciones creadas para ellos a partir de éstas (Ball, 1993).

Aunado a lo anterior, Ball (1993) puntualiza que el efecto de la política es primordialmente discursivo. Los sujetos, conciben las posibles respuestas a las políticas, a través de los conceptos y el lenguaje que el discurso pone a su disposición. En este sentido, el discurso modifica las posibilidades de los sujetos para pensar de una u otra forma, delimita sus respuestas, y “restringe el espacio discursivo en el que pueden darse las interpretaciones” (Beech y Meo, 2016, p. 12).

Entender la política como discurso requiere mirarla como un “ejercicio de poder a través de la producción de verdad y conocimiento” (Ball, 1993 como se citó en Beech y Meo, 2016, p.12), pues es en donde se define lo que es aceptable y deseable, y lo desubicado e inapropiado; incluso la enseñanza se sitúa dentro del régimen y los discursos de la política. Además, para comprender su complejidad, es indispensable reconocer y analizar los discursos dominantes, y considerar que es en el plano discursivo donde puede observarse la vinculación entre las redes globales de política educativa y la puesta en práctica de las políticas en las escuelas (Ball, 1993; Beech y Meo, 2016).

Política como práctica.

Para entender la puesta en práctica de la política desde el contexto real y holístico de los sujetos, requiere ser analizada desde un enfoque multi-político y concebir la práctica como un proceso dinámico, complejo, inestable, contingente y no lineal (Ball, Maguire y Braun, 2012). La puesta en práctica de la política supone una traducción de los textos en formulaciones abstractas e ideas sobre la misma, y en acciones y prácticas situadas, las cuales generalmente involucran “interpretaciones de interpretaciones” (Rizvi y Kemmis, 1987 como se citó en Ball, 1993).

Las políticas se introducen a las escuelas formuladas como textos, pero son los actores escolares los que hacen las políticas. Éstos otorgan significados a los textos de política en función

de su biografía profesional, su experiencia, su subjetividad, su contexto histórico, institucional y social, su identidad profesional y su posición dentro del sistema educativo local (Beech y Meo, 2016). Aunado a lo anterior, la puesta en práctica también involucra una serie de reordenamientos, y soluciones temporales a los requerimientos de la política (Ball, Maguire y Braun, 2012)

Por lo tanto, no puede predecirse la manera en la que la política será puesta en práctica, ni cuál será su efecto en los sujetos y en las escuelas. La práctica es versátil, de manera que difiere incluso entre los actores de una misma institución, y aunque la escuela tenga parte de la responsabilidad de darle sentido a la política, no es evidente, pues la práctica de los sujetos no se determina exclusivamente por ésta (Ball, 1993; Ball, Maguire y Braun, 2012).

Además, se espera que las escuelas y sus profesores se familiaricen y pongan en práctica múltiples, y en ocasiones contradictorias, políticas educativas que han sido planeadas por otros, quienes generalmente no toman en cuenta las circunstancias en las que se ponen en práctica (Ball, Maguire y Braun, 2012), pues, aunque algunas políticas puedan cambiar ciertas circunstancias de las escuelas, no pueden cambiarlas todas (Ball, 1993).

Desde esta perspectiva teórica (Ball, Maguire y Braun, 2012) es importante explorar las maneras en las que distintas políticas se traducen en contextos diferentes pero similares, y en los que los recursos materiales y humanos, y los discursos y valores se proyectan durante la puesta en práctica de la política.

La importancia del contexto.

Para Ball, Maguire y Braun (2012) una parte importante de la puesta en práctica de las políticas la constituyen las dimensiones contextuales. Además del contexto escolar, el contexto en el que se sitúa la escuela puede hacer una diferencia considerable en los procesos escolares, las escuelas en diferentes contextos tienen distintas capacidades, límites y potencialidades. Además, cada escuela tiene una historia, recursos materiales y humanos, infraestructura, presupuesto, cultura, y problemas económicos y sociales propios; y las políticas se encuentran influenciadas por estos factores, los cuales pueden actuar como facilitadores o detractores en la puesta en práctica.

Reconocer la importancia del contexto implica mayor complejidad analítica y considerar un conjunto de condiciones objetivas y dinámicas de interpretación subjetiva. Ball, Maguire y Braun (2012) elaboraron cuatro dimensiones contextuales interrelacionadas entre sí que dan mayor

entendimiento al contexto en términos de cómo las políticas se ponen en práctica y son mediadas por factores contextuales e institucionales.

Las dimensiones contextuales de la puesta en práctica de la política.

Contexto situado.

Se consideran aquellos factores del contexto que se vinculan histórica y localmente a la escuela. Por ejemplo, los grupos escolares multiétnicos en los que se refleja la diversidad del área y su influencia en la escuela (Ball, Maguire y Braun, 2012). En el contexto situado, la ubicación geográfica y demográfica son factores importantes que ofrecen oportunidades y desventajas a las escuelas (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Culturas profesionales.

Refieren a variables intangibles, como la filosofía y los ethos institucionales, los valores profesionales, y los compromisos dentro de las escuelas y las aulas. En muchas escuelas coexisten diversas culturas profesionales, actitudes, y perspectivas, que se reflejan en las respuestas a las políticas de formas particulares. Además, para Braun *et al.* (2011, como se citó en Beech y Meo, 2016) “los actores escolares hacen las políticas significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social” (p. 11), por lo que la manera en la que ven y entienden la política se encuentra íntimamente influenciada por el lugar en el que se posicionan figurativa y literalmente dentro de una institución (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Contexto material.

Refiere a los aspectos físicos de la institución, como los edificios, las construcciones, la infraestructura, el presupuesto y el financiamiento. La importancia de esta dimensión contextual radica en que las escuelas y los maestros deben trabajar dentro de las restricciones que los contextos materiales les imponen. El financiamiento y presupuesto de una escuela son quizá los factores contextuales más importantes, pues las políticas relacionadas con el financiamiento dirigen la toma de decisiones sobre la inversión en los aspectos de la escuela que consideran oportunidades y no sobre las prioridades (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Contexto externo.

Se compone de las presiones y las expectativas generadas por el marco de las políticas nacionales y locales, y también las relaciones que desarrolla la escuela con las autoridades educativas locales y con otras escuelas. Las respuestas de los actores educativos a las presiones y expectativas externas forman parte de los procesos de interpretación de las políticas. Las autoridades educativas locales son, por lo general, muy influyentes en términos de difusión de políticas educativas y sobre sus interpretaciones (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Para Ball, Maguire y Braun (2012), el contexto es visto como un factor mediador en la puesta en práctica de las políticas. Al ser el contexto específico y cambiante, se vuelve exclusivo de cada escuela, y aunque comparta similitudes con otros, sus procesos de traducción e interpretación también son específicos. En este sentido, los hacedores de políticas deberían tomar en cuenta los entornos en los que una política educativa se pondrá en práctica.

La recontextualización de las políticas.

Según Ball el proceso de recontextualización de las políticas está compuesto por dos subprocesos que, con frecuencia, se traslapan; la interpretación y la traducción. Las políticas son codificadas de manera compleja mediante textos y artefactos, y son decodificadas y recodificadas de distintas maneras por los actores educativos. En este sentido, hablar de codificación y recodificación sugiere un proceso de interpretación y de traducción. La interpretación y la traducción son elementos clave en los procesos de análisis y articulación entre la política y la práctica, las cuales se encuentran influenciadas por la cultura, la historia institucional, las biografías de los actores y las relaciones de poder entre ellos. Ambas, ofrecen un conjunto de herramientas útiles para analizar las relaciones sociales y de poder que circunscriben las políticas y las prácticas en las escuelas (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Para Ball, Maguire y Braun (2012), la interpretación es una lectura inicial, una codificación que da sentido a la política con relación a la cultura, el contexto institucional, histórico y social, y las biografías de los actores educativos. Implica un proceso “reflexivo, creativo y situado” (Beech y Meo, 2016, p. 11), que se establece al interior de las escuelas en reuniones de trabajo, en las cuales los actores se posicionan respecto a las políticas. En estos espacios se articulan y autorizan las prioridades de la escuela respecto a las políticas. En palabras de Castañeda-Sánchez y Tinajero

(2019) el proceso de interpretación consiste en “comprender el mensaje sustancial de los textos de la política por parte de los actores clave dentro del sistema con perspectivas diversas” (p. 3).

Por su parte, el proceso de traducción se relaciona con las tácticas y las prácticas (Ball, Maguire y Braun, 2012). Para Ball, Maguire y Braun (2012), la traducción es un proceso de representación y reordenamiento mediante prácticas discursivas y materiales que ocurre en el espacio entre la política y la práctica. La traducción implica un proceso iterativo mediante el cual se le otorga valor simbólico a la política y se pone en práctica a través de artefactos, tácticas y prácticas situadas. En otras palabras, se trata de la traducción de textos y las abstracciones de ideas sobre las políticas en prácticas contextualizadas.

Las herramientas teóricas planteadas permiten entender la política y su puesta en práctica como un proceso complejo, dinámico, inacabado, el cual se encuentra circunscrito por los procesos de interpretación y traducción, los que a su vez se ven influenciados por el contexto físico, cultural, institucional y económico, la cultura e historia de la escuela, la trayectoria profesional, las actitudes y compromisos de los actores educativos, y las exigencias y apoyo de las autoridades educativas, por mencionar algunos. De manera que hablar de un análisis sobre la puesta en práctica de una política, implica hablar de los procesos de recontextualización y los factores y dispositivos que intervinieron en el mismo.

Otro aspecto que debe revisarse es la noción de *dispositivo*. De acuerdo con García (2011), fue Foucault quien introdujo —al campo filosófico— el término por primera vez, y aunque no fue definido de una manera explícita por el autor, de la lectura de sus textos se deduce que un dispositivo es la red de saber/poder entre distintos componentes o elementos institucionales, incluidos los discursos, instalaciones, leyes, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, y los enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos que circulan en dicha red.

Según Beech y Meo (2016), para Ball el término se relaciona con los conceptos de gobernanza, heterarquías y redes de política (*policy networks*), pues a través del dispositivo político se intentan “resolver problemas, promover ciertos cursos de acción, generar cambios y al mismo tiempo evitar intereses establecidos en el sector público” (p. 7).

Por otro lado, Bernstein (2000) determina que el *dispositivo pedagógico* “es un procedimiento, un mecanismo de implementación y, como tal, contribuye en el proceso de control

simbólico” (p. 37); es fundamental para que la cultura se produzca, se reproduzca y se transforme (Bernstein, 1998). Declara que es en el *dispositivo pedagógico* donde se construye el *discurso pedagógico* y se limita la recontextualización, ya que sus procedimientos son justamente sobre comunicación pedagógica (Bernstein, 2000). Sugiere que existen tres reglas de relación jerárquica que constituyen el dispositivo pedagógico: distributivas, de recontextualización y evaluativas. Las primeras “establecen la relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia” (Bernstein, 1998, p. 102), en otras palabras, constituyen la clasificación entre lo “sagrado” y lo “profano” y, distribuyen el conocimiento “quién puede transmitir qué a quién y bajo qué condiciones” (Bernstein, 1998, p. 104); las segundas construyen el discurso pedagógico y los límites del mismo; y las terceras construyen la práctica pedagógica (Bernstein, 1998).

Orígenes de la inclusión en el ámbito educativo

Existen diversos referentes teóricos desde los cuáles se ha abordado la noción de inclusión, sin embargo, en este estudio se coincide con Parrilla (2002) cuando señala que su origen proviene de los planteamientos de los organismos internacionales. La inclusión en el ámbito educativo es una cuestión que concierne a todos los sistemas educativos a nivel mundial, fue abordada por primera vez a nivel internacional en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtiem, Tailandia en 1990, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Banco Mundial. Producto de dicha conferencia fue la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (UNESCO, 1990).

Allí se reconoció que, pese a los esfuerzos realizados en distintos países en el mundo por asegurar el derecho a la educación, persistían diversos problemas relacionados con el acceso, el analfabetismo y la eficiencia terminal de la educación básica. El Artículo primero de esta declaración establece que “cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 8), una obligación de carácter universal que requiere del desarrollo de políticas que garanticen el acceso y supriman las desigualdades y discriminaciones en materia educativa.

El pensamiento que se desarrolló en torno a la inclusión a partir de los principios de *Educación para Todos (EPT)* se fue transformando. Ainscow (2005a) señala que la presencia simbólica de las necesidades especiales plasmada en la documentación de la EPT, se ha sustituido por el reconocimiento de que la inclusión debe ser un componente esencial del movimiento de EPT en su conjunto. A partir de ese precepto, la educación inclusiva se orientó a la reestructuración de las escuelas en función de las necesidades de sus estudiantes.

En 1994, el Ministerio de Educación y Ciencia Español y la UNESCO realizaron la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad en Salamanca, España. Los 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales partícipes aprobaron la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*, donde se reconoce como una necesidad atender a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en sistemas educativos comunes y en escuelas ordinarias¹¹. Además, afirma que las escuelas normales con orientación inclusiva “representan el medio (sic) más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994, p. 8).

Para Ainscow (2005a), la orientación derivada de la declaración de Salamanca implica un cambio paradigmático sobre la forma en la que se observan las dificultades educativas, pues tal percepción se basa en la premisa de que los cambios realizados al interior de las escuelas, para satisfacer las necesidades de los estudiantes con NEE, pueden beneficiar a todos los estudiantes del plantel.

El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en el año 2000, instauro el *Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, compuesto por seis Marcos de Acción Regionales. En el *Marco de Acción Regional de las Américas*¹² se establecen diversos compromisos, entre ellos, la educación inclusiva; en este apartado, los países se comprometen a: a) formular políticas educativas inclusivas; b) diseñar currículos flexibles y modalidades educativas diversas; y, c) fortalecer la educación intercultural y bilingüe en las sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales (UNESCO, 2000).

¹¹ Las escuelas ordinarias son las que no están especializadas en atender específicamente a niños con NEE.

¹² Países de América Latina, el Caribe y América del Norte.

Pese al interés y los esfuerzos internacionales, la ejecución de una orientación inclusiva en las escuelas no es algo sencillo, por ello los avances son escasos en la mayoría de los países, y, en aquellos en los que se reconoce un progreso, existen discrepancias, disputas y contradicciones; entre las más simples, la confusión misma del significado del término inclusión dentro del ámbito educativo (Ainscow, 2005a).

Definiendo la inclusión.

Según la Real Academia Española (2019), la palabra inclusión proviene del latín *inclusio* y significa “acción y efecto de incluir”. Dentro del ámbito educativo, existe una confusión sobre el significado del término debido a que la percepción de una educación inclusiva puede ser definida de distintas maneras a nivel internacional (Echeita y Ainscow, 2011).

Mientras que la *inclusión social* está relacionada con la asistencia y disminución de la exclusión en la escuela, la *educación inclusiva* se vincula con el derecho de estudiantes con NEE a aprender en una escuela ordinaria, y la *inclusión educativa* con las escuelas eficaces (Ainscow, 2005a). Aunque en algunos países predomina la visión de la educación inclusiva relacionada con la atención a los estudiantes con NEE, a nivel internacional, cada vez se amplía más al vincularse con la atención a la diversidad (Ainscow, 2012).

En el intento de formular una definición sobre inclusión para el desarrollo de políticas, Ainscow (2005a) concluyó que, al hablar de inclusión en el ámbito educativo, se deben considerar cuatro elementos con respecto a la inclusión: a) es *un proceso*, debe ser vista como “una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad [...] aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias” (p. 12); b) se preocupa por *identificar y eliminar barreras*; c) se relaciona con la *participación, presencia y logros* de todos los estudiantes, donde *participación* refiere a la calidad de las experiencias vividas, la *presencia* asociada con la asistencia y puntualidad de los estudiantes y los *logros* con los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo y no solo en los exámenes; por último, d) implica poner énfasis en los alumnos que se encuentran en riesgo de ser *marginados, excluidos* o con *bajos niveles de logro* (Ainscow, 2005a).

Años más tarde precisa que, al conceptualizar la *educación inclusiva*, se deben considerar ciertas particularidades. Primero, ésta implica un proceso que no tiene fin, el cual exige vigilancia

continua. Segundo, se preocupa por todos los estudiantes de la escuela, así como por su presencia, participación y resultados escolares. Por último, está íntimamente ligada a la exclusión, de manera que cuando una se incrementa, la otra disminuye (Ainscow, 2012).

Bajo estas perspectivas establece que el objetivo de la educación inclusiva es “eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades” (Ainscow, 2012, p. 39).

Los estudios de Mel Ainscow: Indagación colaborativa.

A partir de las conclusiones de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, la *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* y el *Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos*, diversos países intentaron avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. En esta situación, Mel Ainscow elaboró un programa de investigación con el objetivo de aprender de la experiencia de esos países.

Ainscow, es un reconocido catedrático de la Universidad de Manchester y la Universidad de Cambridge, es consultor de la UNESCO y la UNICEF por su experiencia en estudios sobre la mejora de la escuela y la educación inclusiva. Aunque la mayor parte de sus estudios se han realizado en el Reino Unido, ha contribuido en proyectos llevados a cabo en Brasil, Rumania, España, China, India y Zambia (Ainscow, 2000 como se citó en Ainscow 2005a).

Los estudios realizados por este autor tenían un enfoque denominado *indagación colaborativa*. Bajo esta perspectiva, la investigación se realiza entre académicos y educadores, pues se considera a la colaboración como un medio a través del cual es posible conocer mejor los procesos educativos (Ainscow, 2005a). Además, proporciona evidencia sobre los esfuerzos por desarrollar políticas y prácticas inclusivas en contextos específicos, los cuales pueden servir como guía en otros contextos o situaciones con la intención de identificar aquellos factores que propician los sistemas educativos más inclusivos (Ainscow, 2005a).

Bajo esta concepción, Ainscow (2005a) sitúa a la escuela como el principal objeto de análisis, ya que los avances hacia la inclusión se centran en que las escuelas cuenten con la capacidad de apoyar el aprendizaje y participación ante la diversidad del alumnado. No obstante, se reconoce la existencia de factores contextuales que inciden en el trabajo que se realiza en las

escuelas, entre los que destacan los principios que orientan las políticas dentro del sistema educativo, cuestión que se abordará en el apartado *Resultados*.

Algunos de los hallazgos y conclusiones que se derivaron de tales estudios se expondrán en los siguientes apartados con la intención de profundizar en aquellos factores y características que posibilitan, favorecen o impiden el desarrollo de una educación inclusiva.

Índice de inclusión.

En el año 2000, Tony Booth y Mel Ainscow publicaron el *Índice de inclusión*, el cual tiene la intención de proporcionar materiales diseñados para propiciar la construcción de comunidades escolares colaborativas, lejos de establecer un manual rígido, los autores pretenden que, en el camino hacia la construcción de una educación inclusiva, las escuelas sigan su propio proceso y realicen las adaptaciones necesarias en función de sus contextos y realidades (Booth y Ainscow, 2000). El índice de inclusión se compone de dos elementos importantes: el proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela y las dimensiones de la vida en las escuelas: culturas, políticas y prácticas.

Las dimensiones de la vida de las escuelas.

Para los autores la inclusión se explora mediante tres dimensiones, interrelacionadas entre sí en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas; tienen la misma importancia en el desarrollo de la inclusión en la escuela, razón por la cual los autores la representan como un triángulo equilátero como en la figura 2.



Figura 2. Dimensiones de la vida en las escuelas. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Booth y Ainscow (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, p. 18.

La *creación de culturas inclusivas* está vinculada con la constitución de una comunidad escolar estimulante, colaborativa, segura y acogedora, con valores inclusivos compartidos entre todo el personal de la escuela, incluidos los estudiantes y sus familias. Los principios de cada cultura escolar orientan las decisiones de la escuela y su quehacer diario. Esta dimensión consta de dos componentes: construcción de una comunidad inclusiva y establecimiento de valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2000).

La *elaboración de políticas inclusivas* está relacionada con garantizar que la inclusión sea una prioridad en la escuela y, por tanto, se introduzca y oriente el desarrollo de políticas de esta índole. Esta dimensión considera que las actividades que fomentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de sus estudiantes son un apoyo para el desarrollo de escuelas inclusivas. Por lo anterior, esta dimensión está constituida por el desarrollo de una escuela para todos y organización del apoyo para atender a la diversidad (Booth y Ainscow, 2000).

Por último, para Booth y Ainscow (2000), el *desarrollo de prácticas inclusivas* implica que las prácticas educativas “reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela” (p. 17), garantizando que las actividades que se realicen dentro y fuera del aula involucren a todo el alumnado y consideren sus conocimientos y experiencia adquiridos en otros escenarios. Para ello,

esta dimensión se compone de: orquestar¹³ el aprendizaje y movilizar los recursos necesarios para conservar el aprendizaje activo (Booth y Ainscow, 2000).

Es importante mencionar que cada una de las dimensiones se aboca al estudio de dos factores, cada una con diversos indicadores.

Proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela.

Booth y Ainscow (2000) proponen un proceso de cambio progresivo compuesto por cinco etapas para el desarrollo de escuelas más inclusivas, con la finalidad de “generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular” (p. 16). Se construye en función de las circunstancias de la escuela y a partir de los conocimientos de los miembros de la comunidad educativa, haciéndolos protagonistas en dicho proceso.

Cada una de las cinco etapas es esencial y precede a la siguiente; en términos generales, el proceso se puede visualizar en la figura 3.

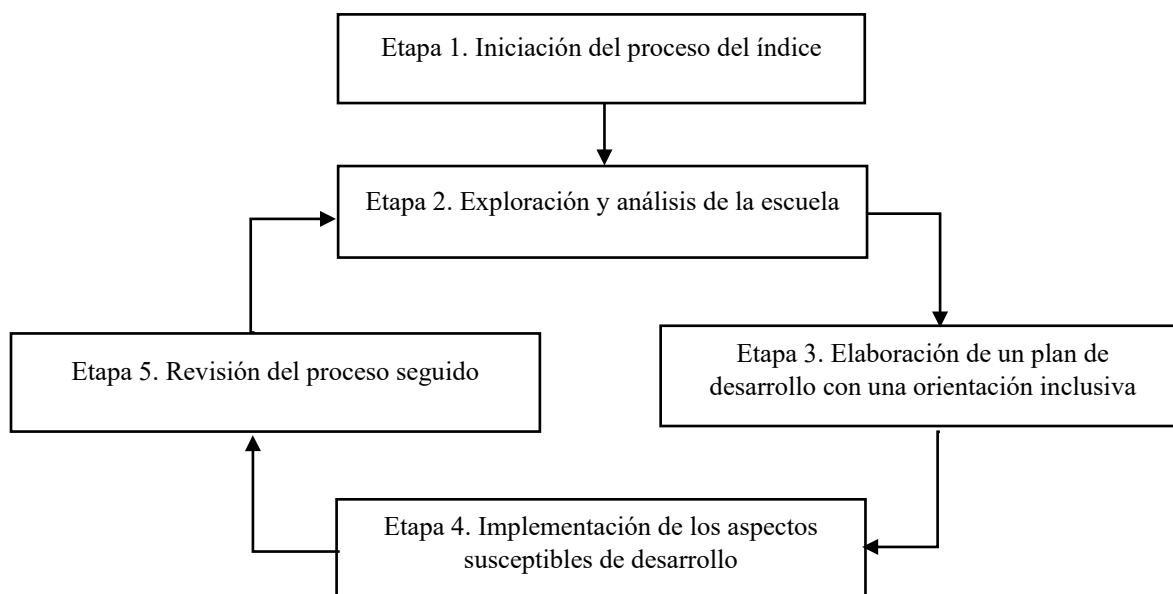


Figura 3. Proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela. Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Booth y Ainscow (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, p. 16.

Booth y Ainscow (2000) precisan que cada una de las etapas requiere a su vez de distintos elementos y actividades. En la primera etapa se constituye el grupo coordinador, se sensibiliza a

¹³ De acuerdo con la Real Academia Española *orquestar* puede ser entendido como organizar o instrumentar.

los miembros de la comunidad escolar respecto al proceso de desarrollo de la escuela, se exploran los conceptos y otros elementos del índice, y se prepara la escuela para el uso de indicadores inclusivos y para el trabajo colaborativo. En la segunda etapa, se exploran los conocimientos del personal, miembros del consejo escolar, alumnado y padres de familia respecto al aprendizaje y participación de los estudiantes; a partir del análisis de la información, se establecen las prioridades de desarrollo por cada dimensión (culturas, políticas y prácticas inclusivas).

En la tercera etapa la escuela integra las prioridades en el plan de desarrollo de la misma y establece compromisos para la siguiente etapa. En la cuarta etapa, se ponen en práctica las prioridades del plan de desarrollo; en esta etapa “el desarrollo de relaciones de colaboración es un rasgo esencial del índice” (p. 48), pues el trabajo colaborativo, el compromiso y la motivación son esenciales para la construcción de centros más inclusivos. En la última etapa se valora el progreso de los cambios relacionados con las prioridades identificadas en cada una de las dimensiones, utilizando los indicadores para la construcción de escuelas inclusivas. A partir de la evaluación, se formulan nuevas prioridades para el plan de desarrollo del siguiente año (Booth y Ainscow, 2000).

Políticas, prácticas y culturas inclusivas.

A la luz de los hallazgos y conclusiones de diversas investigaciones realizadas por Mel Ainscow, se identifican diversas dimensiones, factores y características que posibilitan el desarrollo de una educación inclusiva en las escuelas. Las dimensiones establecidas por Booth y Ainscow (2000) en el *índice de inclusión*: políticas, prácticas y culturas inclusivas, facilitan la comprensión y permiten esquematizar lo que incide en el desarrollo de escuelas inclusivas. Es importante mencionar que la información presentada a continuación no pretende establecer un conjunto de componentes rígidos, mecanizados y descontextualizados; por el contrario, el propósito es exponer aquello que en diversos contextos y circunstancias ha favorecido el desarrollo de una educación inclusiva a partir de la diferencia, pues Dyson (2010 como se citó en Ainscow 2012) sostiene que “no existe una única perspectiva de una escuela inclusiva” (p. 45).

Políticas inclusivas.

Para Dyson, Howes y Roberts (2002, como se citó en Ainscow y Miles, 2008), “el entorno político local y nacional puede respaldar, o socavar, el ejercicio de los valores inclusivos de las escuelas” (p. 33), por ello concluyen que el contexto político debe favorecer la evolución de la inclusión y fortalecer los esfuerzos realizados por las escuelas para ofrecer una educación inclusiva.

Por otro lado, en los sistemas educativos actuales impera el interés por la recopilación de datos o evidencias. Por ejemplo, las autoridades educativas de Inglaterra están obligadas a recopilar datos estadísticos y resultados de pruebas y exámenes como evidencias de sus niveles de logro educativo. Esto es visto como un “arma de doble filo”, pues los datos permiten supervisar el progreso de los estudiantes, valorar la incidencia de diversas intervenciones, examinar la efectividad de las políticas y procesos educativos y planear nuevas iniciativas. Bajo este precepto, los datos se consideran un componente de mejora. Pero, si su efectividad se mide en función de indicadores de rendimiento insuficientes, limitados o inadecuados, su influencia puede resultar perjudicial respecto a la actuación de los profesionales hacia prácticas educativas inclusivas (Ainscow, 2005a; Echeita y Ainscow, 2011). Según Strathern (2000 como se citó en Ainscow, 2005a), esta situación es descrita como la “cultura de auditoría” (p.14).

Echeita y Ainscow (2011) precisan que este aspecto es el más preocupante a la hora de instaurar sistemas educativos inclusivos, pues la proliferación de las evaluaciones de logro ha “definido de forma limitada y estrecha el criterio para identificar el éxito” (p. 35). A pesar de ello y gracias a la importancia que les dan los sistemas educativos a los resultados, se ha instaurado un “mercado educativo” en el que, por lo general, los estudiantes procedentes de los estratos sociales más pobres asisten a las escuelas con los resultados educativos más bajos (Ainscow, 2012). Al respecto, es importante señalar que, en este punto, los planteamientos de Ball y Ainscow coinciden —aunque lo nombran de distinta manera—; para Ball (2013) la situación descrita tiene que ver con la performatividad, una de las tres tecnologías de la política.

De lo anterior, Echeita y Ainscow (2011) sugieren que hay que tener mucha cautela a la hora de decidir qué datos recopilar y de qué forma utilizarlos; además de modificar, en la medida de lo necesario, los sistemas de evaluación para medir lo que se valora, en lugar de valorar lo que se puede medir. Plantean también que la toma de decisiones que se hagan respecto a la recopilación de evidencias para desarrollar sistemas educativos inclusivos, debe fundamentarse en los preceptos de la educación inclusiva (atención a la diversidad, presencia, participación y logro de estudiantes en peligro de ser marginados, excluidos o con bajo rendimiento) (Echeita y Ainscow, 2011).

Prácticas inclusivas.

Para Ainscow y West (2008), las prácticas son una manifestación de la cultura que impera en las escuelas; y las prácticas inclusivas son las “acciones que implican intentos por superar los

obstáculos a la participación y el aprendizaje de los estudiantes (p. 62). En el desarrollo de prácticas inclusivas se reconocen dos cuestiones importantes: las “palancas”, y las “barreras y obstáculos”.

Las primeras son definidas por Senge (1989 como se citó en Ainscow, 2005a) como aquellas acciones que impulsan la evolución de las prácticas a partir de la modificación del comportamiento de los individuos que forman parte de una organización. Las barreras y los obstáculos pueden ser considerados como aquellos factores que interfieren y limitan el proceso de inclusión de los estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011). Ejemplos de estos factores son la existencia de organizaciones escolares balcanizadas, currículos inadecuados, creencias arraigadas poco inclusivas, sistemas de evaluación rígidos y políticas excluyentes.

Ainscow (2005a) identifica una serie de factores que tienen potencial para impulsar o impedir el desarrollo de prácticas inclusivas: definición de inclusión; liderazgo; actitud; políticas, planificación y procesos; estructuras, papel y responsabilidades; financiamiento; apoyo y desafíos; respuesta ante la diversidad; cooperación de las autoridades; recopilación de datos; y desarrollo y formación del personal. En esta misma línea, Zollers *et al.* (1999 como se citó en Ainscow, 2012) señalan, en un estudio realizado en escuelas estadounidenses, que aquellas con prácticas escolares inclusivas, presentaban los siguientes elementos: liderazgo, colaboración, evaluación reorientada, apoyo al personal escolar y estudiantil, recursos, participación de los padres de familia, prácticas efectivas y adaptación del currículo.

A partir de lo anterior, se plantean interrogantes respecto a las prácticas de liderazgo y colaboración. El liderazgo ha sido caracterizado de diversas maneras. Ainscow *et al.* (2000 como se citó en Ainscow, 2005b) formulan una tipología de condiciones de liderazgo para el desarrollo escolar satisfactorio: a) atención a la interrogación y reflexión; b) planificación cooperativa; c) implicación de la comunidad escolar en la toma de decisiones; d) desarrollo del personal centrado en la práctica; e) coordinación; y f) funciones efectivas de liderazgo.

Riehl (2000 como se citó en Ainscow, 2005b) concluye, a través de una revisión teórica y empírica detallada, que los líderes en las escuelas deben desempeñar las siguientes tareas: promocionar nuevos significados ante la diversidad y prácticas inclusivas en las escuelas y construir conexiones entre las escuelas y la comunidad. En 2004 se realizó un estudio en escuelas de Portugal, Reino Unido y Estados Unidos; a partir de sus hallazgos, se identificaron características comunes entre los directivos que habían logrado implementar exitosamente modos

de trabajo inclusivos, éstas son: a) compromiso hacia la inclusión; b) definición de roles y responsabilidades; c) estilo interpersonal de colaboración; d) habilidad para solucionar problemas y conflictos; e) valoración del personal docente; y e) relaciones de apoyo hacia el personal (Kugelmass y Ainscow, 2004 como se citó en Ainscow, 2012).

Lambert (1995 como se citó en Ainscow, 2012) aboga por la perspectiva constructivista del liderazgo, y lo define como un proceso recíproco en el cual los participantes de una comunidad escolar construyen significados que conducen a la determinación común de escolaridad.

Pese a lo descrito con anterioridad, Ainscow y West (2008) señalan que no existe una forma concreta de liderazgo que funcione en las escuelas incrustadas en contextos desfavorables, ahí “los directores tienen que ser flexibles y adoptar diversos estilos y estrategias de liderazgo según los distintos momentos [...] tienen que ser facilitadores, transformativos y transaccionales” (p. 40); su papel principal es el de trabajar colectivamente con sus colegas para impulsar una cultura inclusiva en sus escuelas (Ainscow, 2012).

Culturas inclusivas.

Para Scheen (1985 como se citó en Ainscow y Miles, 2008), la cultura está compuesta por las creencias y postulados que comparten los miembros de una organización y se refleja inconscientemente en la forma en la que actúan en su entorno de trabajo. Hargreaves (1995 como se citó en Ainscow y Miles, 2008) considera que las culturas “tienen una función de definición de la realidad que permite a los miembros de una institución entenderse a sí mismos, sus acciones y su entorno” (p. 31).

Por su parte, Ainscow y West (2008) establecen que las culturas se construyen a partir de los valores, normas y formas de hacer las cosas, que se han considerado aceptables y que se reflejan en lo cotidiano. Bajo estos preceptos, para entender lo que el profesorado hace y por qué lo hace, es preciso comprender la cultura de trabajo en la que participó, además de reconocer que sus acciones están influenciadas por perspectivas y orientaciones de los profesores con los que trabaja o ha trabajado en algún momento (Hargreaves, 2005).

En este sentido, avanzar hacia el desarrollo de una educación inclusiva requiere que las escuelas cuenten con una cultura basada en los principios de la inclusión. Ainscow (2012) sostiene que las escuelas inclusivas son distintas entre sí, pero comparten una cultura que contempla la

diversidad del alumnado de forma positiva. Esta postura fortalece la idea de “aprender a convivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia” (Ainscow, 2005b, p. 12). En uno de sus estudios, Dyson, Howes y Roberts (2002, como se citó en Ainscow y Miles, 2008) determinan que las escuelas que se caracterizan por tener una *cultura inclusiva*, tienen un alto nivel de colaboración entre el personal, una dirección comprometida con los ideales de la inclusión, y formas de organización y prácticas participativas.

De lo anterior se reconocen dos situaciones. La primera es que el desarrollo de una *cultura inclusiva* requiere de un profesorado que comparta valores, actitudes y se comprometa con ofrecer oportunidades educativas a todos sus estudiantes (Ainscow y West, 2008). La segunda reconoce que la inclusión tiene mayores posibilidades de obtener mejores resultados en las escuelas donde impera una *cultura de colaboración* (Carrington, 1999; Kugelmaas, 2001; Sktric, 1991 como se citó en Ainscow y Miles, 2008).

La cultura de colaboración.

En palabras de Ainscow y West (2008) “el desarrollo de la colaboración como estrategia de mejora de la escuela dista mucho de ser algo sencillo” (p.178). Para los autores, la idea de potenciar las prácticas colaborativas está influenciada por los estudios realizados por Wenger, Senge y Hargreaves. Para Wenger (1998 como se citó en Ainscow y West, 2008), la colaboración se manifiesta en las “comunidades de práctica” de los miembros de una comunidad cuando transfieren sus conocimientos a otros mediante procesos de negociación, y al momento de ponerlos en práctica, los adecuan a sus contextos y experiencias. En este sentido, en la medida en la que se transfieren dentro de la comunidad, se modifican y refinan constantemente.

Desde la perspectiva de Senge (1990 como se citó en Ainscow y West, 2008), las organizaciones aprenden. En ellas, los conocimientos pueden ser explícitos o tácitos; los primeros son fáciles de transmitir, pues se refieren a la sabiduría concreta. Los segundos, por su parte, solo pueden ser captados si se dan las circunstancias apropiadas. En consecuencia, “las organizaciones que aprenden tienen que hallar formas de producir transferencias de lo tácito a lo explícito y de lo explícito a lo tácito” (p. 179). Desde el punto de vista de Ainscow y West (2008), lo anterior se logra mediante una práctica colaborativa, en la que las personas comparten y crean nuevos conocimientos a partir de procesos de comunicación y reflexión.

Por su parte, los aportes de Hargreaves respecto al desarrollo de culturas de colaboración son extensos y sustanciales. En primera instancia reconoce la naturaleza implícita de los conocimientos docentes y su dificultad para transferirlos. A partir de esta proposición manifiesta la importancia de lo que denomina “capital social” para el desarrollo de las comunidades docentes, entendido como los valores y premisas compartidos en la comunidad escolar que están a disposición de todos sus miembros para que aprovechen la transferencia de conocimientos e ideas. Bajo estos preceptos Ainscow y West (2008) concluyen que “la colaboración dentro de los centros y entre ellos es una práctica que permite transferir los conocimientos existentes, y lo que es más importante, generar nuevos conocimientos específicos [sobre el] contexto” (p. 179).

Barreras al aprendizaje y la participación (BAP).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), las barreras se presentan cuando a los estudiantes se les impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Para los autores las barreras se pueden presentar:

en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

Además, los autores aseguran que el objetivo de identificar las BAP no es señalar a las escuelas, puesto que la inclusión es un proceso sin fin, sino eliminar progresivamente las limitaciones que se presenten e impidan que los estudiantes participen y aprendan. Sugieren reemplazar el concepto de NEE por el de BAP, pues centrarse en las primeras tiene limitaciones, sobre todo si la discapacidad de algunos estudiantes es considerada la causa principal de sus dificultades educativas, y no es posible ver las barreras que enfrentan en el sistema y en los contextos en los que los estudiantes se desenvuelven. También señalan que centrarse en el enfoque de las NEE invisibiliza las barreras que enfrentan los estudiantes sin etiqueta.

Aunque Booth y Ainscow (2015) presentaron las BAP de manera general, otros autores han trabajado en definir las y clasificarlas (Echeita, 2006; López, 2011); en el caso de México, la

Dirección General de Educación Indígena (DGEI-Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012) y la SEP (2018a) también elaboraron una clasificación. Las diferentes clasificaciones se incluyen en la tabla 14.

Tabla 14

Clasificación de las BAP

Autor	Clasificación
Puigdemívol (2009)*	Actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales
López (2011)	Políticas, culturales y didácticas
SEP- DGEI (2012)	Ideológicas, actitudinales, pedagógicas y de organización
SEP (2018a)	Actitudinales, pedagógicas y de organización
Covarrubias (2019)	Culturales, políticas y prácticas

*Nota: *Cómo se citó en Covarrubias (2019). Fuente: elaboración propia a partir de los datos Covarrubias (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación.*

Para este estudio se utiliza la clasificación propuesta por Covarrubias (2019), la cual está alineada a las tres dimensiones de las escuelas inclusivas propuestas en el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000; 2015). En este sentido, las clasifican como: barreras culturales, barreras políticas y barreras prácticas. Las *barreras culturales* se relacionan con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, entre otras, que determinan la forma de actuar de los actores educativos, y se consideran las barreras más difíciles de eliminar al estar íntimamente relacionadas a las personas y a su comportamiento. Se subclasifican en barreras actitudinales y barreras ideológicas.

Las *barreras políticas* se relacionan con las normas, las leyes y la reglamentación que rige la actividad educativa, impuestas por la propia escuela y por las autoridades educativas de orden superior. Por último, las *barreras prácticas* se subclasifican en barreras de accesibilidad y barreras didácticas. Las primeras aluden a aspectos relativos a la infraestructura escolar que imposibilita el acceso y la participación del estudiantado; las segundas se presentan generalmente dentro del aula relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Covarrubias, 2019). La clasificación y sus aspectos se describen en la tabla 15.

Tabla 15

Clasificación de las BAP propuesta por Covarrubias (2019)

Categoría	Subcategoría	Indicadores
Barreras culturales	Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión • Apatía • Rechazo • Desinterés • Indiferencia • Discriminación • Sobreprotección • Acoso.
	Ideológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento • Ignorancia • Etiquetación • Bajas expectativas • Paradigmas erróneos ante la diversidad • Prejuicios • Estereotipos ante la diversidad
Barreras políticas		<ul style="list-style-type: none"> • Contradicción normativa • Ausencia de normativas que regule la inclusión • Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva • Organización incompleta en las escuelas • Liderazgo y administración rígida • División del trabajo • Ausencia de mecanismos de profesionalización docente • Acompañamiento técnico y académico insuficiente • Asignación inequitativa de recursos • Ausencia de políticas compensatorias • Ausencia de programas de becas, entre otras.
Barreras prácticas	Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y mobiliario inadecuados • Transporte y acceso al centro complicado • Ausencia de apoyos, recursos y materiales • Organización del espacio en la escuela
	Didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de metodología didáctica diversificada y enseñanza flexible • Currículo rígido y ausencia de adecuaciones curriculares • Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar • Priorización del trabajo individual y ausencia de trabajo colaborativo en el aula • Desvinculación con especialistas y padres de familia • Separación de estudiantes en aulas especiales • Evaluaciones del aprendizaje rígidas

Fuente: adaptación de Covarrubias (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación.

La elección de esta clasificación de las BAP y no otra, se valoró pertinente por su estrecha vinculación con las dimensiones de la vida en las escuelas propuesta por Booth y Ainscow (2000; 2015), pues se considera que esto le brinda mayor coherencia conceptual y metodológica a la investigación.

En el presente capítulo se abordaron los dos referentes teóricos que sustentan esta investigación. A manera de cierre es importante destacar que desde ambos referentes es que se puede construir y comprender el objeto de estudio, por un lado, para entender cómo las políticas educativas son recontextualizadas desde referentes particulares, en este caso las escuelas de un servicio con características específicas, y por el otro, para comprender el desarrollo de la inclusión en el ámbito educativo. Por lo que se considera que, en el marco de este estudio, ambos referentes se complementan.

Capítulo 4. Método

El presente capítulo describe el método utilizado para dar respuesta a las preguntas de investigación. Inicialmente, se enuncia la perspectiva epistemológica, teórica y metodológica que orienta la investigación, enseguida, se explica su diseño. Posteriormente se describe el contexto del estudio, los participantes y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Finalmente, se expone el procedimiento, en el cual se desglosan las etapas y las actividades que se realizaron durante la investigación.

Para abordar el objeto de estudio: el proceso de recontextualización de la política de educación inclusiva impulsada a partir de la reforma educativa de 2019 en una escuela primaria del servicio indígena, se propuso una investigación desde una perspectiva epistemológica subjetivista; ésta prioriza la postura del sujeto en la interpretación de la realidad, “el conocimiento se hace dependiente de la persona que conoce, de tal forma que lo que es conocimiento para una persona puede no serlo para otra” (Tójar, 2006, p. 66). En este sentido, la perspectiva epistemológica es coherente con el propósito del estudio, pues se buscó analizar los procesos de recontextualización desde los propios actores educativos¹⁴.

Además, la investigación se desarrolló desde una perspectiva teórica interpretativista, la cual se distingue por dirigirse a la comprensión de un fenómeno en lugar de su explicación. Para Tójar “la comprensión implica considerar un fenómeno en su globalidad y en su contexto local interpretativo” (Tójar, 2006, p. 71). Desde esta postura destaca la naturaleza simbólica de cada individuo y la relevancia del contexto en el que se desarrollan los procesos sociales. A partir de lo anterior, se construyó una estrategia metodológica de corte cualitativo para comprender cómo los actores de la Escuela Primaria *Kutua* interpretan y traducen la política de educación inclusiva impulsada a partir de 2019 con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Para Sandín (2003), una metodología cualitativa “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales [...] y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p. 123). Creswell (2007) determina que esta metodología se caracteriza porque los investigadores son el principal instrumento para la

¹⁴ En este estudio los actores educativos son la directora, el Asesor Técnico Pedagógico y los docentes.

recolección de datos y éstos se recopilan a través de múltiples fuentes en el sitio donde los participantes experimentan el fenómeno de estudio.

El estudio de caso etnográfico

El diseño de la presente investigación es un estudio de caso etnográfico. Dentro de las tradiciones de la investigación educativa se encuentra la etnografía, sus raíces provienen de la antropología con el interés por estudiar la cultura, el comportamiento de la sociedad y la vida humana (Goetz y LeCompte, 1984); desde este campo disciplinar, es entendida como “una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos” (Spradley y McCurdy, 1972, como se citó en Goetz y LeCompte, 1984, p. 28). La etnografía se trasladó al campo educativo a partir de los estudios desarrollados a mediados del siglo anterior por Margaret Mead y Bronislaw Malinowsky, pero se intensificó en los sesenta y los setenta (Tojar, 2006; Goetz y LeCompte, 1984).

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1984), el objetivo de la etnografía en el campo educativo es “aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (p. 41). Para Rockwell (2009), la descripción de los saberes y las prácticas en las escuelas permite comprender los procesos sociales, el valor y el sentido que tienen los contenidos culturales que se desarrollan en las mismas, por ello ve a la etnografía como una manera de “construir conocimiento” (p. 38). En este sentido, la etnografía ofrece la oportunidad de elaborar una descripción e interpretación de un universo social y del fenómeno educativo que tiene lugar en él (Goetz y LeCompte, 1984).

La etnografía tradicional se caracteriza por ser abierta, flexible, mantener una mirada holística y por una duración prolongada en el campo (Knoblauch, 2005). No obstante, Simons (2011) señala que en la investigación educativa y social se han desarrollado estudios etnográficos con una duración más corta en el campo a los cuales se les ha nombrado *microetnografía*¹⁵, o *estudio de caso etnográfico*. De acuerdo con la autora “el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (Simons, 2011, p. 44-45).

¹⁵ Un ejemplo de ello es Ball (1987) en *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*.

Para Stake (2006), en un estudio de caso convencional se espera que se abarque la complejidad, la particularidad y la profundidad del caso, en consideración del contexto político, cultural y educativo en el que se desarrolla, para poder comprender su actividad. De tal forma, a través de un estudio de caso etnográfico fue posible conservar las bondades de ambas metodologías, construir el objeto de estudio y obtener evidencia empírica que permitiera realizar un análisis para comprender cómo una política es interpretada en una escuela con un contexto cultural particular.

El estudio de caso etnográfico se construyó en función de las preguntas de investigación; la tabla 16 presenta las preguntas de investigación, las herramientas teóricas para abordarlas y la fuente de los datos para responderlas.

Tabla 16

Preguntas de investigación, herramientas teóricas y fuente de datos empíricos

Pregunta	Herramientas teóricas	Fuente*
1. ¿Qué demandas les impone la política de educación inclusiva a los docentes de las escuelas primarias indígenas?		Art. tercero constitucional Ley General de
2. ¿Qué lineamientos pedagógicos proporciona la política de educación inclusiva a los docentes para su trabajo en la escuela y en el aula?	Política como texto (Ball, 1993)	Educación Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)
3. ¿Cuáles son los dispositivos de la SEP para la difusión de la política de educación inclusiva?	Los dispositivos de la política (Bernstein, 2000)	Funcionaria federal Taller de capacitación de la NEM Consejo Técnico Escolar (CTE)
4. ¿Cuáles son las dimensiones contextuales de la escuela?	Las dimensiones contextuales (Ball, Maguire y Braun, 2012)	Directivo, Asesor Técnico
5. ¿Cuáles son las BAP a las que se enfrenta la escuela?	Las BAP (Booth y Ainscow, 2000;2015; Covarrubias, 2019)	Pedagógico (ATP) y docentes

6. ¿Cómo interpreta el colectivo docente de la escuela la política de educación inclusiva?	Política como discurso (Ball, 1993)
7. ¿Cómo se traduce la política de educación inclusiva en prácticas inclusivas en la escuela y las aulas?	Enactment (puesta en práctica) (Ball, Maguire y Braun, 2012)

Nota: * La fuente refiere tanto a los textos de la política como a las transcripciones de las entrevistas realizadas con diferentes participantes y a las observaciones en las aulas y en la escuela. *Fuente:* elaboración propia.

Este ejercicio permitió trazar una ruta para cuidar la congruencia epistemológica, teórica y metodológica del estudio.

Contexto de estudio.

La supervisión¹⁶ de la zona escolar cinco de Ensenada tiene a su cargo nueve preescolares y 13 primarias del servicio indígena. Para contextualizar el objeto de estudio, se ofrece información sobre las escuelas del nivel primaria. Durante el ciclo escolar 2018-2019 se registraron 2 317 estudiantes matriculados y 89 docentes adscritos en las escuelas de esa zona, las características de cada una se concentran en la tabla 17.

Tabla 17

Características de operación y de organización de las escuelas primarias indígenas de la zona 5

Escuela Primaria Indígena*	Turno	Multigrado	Tiempo Completo	Estudiantes	Docentes
Kinii	M	X	✓	290	9
Tikium	M	X	✓	151	9
Kii nakoo	M	X	✓	155	6
Vé tikiun sí	M	✓	✓	67	3
Ngaa	M	X	X	327	12
Kumaa	V	X	X	253	10
Kutua**	M	X	X	297	12
Mixtecatl	V	✓	X	132	5

¹⁶ De acuerdo con la SEP (2010b) los supervisores escolares son representantes de SEN en las escuelas, cumplen funciones de carácter técnico-pedagógico y administrativo, y son encargados de proporcionar servicios de control, evaluación, asesoría y apoyo para la mejora educativa.

Yiavi**	M	X	X	227	8
Naniroo	V	✓	X	111	3
Chumaa	V	✓	X	36	2
Nee achee	M	✓	X	56	2
Vaninoó	M	X	X	215	8

Nota: *Se cambiaron los nombres de las escuelas para salvaguardar su anonimato. **Escuelas que gestionan administrativamente a otra escuela (anexa o extensión) ubicada en una localidad distinta.

Fuente: elaboración propia.

Las escuelas participantes en el estudio se eligieron a partir de una selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1984). Inicialmente, se consideraron aquellas que contaran con los siguientes criterios: organización completa, turno matutino, una escuela anexa¹⁷ e interés por participar en el estudio. De esta manera, de las 13 escuelas primarias indígenas solo ocho contaban con una organización completa; de éstas ocho, seis eran de turno matutino, pero únicamente dos tenían una escuela anexa: la escuela primaria Kutua y la escuela primaria Yiavi. Finalmente, sólo la directora de la primera escuela manifestó su interés en participar en el estudio. La razón de incluir el criterio de la escuela anexa, es que es una situación extraordinaria de las escuelas del servicio indígena, y se consideró relevante dar cuenta de esta circunstancia.

Así, se seleccionó la escuela primaria *Kutua*, ubicada en el Cañón Buena Vista, mejor conocido como “El Zorrillo”, una zona periurbana al sur de la ciudad de Ensenada, Baja California.

Participantes.

Los participantes del estudio fueron de dos tipos: externos e internos a la escuela. Los participantes externos fueron: la supervisora de la zona escolar y una funcionaria de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Los participantes internos fueron los actores educativos de la escuela primaria indígena *Kutua* durante el ciclo escolar 2019-2020: la directora, nueve docentes de los diferentes grados y el ATP. La descripción de cada uno de los participantes se presenta en el capítulo de resultados, pues de acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2012) forma parte de la cultura profesional de la escuela.

¹⁷ Las escuelas que comparten la clave escolar de otra escuela y no se encuentran registradas ante la SEP como organización independiente, sino como parte de otra escuela.

Cabe mencionar que la participación de los actores educativos fue diferenciada, esto se explica a grandes rasgos en la tabla 18, y de manera particular en los subapartados: observación participante y entrevista.

Tabla 18

Relación de participantes y el tipo de participación en el estudio

	Participantes*	Tipo de participación				
		Obs. NEM y CTE	Obs. Escuela	Obs. Aula	Entrevista	Pláticas informales
Internos	Directora	✓	✓	N.A.	✓	✓
	ATP	✓	✓	N.A.	✓	✓
	Profesora Mónica	✓	✓	✓	✓	✓
	Profesora Isabel	✓	✓	X	✓	✓
	Profesor Arturo	✓	✓	X	✓	✓
	Profesor Fabián	✓	✓	X	X	✓
	Profesor Julio**	✓	✓	X	X	X
	Profesor Adrián	✓	✓	✓	✓	✓
	Profesora Rosario***	✓	X	X	X	X
	Profesora Ramona***	✓	X	X	X	✓
Profesora Carmen***	✓	X	X	X	✓	
Externos	Funcionaria federal	N.A.	N.A.	N.A.	✓	N.A.
	Supervisora escolar	N.A.	N.A.	N.A.	✓	X

Nota: *Se utilizan seudónimos como un criterio de confidencialidad de los participantes. **Durante la etapa de recolección de datos el docente solicitó una incapacidad médica, por lo que su grupo fue cubierto por un interino o por el ATP de la escuela. *** Profesoras de la escuela anexa. *Fuente:* elaboración propia.

Es importante destacar que en este estudio la aportación de todos los participantes fue valiosa, y determinar el tipo de participación de cada uno fue una decisión que se tomó con cautela de acuerdo con las características del estudio y disponibilidad de los participantes.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

De acuerdo con Goetz y LeCompte, la recolección de datos etnográficos es un proceso abierto en el que se seleccionan las técnicas y se construyen los instrumentos de acuerdo con las alternativas disponibles en el campo, y en este caso en particular en consideración de las características del estudio y las condiciones del contexto. Las estrategias más recurrentes en la etnografía son “la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos” (Goetz y LeCompte, 1984, p. 124). En función de lo anterior se consideró que las técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieran la construcción del estudio de caso etnográfico serían las entrevistas semiestructuradas y la observación participante con sus correspondientes guías de entrevista y bitácora de observación.

Observación participante.

La observación participante se considera la principal técnica de recolección de datos etnográficos; ha sido utilizada por más de un siglo en los estudios de este tipo (Goetz y LeCompte, 1984; Kawulich, 2005). De acuerdo con Kawulich (2005), la observación desde esta postura permite a los investigadores “aprender acerca de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participación en sus actividades” (p. 2). Esta técnica es útil cuando lo que se pretende es “desarrollar una comprensión holística de los fenómenos de estudio” (DeWalt y DeWalt, 2002 como se citó en Kawulich, 2005, p. 5).

Durante el proceso de observación se requiere que el investigador utilice sus cinco sentidos para lograr una fotografía escrita del fenómeno en estudio (Marshall y Rossman, 1989 como se citó en Kawulich, 2005), pues a través de la observación es posible identificar las interacciones, las formas de comunicación verbales y no verbales, las formas de organización de la institución, el comportamiento, la política y la cultura de los participantes (Kawulich, 2005). La autora señala que es importante no perder de vista que en la observación participante el investigador es el instrumento de recolección de datos, por lo que se encuentra sesgado por su género, etnia, clase social y aproximación teórica, las cuales interfieren en los procesos mismos de observación e interpretación. Por esta razón, en esta investigación se cuidó rigurosamente el proceso de recolección de datos y sus etapas subsecuentes.

La observación participante involucra una serie de actividades y responsabilidades como investigador, éste debe tener en cuenta las consideraciones éticas hacia los participantes del

estudio. En la presente investigación se informó a los 11 participantes el propósito del estudio, se preservó su anonimato y se proporcionó un consentimiento informado en el que se especificó que podía retirar su participación en el estudio en el momento que decidiera.

La observación se plasmó en una bitácora de observación. Esta última es un instrumento que apoya el registro de los datos y se convierte en un producto del proceso de observación (Kawulich, 2005). En la bitácora de observación utilizada en este estudio se describen los metadatos de la observación (ocasión, lugar, fecha, hora y participantes), la relatoría de la observación misma y, cuando los hay, algunos comentarios (véase Apéndice A).

El plan de observación fue flexible y se compone de cuatro momentos: 1) observación de la capacitación de la NEM; 2) observación de las sesiones de CTE; 3) observación en la escuela; 4) observación en el aula; los cuales se describen con mayor precisión en el subapartado *trabajo de campo*. De cada momento de observación se buscaba algo en particular: con la observación de la NEM y los CTE se puso especial énfasis al desarrollo de las sesiones y el contenido que se revisaba, sobre todo en aquellos contenidos relativos a la reforma actual, y en la de los CTE, la elaboración del PEMC; de manera general, en la escuela se observaron las actividades que se realizaban; y en las aulas se observó la organización del aula, así como las actividades de aprendizaje, los ajustes y la atención hacia los estudiantes.

Entrevista.

La entrevista busca entender el mundo del entrevistado desde la perspectiva y significado de su propia experiencia (Álvarez-Gayou, 2003). Es una técnica flexible que pretende captar la singularidad y complejidad de alguna situación, mediante las propias explicaciones de los sujetos, para describir y comprender por qué actúan de alguna forma u otra (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Mediante las entrevistas se dispone de información a la que difícilmente se tendría acceso de otra manera.

Autores como LeCompte y Preissle (1993), Bogdan y Biklen (1992) y Oppenheim (1992), Cohen, Manion y Morrison (2007) clasifican las entrevistas en: estandarizadas, de profundidad, etnográficas, de élite, de historias de vida, grupos de enfoque, exploratorias y semiestructuradas. Estas últimas se caracterizan por tener mayor apertura y flexibilidad; el entrevistador tiene la posibilidad de solicitar a los entrevistados que amplíen, aclaren, profundicen y proporcionen

detalles sobre sus respuestas, abonando así mayor riqueza a los datos (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) durante una entrevista el conocimiento se produce a partir de una interacción interpersonal entre el investigador y el entrevistado. Así, en el presente estudio se entrevistó a los actores educativos implicados en los procesos de recontextualización de la política de educación inclusiva. El guion de la entrevista se elaboró en función de las preguntas de investigación, las categorías establecidas en la revisión teórica y las características de los participantes. En la tabla 19 se desglosan los aspectos a explorar en las entrevistas, y en el subapartado *trabajo de campo*, se profundiza en el guion de entrevista de cada participante.

Tabla 19

Aspectos explorados en la entrevista semiestructurada por participante

Participante	Aspectos del guion de entrevista
Funcionaria federal	Operatividad de la ENEI
Supervisora escolar	Política de educación inclusiva
	Plan Lingüístico Escolar (PLE)
Directora	Trayectoria profesional
	Características de la escuela
	Características de los estudiantes
	Recursos
	Política de educación inclusiva
	Función que le otorga a la escuela
ATP	Historia de la escuela
	Trayectoria profesional
	Política de educación inclusiva
	Función que le otorga a la escuela
Profesores	Trayectoria profesional
	Características de los estudiantes
	Política de educación inclusiva

Función que le otorgan a la
escuela

Fuente: elaboración propia.

El guion de la entrevista se elaboró en función de las preguntas de investigación, las categorías establecidas en la revisión teórica y las características de los participantes. Como se observa en la tabla 19, algunos aspectos a explorar prevalecen en la mayor parte de las entrevistas, pero otros son específicos para cada participante.

Procedimiento.

El procedimiento de recolección de datos se organizó en distintas etapas: inicialmente, la negociación de la entrada al campo; después, el trabajo de campo; enseguida, la preparación de los datos; y, finalmente, el análisis de los datos. En la tabla 20 se describen las actividades y productos de cada etapa.

Tabla 20

Etapas del proceso de obtención y análisis de datos

Etapas	Actividades	Fechas	Productos
1. Negociación de la entrada al campo		agosto 2019	-
	Observación participante	agosto - diciembre 2019	-Bitácora de observación -Memos analíticos
2. Trabajo de Campo	Entrevistas semiestructuradas	diciembre 2019 - marzo 2020	- Guiones de entrevistas -Consentimientos informados -Grabación de entrevistas
3. Preparación de datos	Transcripción y organización de los datos		-Transcripciones
4. Análisis de datos	Análisis cualitativo y análisis cualitativo de contenido	febrero – junio 2020	-Libro de códigos -Memos analíticos -Tablas y esquemas -Capítulo de resultados

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla 20, algunas de las actividades se realizaron de manera simultánea. A continuación, se describen las actividades realizadas en cada etapa.

Negociación de la entrada al campo.

En marzo de 2019 se realizó una visita exploratoria a algunas escuelas de la zona con el objetivo de identificar su ubicación, conocer el contexto geográfico que las rodea y particularmente identificar los medios de transporte público para llegar a las mismas. Durante la visita exploratoria fue posible dialogar con la directora de la escuela primaria indígena Kutua sobre el proyecto en cuestión y se acordó la posible participación en el mismo. En agosto del mismo año se realizó la negociación de la entrada al campo, primero con la supervisora de la zona escolar, y después, con la directora. En ambos casos se especificó el objetivo de la investigación, se declaró la confidencialidad de la escuela y sus participantes, y se estableció el compromiso de compartir los hallazgos una vez finalizado el estudio. Una vez otorgado el acceso, se inició el trabajo de campo.

Trabajo de campo.

El trabajo de campo se centró en la recolección de los datos a través de dos técnicas, la observación participante y las entrevistas. Las observaciones se realizaron de agosto a diciembre de 2019, en cuatro distintos momentos: 1) observación de la capacitación de la NEM; 2) observación de las sesiones de CTE; 3) observación participante en la escuela; y 4) observación participante en el aula. Es importante destacar que en cada momento de observación se contó con la intervención de distintos actores educativos, es decir, en los momentos uno y dos, se contó con la participación de la directora, el ATP y nueve docentes (los de la escuela Kutua y los de Kutua anexa); en el momento tres, con la de la directora, el ATP y los seis docentes de la escuela Kutua; y, en el momento cuatro, únicamente con la de dos profesores¹⁸. En total, se registraron 25 relatorías de observación, las cuales se desglosan en la tabla 21.

Tabla 21

Descripción de los momentos de observación

Momento de observación	Ocasión	Fechas	Participantes	Productos y evidencias
1. Capacitación de la NEM	Primera sesión	12-08-2019	Directora, ATP y docentes de la	Relatoría de observación y fotografías
	Segunda sesión	13-08-2019		
	Tercera sesión	14-08-2019		

¹⁸ La selección de los docentes fue realizada por la directora de la escuela

		15-08-2019	escuela Kutua y
	Fase intensiva*	19-08-2019	Kutua anexa
		20-08-2019	
		21-08-2019	
2. CTE	Primera sesión ordinaria	04-10-2019	
	Segunda sesión ordinaria	15-10-2019	
	Tercera sesión ordinaria	20-12-2019	
		13-09-2019	
		19-09-2019	
		24-09-2019	
3. Observación participante en la escuela		26-09-2019	Directora, ATP y
		27-09-2019	docentes de la
		02-10-2019	escuela Kutua
		03-10-2019	
		02-12-2019	
		03-12-2019	
	Sexto grado	04-12-2019	
4. Observación participante en el aula		06-12-2019	Docente de
		09-12-2019	grupo y
		12-12-2019	estudiantes
	1er grado	13-12-2019	
		16-12-2019	

Nota: *Se observó, pero no se realizaron las actividades previstas para las sesiones. *Fuente:* elaboración propia.

Otro aspecto destacable de las observaciones es que se realizaron en distintos espacios. Los momentos uno y dos se realizaron en una escuela de la misma zona; el momento tres se realizó en el espacio de la escuela: los juegos, la explanada, los pasillos, la biblioteca, los baños, la dirección, etc.; y el momento cuatro, en las aulas correspondientes. Uno de los inconvenientes que se presentó durante esta etapa fue que la observación participante de la fase intensiva del CTE no se llevó a cabo como estaba programada, ya que los maestros de las escuelas de la zona decidieron iniciar

un parto activo¹⁹, por lo cual, aunque asistieron a las sesiones, no realizaron las actividades estipuladas en las guías de CTE; no obstante, se aprovechó ese tiempo para conocer a los participantes y establecer pláticas informales con ellos.

Por otra parte, las entrevistas se realizaron cuando la etapa de observación había terminado, en función de la disponibilidad de tiempo de los docentes. Al inicio de cada entrevista se entregó a cada uno de los participantes un consentimiento informado, donde se especificó el objetivo de la investigación, el anonimato de su participación, y la libertad para aclarar sus dudas sobre el estudio, así como para abandonarlo en cualquier momento (véase Apéndice B). La fecha y duración de las entrevistas se describe en la tabla 22.

Tabla 22

Características generales de las entrevistas

Participante	Fecha	Duración	Producto
Funcionaria	11-02-2020	25 min	Grabación
Supervisora	27-01-2020	10 min	
Directora	07-01-2020	1 hora 25 min	
ATP	19-03-2020	11 min	
Profesora Mónica*	07-02-2020	25 min	
Profesora Isabel	17-12-2019	54 min	
Profesor Arturo	07-02-2020	10 min	
Profesor Adrián*	07-02-2020	41min	

Nota: *Docentes observados en sus aulas. *Fuente:* elaboración propia.

Con el propósito de brindar mayor información sobre a las entrevistas, a continuación, se describen las características de cada una.

La funcionaria federal fue partícipe en el proceso de elaboración de la ENEI, por esta razón fue relevante su participación en el estudio. En la tabla 23 se desglosa el guion de entrevista utilizado.

¹⁹ Se ahondará al respecto en el capítulo *Resultados*.

Tabla 23

Guion de entrevista de la funcionaria federal

Aspectos	Preguntas
Operatividad de la ENEI	1. ¿Cuáles van a ser los medios que se utilizarán para que la estrategia sea conocida por los directivos y los docentes y para que sea puesta en práctica en las escuelas?
	2. ¿Qué recursos ofrecerán las autoridades educativas para el desarrollo de la ENEI en las escuelas?
	3. ¿Qué orientaciones pedagógicas/didácticas se ofrecerán a los docentes para que transformen sus prácticas escolares?
	4. ¿Cuáles son las primeras acciones que se llevarán a cabo?
	5. Después de leer líneas de acción de la ENEI me surgieron dos dudas: ¿Qué sería un modelo de atención?
	6. Cuando se habla de centros educativos especializados en la atención de estudiantes con una misma condición de vulnerabilidad ¿a qué escuelas se refieren? ¿se incluyen las atendidas por CONAFE, multigrado, indígenas, centros de atención múltiple?

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 23, la entrevista semiestructurada se orientó hacia aspectos de la operatividad de la ENEI y algunas dudas que surgieron después de un primer acercamiento al texto. Se contactó a la funcionaria por vía correo electrónico para invitarla a participar en el estudio, y cuando accedió, especificó que disponía de poco tiempo para realizar la entrevista, razón por la cual el guion de la misma fue corto. La entrevista se realizó a través de una video llamada por Facebook, pues la participante radica en la Ciudad de México.

La participación de la supervisora escolar se consideró relevante al ser la figura responsable de coordinar distintas actividades técnico-pedagógicas, como la capacitación de la NEM y el CTE. Inicialmente el guion de entrevista estaba compuesto de seis aspectos: trayectoria profesional, contexto de las escuelas de la zona, operación de políticas, política de educación inclusiva, PLE y función que le otorga a la escuela; no obstante, por cuestiones de disponibilidad por parte de la participante, únicamente fue posible explorar los aspectos que se muestran en la tabla 24, elegidos por su relevancia en el estudio.

Tabla 24

Guion de entrevista de la supervisora escolar

Aspectos	Preguntas
Política de inclusión	1. Recientemente la SEP publicó una Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, ¿sabe algo sobre ella? 2. ¿Qué tipo de recursos ofrecerán las autoridades educativas, ya sean estatales o locales, para el desarrollo de la estrategia en las escuelas?
PLE	3. Hace unos meses asistí a una capacitación que dieron a los docentes en San Quintín sobre el PLE, hasta este momento ¿cómo van los trabajos?

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que la entrevista se realizó de manera presencial en las instalaciones de la supervisión escolar.

La participación de la directora fue esencial en el estudio. Además de ser la responsable inmediata de la escuela y desempeñar actividades de carácter técnico-pedagógico y administrativo, fue un actor importante para la recontextualización de la política de educación inclusiva. El guion de la entrevista a la directora se desglosa en la tabla 25.

Tabla 25

Guion de entrevista de la directora de la escuela primaria indígena Kutua

Aspectos	Preguntas
Trayectoria	1. Me gustaría saber un poco sobre su trayectoria docente. En algún momento me comentó que aquí llegó por parte del Servicio Profesional Docente, pero ¿me podría platicar cuándo y cómo ingresó al servicio por primera vez? 2. Usted ya conocía la escuela como docente ¿cómo se ha sentido como directora?
Escuela	3. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta la escuela? 4. ¿Cuáles consideraría las principales fortalezas de la escuela? 5. ¿y del equipo docente? 6. ¿Considera que las relaciones que se dan entre el equipo docente favorecen el trabajo en la escuela? 7. ¿Considera que el equipo docente identifica las barreras al aprendizaje de sus estudiantes?
Estudiantes	8. Yo sé que las condiciones de los estudiantes son muy diferentes, pero ¿cuáles consideraría los principales problemas que enfrentan en su día a día? 9. ¿De qué manera la escuela apoya a los estudiantes que enfrentan estos problemas?

	10. Y en la escuela ¿cuáles son las principales barreras a las que se enfrentan?
	11. ¿Qué considera que se necesita para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
Recursos	12. En una ocasión escuché que la escuela está inscrita en el programa Reforma Educativa, ¿cuál ha sido su experiencia al participar en él?
	13. ¿La escuela se encuentra inscrita en algún otro programa de financiamiento?
	14. ¿Solicita alguna cuota de inscripción como apoyo a los recursos materiales que se necesitan para su operatividad?
	15. ¿Con qué recursos cuenta la escuela para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?
Política de inclusión	16. Respecto a la estrategia nacional de educación inclusiva, ¿se le ha informado algo sobre ella?
	17. ¿Cuáles son las primeras acciones que se llevarán a cabo?
	18. ¿Qué tipo de condiciones o recursos ofrecerán las autoridades educativas, ya sean estatales o locales, para el desarrollo de la estrategia en las escuelas?
	19. ¿Cuáles son sus expectativas respecto a la estrategia?
	20. Para usted, ¿qué es educación inclusiva?
	21. ¿Cómo sería una escuela inclusiva?
	22. ¿Qué considera que necesita la escuela para ser más inclusiva?
	23. ¿Qué prácticas inclusivas considera que ya se desarrollan en la escuela?
Significado	24. Para usted, ¿cuál es la función de la escuela?
	25. Respecto a esa función, ¿qué considera que la escuela debería cambiar para que cumpliera con la función que le ha adjudicado?

Fuente: elaboración propia.

Durante la entrevista no surgieron inconvenientes, por lo que ésta se realizó de la manera en la que fue planeada.

La participación del ATP se consideró relevante por dos motivos: primero, porque era uno de los actores educativos con mayor antigüedad en la institución y tenía información respecto a los orígenes de la misma; y, segundo, porque desempeñaba funciones técnico-pedagógicas de manera permanente en la escuela, y a través de estas funciones influye en los procesos de recontextualización de la política. Inicialmente el guion de entrevista estaba compuesto de seis aspectos: historia de la escuela, trayectoria profesional, padres de familia, características de los estudiantes, política de educación inclusiva y función que le otorga a la escuela. Sin embargo, por

disposición oficial se suspendieron labores escolares en el país²⁰ y se realizó la entrevista fuera de horario escolar en un establecimiento comercial. Por esta razón únicamente fue posible explorar los aspectos descritos en la tabla 26.

Tabla 26

Guion de entrevista del ATP

Aspectos	Preguntas
Historia de la escuela	1. Me gustaría preguntarle sobre la historia de la escuela ¿cuándo se fundó?
Trayectoria	2. Yo sé que actualmente labora como ATP en esta escuela y como director en la otra, pero ¿me podría platicar cuándo y cómo ingresó al servicio por primera vez? 3. ¿Cómo ATP cuáles son las principales actividades que desempeña?
Política de inclusión	4. ¿Qué es lo que usted entiende por educación inclusiva? 5. Para usted, escuela inclusiva ¿qué características debería tener? 6. ¿Qué considera que necesita la escuela para ser más inclusiva?
Significado	7. Para usted, ¿cuál es la función de la escuela?

Fuente: elaboración propia.

La entrevista a los docentes fue indispensable para el estudio, al ser los actores que se encargaron de interpretar y traducir la política de educación inclusiva y estar a cargo de la actividad pedagógica en las aulas. Cabe destacar que, de los 11 docentes, únicamente fue posible entrevistar a cuatro por limitaciones metodológicas. Los aspectos a explorar durante la entrevista se desglosan en la tabla 27.

Tabla 27

Guion de entrevista de los docentes

Aspectos	Preguntas
Trayectoria	1. Me gustaría saber un poco sobre su trayectoria ¿me podría platicar cuándo y cómo ingresó al servicio por primera vez?
Estudiantes	2. Yo sé que las condiciones de sus estudiantes son muy diferentes, pero ¿cuáles consideraría los principales problemas que enfrentan en su día a día? 3. ¿De qué manera usted apoya a los estudiantes que enfrentan estos problemas?

²⁰ Contingencia sanitaria por la pandemia generada por el COVID-19.

	4. ¿Cuáles considera que son las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes en la escuela?
	5. ¿Qué considera que se necesita para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
Política de inclusión	6. Entre los principales cambios que trajo la nueva reforma educativa es que la educación debe ser inclusiva, me gustaría saber ¿qué es lo que usted entiende por educación inclusiva?
	7. ¿Y cómo sería una escuela inclusiva?
	8. ¿Qué considera que necesita la escuela para ser más inclusiva?
	9. ¿Cómo considera usted que podría ser más inclusivo?
Significado	10. Para usted, ¿cuál es la función de la escuela?

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se programaron con la directora y se acordó realizarlas en un día y horario en específico. Sin embargo, el día programado la directora fue citada en la supervisión escolar, por lo que no fue posible realizar las entrevistas. Por tal motivo, éstas se realizaron en las instalaciones de la escuela en los momentos en los que los participantes tenían disponibilidad.

Preparación de los datos.

En esta etapa las bitácoras de observación fueron revisadas; se verificó que todas estuvieran escritas en un mismo tiempo verbal, que cumplieran con las mismas características en cuanto al formato de la bitácora, así como que tuvieran los metadatos completos y correctos. Por otro lado, las grabaciones de las entrevistas se transcribieron, y al igual que con las bitácoras de observación, se verificó que los documentos cumplieran con las características del formato y tuvieran los metadatos completos. Un ejemplo de transcripción de entrevistas se encuentra en el Apéndice C.

Análisis de datos.

De acuerdo con Coffey y Atkinson (2003), no existe una única forma de analizar los datos cualitativos. Estos autores refieren diversas estrategias analíticas, y declaran que el proceso de análisis es metódico, riguroso, analítico, y sistemático, pero también, imaginativo, flexible, sagaz, reflexivo y juguetón. Para Simons (2011), el análisis de datos se compone de un conjunto de procedimientos que facilitan la interpretación y comprensión de un caso.

En el presente estudio se eligieron las técnicas de análisis de datos en función de las características del material protocolar. En la tabla 28 se desglosa la técnica analítica utilizada en cada caso.

Tabla 28

Técnicas de análisis utilizadas de acuerdo con el material protocolar

Técnica analítica		Material protocolar
Análisis cualitativo	Documentos	LGE
		Art. Tercero Constitucional
	Observación	ENEI
		NEM
		CTE
Entrevistas	Funcionaria Federal Supervisora	
Análisis de contenido cualitativo	Observación	Escuela
		Aula
		Directora
	Entrevistas	ATP
		Docentes

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla 28, se utilizaron dos técnicas de análisis de datos: análisis cualitativo y análisis de contenido cualitativo; a continuación, se describe el procedimiento utilizado en cada uno.

Análisis cualitativo.

Aunque los diseños cualitativos se caracterizan por ser flexibles y no establecer reglas ni procedimientos únicos para el análisis de datos, esto no quiere decir que el análisis se realice por mero juicio personal, sino que existe un vasto conjunto de criterios que orientan las decisiones metodológicas (Cohen y Seid, 2019). Para el análisis de los textos de la política —Artículo tercero constitucional, LGE y ENEI-; las relatorías observación —capacitación de la NEM y los CTE—, y las transcripciones de las entrevistas —funcionaria federal y supervisora escolar—, se siguió la propuesta analítica de Dey (1993, como se citó en Coffey y Atkinson, 2003), la cual se compone de tres subprocesos: 1) descripción, minuciosa y amplia que incluya el contexto de la acción; 2) clasificación, dotar a los datos de significado, codificarlos y categorizarlos; y, 3) conectar los datos,

encontrar patrones y conexiones para su posterior interpretación (Dey, 1993 como se citó en Coffey y Atkinson, 2003).

La descripción se acompañó de una lectura minuciosa de los documentos, a través de la cual fue posible identificar la información que sería relevante para responder las preguntas de investigación. La clasificación se realizó en función de las características del material protocolar; por ejemplo, en el análisis de uno de los textos de la política, se elaboró una tabla en la que se clasificaron las acciones en función de dos criterios: autoridad educativa responsable y eje de acción (véase Apéndice D). Para encontrar conexiones o patrones en los datos, se comparó la información empírica entre sí; por ejemplo, se analizó la congruencia entre los tres textos de la política —Artículo tercero constitucional, la LGE y la ENEI—.

Análisis de contenido cualitativo.

En este análisis se elaboró una propuesta analítica a partir de los planteamientos analíticos de Cáceres (2003), Mayring (2000). Cáceres (2003), formula seis pasos para el análisis cualitativo de contenido: 1) selección del objeto de análisis; 2) preanálisis; 3) definición de unidades de análisis; 4) reglas de análisis y codificación; 5) desarrollo de categorías; y 6) integración de los hallazgos. Por su parte, Mayring (2000) plantea dos procedimientos similares en función de la lógica analítica: inductivo y deductivo. Cabe destacar que, en este estudio el análisis se realizó siguiendo ambas lógicas, pues se elaboraron categorías deductivas y códigos deductivos e inductivos. A grandes rasgos la propuesta establece los siguientes pasos: 1) establecer la pregunta de investigación; 2) determinación de la definición de categoría/definición teórica; 3) formulación paso a paso de categorías/formulación basada en la teoría; 4) revisión de categorías y agenda de códigos a través de una prueba formativa de fiabilidad; 5) revisión de categorías y agenda a través de una prueba sumativa de fiabilidad; 6) interpretación de los resultados Mayring (2000).

A la luz de ambos planteamientos, se desarrolló la siguiente propuesta analítica:

1. Selección del cuerpo de datos.
2. Establecimiento de pregunta a los datos.
3. Vaciado del cuerpo de datos en el Software Atlas.ti (versión 7.5 para Windows)
4. Establecimiento de unidad de análisis: segmentos.
5. Primera codificación inductiva.

6. Elaboración del libro de códigos: categorías deductivas y códigos inductivos y deductivos
7. Codificación del cuerpo de datos.
8. Primera prueba de fiabilidad entre codificadores (Holsti, 1969 como se citó en Mayring, 2014).
9. Modificación al libro de códigos y codificación.
10. Segunda prueba de fiabilidad entre codificadores.
11. Modificación al libro de códigos y codificación.
12. Tercera prueba de fiabilidad entre codificadores.

Es importante destacar que, para la elaboración de los códigos y la codificación del cuerpo de datos se siguió la propuesta de Saldaña (2009), quien establece que los códigos son palabras o frases cortas que —simbólicamente— representan un conjunto de información expresada en el texto. A través de estas propuestas se analizaron las relatorías de observación —en la escuela y el aula—, y las entrevistas —a la directora, el ATP y los docentes—, lo que implicó la elaboración de dos libros de códigos distintos.

El primer análisis que se realizó fue el de las observaciones, el cuerpo de datos estaba compuesto por 15 relatorías. La pregunta que se hizo a los datos fue: ¿cuáles son las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela y en el aula? Después de la primera codificación inductiva, los códigos se definieron y se clasificaron en función de las categorías deductivas, ambos —categorías y códigos— se desglosan en la tabla 29, el libro en extenso se encuentra en el Apéndice E.

Tabla 29

Categorías y códigos analíticos del libro de códigos de la observación en la escuela y en el aula

	Categorías	Códigos	F
Observación en el aula	Prácticas inclusivas en el aula	Participación de los estudiantes en el aula	52
		Incitar la participación	32
		Supervisión de los estudiantes	17
		Uso ritual de la lengua	5
		Valores inclusivos	9
		Ajustes en la clase	18

	Atención a casos particulares	3	
	Evaluación	3	
Barreras al aprendizaje y la participación	Ritmo de aprendizaje	15	
	Nivel de dominio cognitivo	15	
	Desatender al grupo	13	
	Actividades en el aula*	68	
<hr/> <hr/>			
Contexto	Contexto sociocultural de los estudiantes	6	
	Participación de los estudiantes en la escuela	6	
	Permanencia	4	
Prácticas inclusivas en la escuela	Atención a los estudiantes	6	
	Revalorización de la lengua indígena	2	
	Propuesta para la enseñanza de la lengua indígena	2	
	Materiales en Lengua Indígena	1	
	Acceso	1	
Observación en la escuela	Seguridad estudiantil	18	
	Presencia de los padres de familia	28	
	Colaboración	14	
	Culturas inclusivas	Compromiso con los estudiantes y padres de familia	11
		Convivencia escolar	6
		Convivencia entre los docentes	4
		Percepción de la directora hacia los docentes	1
Prácticas de exclusión	Exclusión de estudiantes	4	

Nota: F= frecuencia. *Categoría/código. *Fuente:* elaboración propia.

Se realizaron tres pruebas de fiabilidad utilizando la ecuación para obtener el coeficiente de Holsti²¹ (1969 como se citó en Mayring, 2014); en la última prueba se obtuvo un coeficiente de 0.68, lo que, de acuerdo con Krippendorff (2004) es aceptable para estudios desarrollados desde una metodología cualitativa.

²¹ (Número de codificadores) (número de acuerdos entre las codificaciones) / (número total de segmentos codificados) (2) (Holsti 1969 como se citó en Mayring, 2014, p. 112).

Después se realizó el análisis de las entrevistas, el cuerpo de datos estaba compuesto por 8 transcripciones de entrevistas. Las preguntas que se hicieron a los datos fueron: ¿cómo conceptualizan los actores educativos de la escuela primaria indígena Kutua la educación inclusiva?, ¿qué función le atribuyen a la escuela?, ¿cómo describen el contexto sociocultural de la escuela? Después de una primera codificación inductiva, se definieron los códigos y se clasificaron en las categorías y subcategorías deductivas, éstas se desglosan en la tabla 30, el libro de códigos se encuentra en el Apéndice F.

Tabla 30

Categorías y subcategorías analíticas del libro de códigos de las entrevistas

Categoría	Subcategoría	Códigos
Dimensiones contextuales	Contexto situado	3
	Contexto material	4
	Contexto externo	3
	Cultura profesional	12
Barreras al aprendizaje y la participación	Barreras culturales	4
	Barreras políticas	9
	Barreras prácticas	5
	Barreras contextuales	2
La escuela inclusiva	Prácticas inclusivas	12
	Conceptualización de educación y escuela inclusiva	9
	Función de la escuela*	1
	Padres de familia	3
La escuela indígena	Enseñanza de la lengua indígena	7
	Doble gesto de inclusión-exclusión**	1

Nota: *Subcategoría/código. ** Categoría/código *Fuente:* elaboración propia.

Al igual que con el libro de códigos anterior, se realizaron tres pruebas de fiabilidad utilizando la ecuación para obtener el coeficiente de Holsti (1969 como se citó en Mayring, 2014); en promedio, se obtuvo un coeficiente de 0.68, lo que, de acuerdo con Krippendorff (2004) es aceptable para estudios desarrollados desde una metodología cualitativa. Una vez que los segmentos fueron codificados y categorizados, se pasó a la descripción de los resultados.

Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados del caso etnográfico. Se organizan conforme a los tres niveles de análisis propuestos: macro, meso y micro, articulados a su vez con las siete preguntas específicas de investigación. El nivel macro responde a las preguntas: ¿qué demandas impone a los docentes de las escuelas primarias indígenas la política de educación inclusiva?, y ¿qué lineamientos pedagógicos proporciona la política de educación inclusiva a los docentes para su trabajo en la escuela y en el aula? El nivel meso da cuenta sobre ¿cuáles son los dispositivos utilizados por las autoridades educativas para la difusión de la política de educación inclusiva? Y el nivel micro aborda las preguntas: ¿cuáles son las dimensiones contextuales de la escuela?, ¿cuáles son las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrenta?, ¿cómo interpreta el colectivo docente de la escuela la política de educación inclusiva?, y ¿cómo se traduce la política de educación inclusiva en prácticas inclusivas en la escuela y en las aulas?

Por lo anterior, el capítulo se organiza en tres grandes apartados. El primero describe el nivel macro del caso, en el cual se parte de considerar la política como un texto. En él, se presenta el análisis de los textos de la política, y se expone el tipo de demandas para los docentes desde la esfera oficial, así como los lineamientos pedagógicos dirigidos a los actores educativos para el impulso de la educación inclusiva. El segundo, el nivel meso, expone los dispositivos pedagógicos a los que recurren las autoridades para la difusión de la política. Y, el tercero, el nivel micro, además de referir las dimensiones contextuales de la escuela en la que se desarrolló el estudio, aborda las BAP que enfrentan los participantes en su día a día como parte de su contexto situado y material. Igualmente, ahonda sobre los significados que los docentes le otorgan a la función que debe cumplir la escuela, el discurso construido en torno a la política de educación inclusiva, así como la cultura y prácticas inclusivas presentes en la escuela. La descripción y el análisis de la evidencia empírica permitió dar respuesta a la pregunta general de esta investigación, la cual se discute en el último capítulo *Conclusiones*.

Cada nivel se describe tomando en cuenta los referentes teóricos-analíticos de Ball, es decir, se parte de entender a la política como un texto, como un discurso y como una práctica (Ball, 1993), enmarcando los actos de los docentes dentro de los procesos de recontextualización, al tiempo que se destacan las dimensiones contextuales, las cuales son determinantes en la interpretación y traducción que los participantes realizan sobre las políticas (Ball, Maguire y

Braun, 2012). También se recurre a los conceptos centrales postulados por Ainscow (2005a, 2005b; 2012; Booth y Ainscow, 2000;2015) debido a que fundamentan los textos de la política.

En cada uno de los niveles se ilustran las categorías que emergieron tanto del análisis cualitativo (Dey, 1993 como se citó en Coffey y Atkinson, 2003), como de la técnica de análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003; Mayring, 2000), como se estableció en el capítulo *Método*.

Nivel macro: las demandas y los lineamientos pedagógicos en los textos de la política

La inclusión es un tema que se ha discutido desde hace tres décadas en el ámbito educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés], 1990). Pese al interés de los organismos internacionales, en muchos sistemas educativos la inclusión como práctica cotidiana aún no es una realidad en las escuelas (Arzate, 2018). Por tal razón, diversos países latinoamericanos se han encargado de impulsar distintas políticas inclusivas, y aunque son evidentes los avances en la materia, persisten las brechas que esbozan indudables desafíos para los sistemas educativos (Blanco, 2014).

En el caso de México, el interés del Estado por el desarrollo de una educación inclusiva, no centrada solo la integración o en la escolarización de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), es reciente y ha sido gradual; esta afirmación se basa en el análisis de los textos de política, ya que las primeras acciones sobre este tópico —en su acepción más amplia— se expusieron, por primera vez, en el programa educativo del sexenio 2013-2018 y han continuado en el actual (2019-2024).

El *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* enunció a la inclusión como una meta educativa. No solo declaró el interés en la atención prioritaria de estudiantes en situación de vulnerabilidad, sino que reconoció la importancia de erradicar cualquier forma de discriminación por condición social, étnica, física, de género, etc. Para lograr lo anterior, las autoridades educativas incluyeron diversas líneas de acción en pos de la inclusión, entre ellas, actualizar el marco regulatorio con un enfoque inclusivo en todos los niveles educativos. Además, en 2014, se puso en marcha el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PIEE), un programa

presupuestal por reglas de operación²², que estaba dirigido a la atención de áreas específicas, entre ellas, el servicio indígena.

Igualmente se instrumentó una reforma curricular, la cual introdujo un nuevo modelo educativo y un plan y programa de estudios para la educación básica; esos documentos establecieron que la inclusión debía pasar de ser un principio básico que orientara y transformara al Sistema Educativo Nacional (SEN) en uno capaz de eliminar las BAP que enfrentan los educandos. En ese sentido, la propuesta fue que las escuelas y las aulas debían ser espacios en los que se reconociera y valorara la diversidad (SEP, 2017b; SEP, 2017c).

A finales de ese sexenio, la Secretaría de Educación Pública difundió el documento titulado *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, el cual retoma los planteamientos teóricos de Booth y Ainscow (2000; 2015), sobre todo en el capítulo que compete a las orientaciones para la implementación de la estrategia. El documento expone las dimensiones de la educación inclusiva —políticas, cultura y prácticas inclusivas—, y propone una adaptación del proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de una escuela, ambos referentes del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). No obstante, como su nombre lo indica, el documento se orientó hacia la atención de determinados grupos de la población estudiantil, aun cuando el índice de inclusión sugiere sustituir esta visión por una más amplia.

Ya en el presente sexenio (2018-2024), a la política de educación inclusiva se le otorga un rango constitucional con su inserción en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se desarrolla en la Ley General de Educación (LGE) y se concreta en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Estos tres textos de política constituyeron el corpus de análisis de este primer apartado.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y LGE.

La reforma al Artículo tercero constitucional de 2019 establece que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva, y para el cumplimiento

²² Las reglas de operación son un conjunto de disposiciones que determinan la manera de operar un programa con el propósito de garantizar que los recursos públicos comprometidos se utilicen con eficiencia, eficacia, honradez y transparencia (DOF, 2019c) para los fines propuestos. Este tipo de programas son anuales y ello permite modificaciones a las reglas de operación.

del último criterio, era necesario considerar las capacidades, circunstancias y necesidades de los estudiantes y, por lo tanto, realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar las BAP (DOF, 2019a). A partir de estas modificaciones, la educación en México:

- Será equitativa, por lo que el Estado se compromete a impulsar medidas para luchar contra las desigualdades y a que, en las escuelas de educación básica de alta marginación, se promuevan acciones para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.
- El Estado priorizará el interés por asegurar el acceso, la permanencia y la participación de los niños, y jóvenes mexicanos.
- Será plurilingüe e intercultural, al basarse en el reconocimiento, respeto y preservación del patrimonio cultural (DOF, 2019a).

La Constitución nombra las grandes características y fines de la educación. En cambio, la LGE tiene un mayor desarrollo conceptual y normativo sobre la educación inclusiva. En el capítulo VIII es definida como “el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (p.61). Además expresa: la fundamentación en la valoración de la diversidad; la búsqueda del máximo logro de los aprendizajes, el desarrollo de la personalidad, talento y creatividad, la participación y continuidad de los estudios; el énfasis hacia los grupos de la población que se encuentran en mayor riesgo de exclusión y marginación en todos los tipos y niveles educativos; y la instrumentación de acciones para que ninguna persona quede excluida del SEN “por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje” (DOF, 2019b, p. 61).

El artículo 7 fracción II determina que, para el cumplimiento de la inclusión es necesario: 1) responder a las características, capacidades, necesidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes; 2) eliminar las distintas BAP que enfrentan los estudiantes; 3) establecer educación especial en todos los tipos, niveles, y modalidades educativas; y 4) proveer los materiales y recursos técnico-pedagógicos necesarios para los servicios educativos (DOF, 2019b).

No obstante, la mayoría de las acciones planteadas en el capítulo VIII de esta ley, se encauzan hacia la atención de personas con alguna discapacidad y, por ende, mayormente referidas al campo de la educación especial. Otras, en menor proporción, se orientan a la eliminación de las BAP, y ninguna —de forma directa— se dirige a la atención de las características de los estudiantes y la provisión de recursos técnico-pedagógicos y materiales.

A partir de lo anterior, las acciones enunciadas en el texto de política de la LGE pueden ser clasificadas en dos grandes categorías (DOF, 2019b):

- Eliminación de las BAP:
 - Instaurar un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada.
 - Asegurar la formación del personal docente.
 - Promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas.
- Educación especial para todos:
 - Garantizar el derecho de personas con discapacidad o condiciones especiales²³ a recibir educación, aprender y desarrollar habilidades para la vida.
 - Prestar educación especial para estudiantes con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria.
 - Brindar educación especial en condiciones necesarias.
 - Ofrecer formatos accesibles para brindar educación especial.
 - Facilitar el aprendizaje del sistema braille, de la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación.
 - Garantizar que los estudiantes sordos, ciegos o sordociegos reciban educación en los modos y medios de comunicación más oportunos de acuerdo con sus necesidades.
 - Garantizar que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.
 - Emitir lineamientos para el diagnóstico, la acreditación y certificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes.
 - Emitir lineamientos orientadores para la prestación de servicios de educación especial.

²³ No existe en la LGE una definición de condiciones especiales.

En términos generales, se puede afirmar que las acciones planteadas son posibles de ponerse en práctica con relativa facilidad (en consideración de los contextos). Sin embargo, otras son más complejas como la que señala promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas, sobre todo porque su impulso dependerá del significado otorgado por los actores al concepto como lo apunta García *et al.* (2013) o, como lo postula Ball, Maguire y Braun (2012), se pondrán en práctica en función de la traducción e interpretación sobre la política de inclusión por parte de los sujetos involucrados, es decir, de la recontextualización de los textos de política.

Otro aspecto significativo de la LGE es que distingue entre tres diferentes niveles de autoridad educativa: federal (nacional), de las entidades federativas (estatal) y local, aunque la mayoría de las acciones sugeridas no especifica la autoridad a la que le compete llevar a cabo las acciones; la excepción es la emisión de los lineamientos para prestar el servicio de educación especial y la atención a los estudiantes con aptitudes sobresalientes; ambas a cargo de las autoridades educativas federales. Esta falta de claridad puede ser contraproducente porque para el logro de la mayor parte de las acciones, es imprescindible la intervención de los tres niveles de autoridad, incluso la participación de los actores educativos, pues son los responsables directos de concretar las acciones en sus escuelas y en sus aulas. Por ejemplo, “ofrecer formatos accesibles para prestar educación especial” (DOF, 2019b, p. 23) requiere del consorcio de los tres niveles de autoridad educativas, pero, sobre todo, que en las escuelas los actores educativos tengan las condiciones para poder llevar a cabo dicha acción.

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

La ENEI²⁴ puede ser considerada como un mecanismo a través del cual se precisan las acciones plasmadas en la LGE para su práctica. El documento propone como objetivo:

convertir progresivamente el actual SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje,

²⁴ La ENEI no se ha publicado formalmente en el sitio oficial de la SEP. La funcionaria federal a la que se entrevistó y parte integrante del equipo que elaboró la estrategia, puntualizó que había sido entregada y aprobada por la cámara de diputados y senadores en noviembre de 2019, pero su publicación oficial sería hasta que el actual secretario de educación Esteban Moctezuma Barragán emita el aviso.

participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019a, p.11).

El marco conceptual de la ENEI reconoce las diversas acepciones que prevalecen respecto al término inclusión —escolarización de estudiantes con discapacidad, respuesta a los estudiantes que presentan problemas conductuales, y atención de grupos con mayor riesgo de exclusión—, y asevera que la política de México asumirá como definición orientadora el “desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas” (SEP, 2019a, p. 17), y no solo de colectivos específicos como estipulaban las primeras acepciones. Es esta concepción desde la que se aspira a desarrollar modelos educativos que respondan a la diversidad, replantear la función de la escuela, y transformar el SEN. Así, esta perspectiva afirma que la educación inclusiva se sustenta en el reconocimiento de los derechos de las personas, el respeto por sus diferencias, la valoración de todos los estudiantes, la eliminación de cualquier forma de discriminación, el compromiso con los estudiantes que se encuentran en mayor desventaja social y la transformación de las prácticas, las culturas y las políticas que inhiben la atención a la diversidad (SEP, 2019a).

Las diferentes definiciones expuestas en la ENEI provienen del trabajo de Ainscow y Miles (2008), a pesar de no otorgarle autoría. Estos autores señalan cinco concepciones de inclusión, a diferencia del texto de la ENEI que retoma solo cuatro, pues la concepción adoptada en la estrategia es el resultado de la unión de dos premisas: *escuela para todos* y *educación para todos*.

Por otra parte, es importante recalcar que la LGE y la ENEI no asumen la misma definición de educación inclusiva, pues mientras que la LGE se centra en la eliminación de las BAP, la ENEI se orienta a la atención a la diversidad; ambas cuestiones centrales en el marco teórico de Ainscow (2005a) y en el índice de inclusión (2000; 2015). No obstante, se identifica una contradicción conceptual-procedimental en la ENEI, pues desde la acepción sobre la educación inclusiva que plantea se infiere que no debe estar orientada hacia ningún grupo específico de la población; pero, en otra sección del texto, se señala focalizar la atención en los grupos en situación de vulnerabilidad.

También en la ENEI se desarrollan conceptualmente las BAP y se asevera que la exclusión educativa se manifiesta a partir de ellas. Éstas son definidas como las condiciones normativas,

organizacionales, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales dentro del sistema educativo que impiden el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión y la construcción de aprendizajes; y son clasificadas en: estructurales, normativas y didácticas.

Las barreras estructurales son de índole general, y la ENEI asume que son consecuencia de un sistema que normalizó la exclusión y la desigualdad y constituyen la fuente de actitudes, prácticas y políticas que excluyen, invisibilizan, discriminan o etiquetan a las personas; por ejemplo, los currículos inflexibles y homogéneos. Las barreras normativas provienen de las leyes, las políticas, los lineamientos, los ordenamientos, las disposiciones administrativas o los programas que impiden, dificultan o limitan el acceso, el trayecto formativo y el aprendizaje y la participación de los educandos; se infiere, entonces, que será necesario un reordenamiento al respecto. Por último, las barreras didácticas son las prácticas educativas y actitudinales que se dan en el entorno escolar caracterizadas por desarrollar bajas expectativas académicas, sobre todo porque los docentes no desarrollan prácticas culturalmente pertinentes, y por no atender los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; por ejemplo, el uso de estrategias y materiales didácticos homogéneos (SEP, 2019a).

En el marco operativo, la ENEI establece sus principios rectores, sus componentes y sus ejes estratégicos —también llamados ejes rectores—; como se esquematiza en la figura 4.

Ejes retores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Armonización legislativa y normativa 2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo 3. Formación de los agentes educativos 4. Sistema integral de información para la educación inclusiva 5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación 6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial. 	
Principios retores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Armonía progresiva 2. Corresponsabilidad 3. Diversidad 4. Equidad en inclusión 5. Excelencia en educación 6. Igualdad sustantiva 7. Inclusión 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Inclusión educativa 9. Interculturalidad 10. Interés superior de las niñas, niños y adolescentes 11. Interseccionalidad 12. Flexibilidad curricular
Componentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto escolar para la inclusión 2. Estructura programática y presupuestal 3. Estrategias de evaluación para la educación inclusiva 4. Diagnósticos con información nominal y georreferenciada 5. Gasto equitativo para la inclusión 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Gobernanza 7. Formación docente 8. Entornos inclusivos 9. Planeación participativa 10. Armonización legislativa 11. Participación y cambio cultural

Figura 4. Componentes, principios y ejes retores de la ENEI. Fuente: elaboración propia partir de los datos de SEP (2019a) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

Como se observa en la figura 4, los once componentes constituyen la base para la puesta en práctica de los 12 principios y los seis ejes retores. Cada uno de ellos tiene particularidades. La tabla 31 agrupa los 11 componentes y sus especificaciones.

Tabla 31

Componentes de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva

Componente	Descripción
1. Proyecto escolar para la inclusión	Creación de proyectos escolares para la inclusión que favorezcan el reconocimiento, valoración, promoción y defensa de la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y que contribuyan a eliminar las BAP.

2. Estructura programática y presupuestal	Diseñar un programa especial en el Presupuesto de Egresos de la Federación y las previsiones presupuestales para los siguientes ejercicios fiscales.
3. Estrategias de evaluación para la educación inclusiva	Diseñar un mecanismo de seguimiento, mediante la adecuación de los sistemas de monitoreo y evaluación, del control escolar y de la gestión existentes.
4. Diagnósticos con información nominal y georreferenciada	Elaborar un diagnóstico con información estadística sobre desigualdad social, alimentaria, educativa, económica, cultural, laboral y tecnológica.
5. Gasto equitativo para la inclusión	Previsión presupuestal para que la ENEI llegue a todos los centros escolares y permita realizar las transformaciones que requiere el SEN.
6. Gobernanza	Coordinación intersectorial y de los tres órdenes de gobierno para el cumplimiento de objetivo general y la implementación de los componentes de la estrategia.
7. Formación docente	Integrar en los programas de estudio de formación inicial y formación para maestros en servicio el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.
8. Entornos inclusivos	Realizar un diagnóstico sobre los espacios físicos y recursos educativos que los centros requieren para garantizar que estén adaptados y que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones y oportunidades.
9. Planeación participativa	Planeación de la organización y estructura de los procesos educativos con enfoque inclusivo.
10. Armonización legislativa	Actualización y alineación de las normas de acuerdo al marco nacional con enfoque de diversidad.
11. Participación y cambio cultural	Diseñar e implementar acciones que garanticen la participación de los niños, adolescentes y jóvenes para la sensibilización, capacitación, generación de alternativas y toma de decisiones de inclusión basadas en el respeto por la diversidad.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de SEP (2019a) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

Sobre los componentes conviene destacar que cada uno tiene implicaciones y alcances distintos, sobre todo si se sitúan en la heterogeneidad de los contextos y las condiciones en los que

se ofrecen los servicios educativos de México. La tabla 31 muestra que algunos de los componentes son más asequibles que otros, como establecer una coordinación intersectorial y entre los tres órdenes de gobierno (gobernanza), pero actualizar y alinear las normas de acuerdo al marco nacional con un enfoque en la diversidad (armonización legislativa) tiene implicaciones distintas a la de disponer de entornos inclusivos en los planteles escolares, puesto que este componente implica, por un lado, realizar un diagnóstico sobre espacios físicos y recursos educativos que los centros requieren y, por el otro lado, garantizar que las escuelas estén adaptadas para que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones y oportunidades, lo cual requiere de mayores esfuerzos.

Al situar este último componente en la realidad de las escuelas mexicanas y, en particular, en las escuelas indígenas, donde muchas de ellas tienen una infraestructura deficiente y cuentan con escasos recursos materiales y financieros (INEE, 2018b), es evidente que la heterogeneidad de los contextos y las múltiples condiciones, dificultará garantizar que las escuelas dispongan de los espacios físicos y los recursos educativos necesarios para el trabajo docente. Así, difícilmente podrán instrumentarse todos los componentes; además, los diferentes actores educativos que participan en cada contexto (situado, material) interpretarán “las políticas más allá de lo escrito en los textos” (Martínez, Leite y Monteiro, 2016, p. 4).

Por su parte, los seis ejes rectores constituyen la parte medular de la ENEI porque de ellos se desprenden las líneas de acción. Cada uno tiene un objetivo en particular e integra acciones de diversa índole para su cumplimiento. En total, la ENEI propone 66 líneas de acción distribuidas en los seis ejes, como se muestra en la tabla 32.

Tabla 32

Distribución de las líneas de acción en cada uno de los seis ejes rectores

Eje rector	Líneas de acción
1. Armonización Legislativa y Normativa (ALN)	15
2. Desarrollo de Modelos de Atención con Enfoque Inclusivo (DMAEI)	17
3. Formación de los Agentes Educativos (FAE)	8
4. Sistema Integral de Información para la Educación Inclusiva (SIIEI)	4
5. Centros Educativos Accesibles para el Aprendizaje y la Participación (CEAAP)	12

6. Estrategias de Comunicación y Vinculación a Favor de la Inclusión Intersectorial (ECVII)	10
Total	66

Fuente: elaboración propia partir de los datos de SEP (2019a) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

La sección destinada a describir los mecanismos de seguimiento y coordinación de la ENEI establece que para la conducción y la concreción de las acciones se requiere de la responsabilidad compartida entre distintos órdenes de gobierno; por lo tanto se determinan tres niveles para su ejecución: un nivel estratégico que refiere a la autoridad educativa federal, principalmente la SEP²⁵; un nivel territorial, es decir, un equivalente a la SEP a nivel estatal que en el caso de Baja California, correspondería al Secretaría de Educación (SE); y un nivel escolar, a cargo de la autoridad del plantel (director o encargado del despacho) (SEP, 2019a).

En esa lógica, para cada línea de acción se nombra una instancia responsable, pero algunas acciones requieren de una responsabilidad compartida para su cumplimiento. La tabla 33 agrupa el total de acciones por eje rector, la instancia de responsable y las acciones que involucran diferentes niveles de ejecución.

Tabla 33

Líneas de acción por eje rector y niveles de ejecución

Eje rector	Líneas de acción	Responsabilidad principal			Corresponsabilidad		
		Federal	Estatal	Escolar	Fed-Esta	Fed-Esco	F-E-E
1. ALN	15	13	1	1	0	4	0
2. DMAEI	17	17	0	0	0	14	1
3. FAE	8	8	0	0	0	3	0
4. SIIIEI	4	3	1	0	2	0	0
5. CEAAP	12	11	0	1	11	0	3
6. ECVII	10	10	0	0	4	0	1
Total	66	62	2	2	17	21	5

²⁵ También se nombran otras dependencias federales como la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), la Dirección General de Desarrollo y Gestión Educativa (DGDGE), la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la Secretaría de Educación Superior (SES), la Dirección General de Presupuesto y Recursos Financieros (DGPRF), entre otras.

Nota: ALN= Armonización legislativa y normativa, DMAEI= Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo, FAE= Formación de los agentes educativos, SIIEI= Sistema integral de información para la educación inclusiva, CEAAP= Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación, ECVII= Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial, Fed=Federal, Esta= Estado, Esco= Escolar, F-E-E= Federal-Estatal-Escolar. *Fuente:* elaboración propia partir de los datos de SEP (2019a) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

Como puede observarse en la tabla 33, la mayor parte de las acciones planteadas en la ENEI son responsabilidad de la federación (62), y pocas son responsabilidad del nivel estatal (2) y escolar (2). Sin embargo, 43 de las acciones requieren de una corresponsabilidad entre los tres diferentes niveles de autoridad: 17 tienen como responsables a la federación y a la autoridad estatal, 21 a la federación y a la escuela, y cinco involucran los tres niveles. Es evidente que la estrategia es una propuesta centralizada, debido a que la mayor parte de las líneas de acción las asumirá la federación y son escasas las de responsabilidad por parte de los estados, incluso existe mayor corresponsabilidad entre la autoridad federal y la escolar para la puesta en práctica de las acciones, lo que implica que, en algunos casos, los gobiernos estatales serán utilizados como un puente entre los otros dos niveles.

El análisis cualitativo realizado al documento de la estrategia (véase Apéndice D), particularmente de las acciones que comprometen a las escuelas, identificó 28 líneas de acción que, en corresponsabilidad con las autoridades educativas federales, requieren de la intervención de los directivos y de los docentes para su instrumentación. Las líneas de acción constituyen, en realidad, demandas hacia la institución escolar, ya que la autoridad solicita que atienda específicamente ciertos rubros.

Del análisis emergieron cinco tipos de demandas hacia las escuelas: organizativas, de infraestructura, formativas, pedagógicas y extracurriculares. La tabla 34 concentra el número de acciones y el tipo de demanda por eje rector enunciado en la ENEI.

Tabla 34

Clasificación de las demandas para las escuelas

Eje rector	Líneas de acción	Demandas				
		Organizativas	Infraestructura	Pedagógicas	Formativas	Extracurriculares
1. ALN	5	3	0	2	0	0
2. DMAEI	15	2	0	12	0	1

3. FAE	3	0	0	0	3	0
5. CEAAP	4*	3	2	3	0	0
6. ECVII	1	0	0	0	0	1
Total	28	7	2	17	3	2

Nota: *Dos de las líneas de acción de este eje rector demandan cuestiones organizativas, de infraestructura y pedagógicas, por lo que se contabilizó en las columnas correspondientes. *Fuente:* elaboración propia partir del análisis de los datos de SEP (2019a) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

La tabla 34 muestra que la mayoría de las demandas hacia las escuelas y los docentes son pedagógicas y, en menor proporción, de índole organizativa, formativa, de infraestructura y extracurricular. Cabe aclarar que tales demandas prevén una corresponsabilidad entre las autoridades federales y escolares, por lo que no todo el compromiso recae sobre las escuelas aunque se requerirá de una coordinación que permita la instrumentación de lo propuesto; ejemplo de cada una son las siguientes (SEP, 2019a):

- Pedagógicas: “ofrecer modelos de atención para las y los estudiantes indígenas y migrantes, en la educación obligatoria, que priorice el logro de aprendizajes para la inclusión educativa, social, cultural y laboral” (p. 85).
- Organizativas: “definir criterios en la normatividad del Sistema Educativo Nacional que permitan regular el número de las y los estudiantes por aula para garantizar prácticas con equidad y de excelencia” (p. 84).
- Formativas: “asegurar que todos los profesionales que laboran en el sector educativo reciban la formación y actualización en culturas, políticas y prácticas inclusivas, con enfoque en derechos humanos, igualdad de género [...]” (p. 91).
- Infraestructura: “asegurar que de manera gradual la infraestructura, equipamiento, organización y las prácticas pedagógicas de los centros escolares comunes se especialicen en la atención de estudiantes con una misma condición de vulnerabilidad [...]” (p. 97).
- Extracurriculares: “establecer alianzas con instancias gubernamentales, universidades, organizaciones privadas y de la sociedad civil para ofrecer atención complementaria en actividades deportivas, artísticas y culturales accesibles y con enfoque de inclusión, para estudiantes en situación de vulnerabilidad” (p. 100).

La figura 5 sintetiza las demandas pedagógicas que deberán desempeñar los actores en las escuelas.

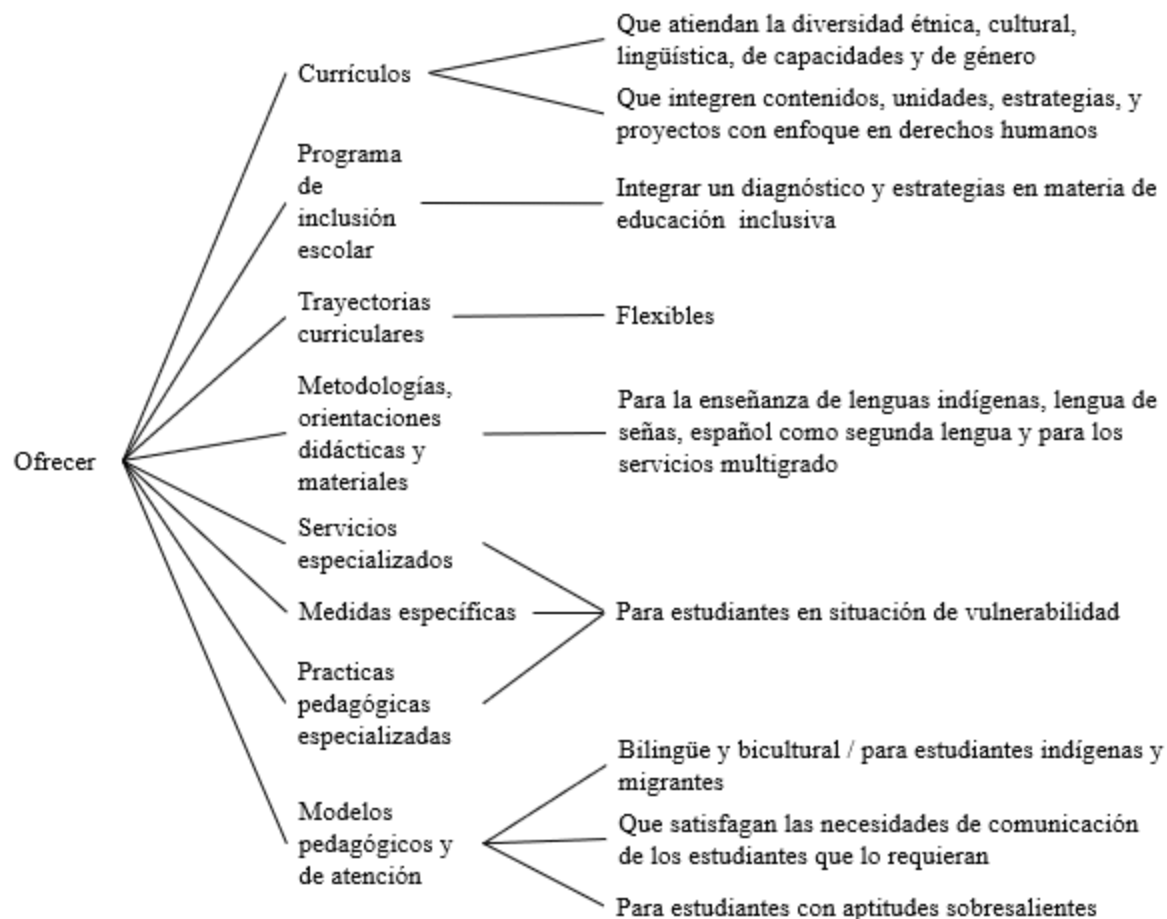


Figura 5. Desglose de demandas pedagógicas en la ENEI. Fuente: elaboración propia partir de los datos de SEP (2019a) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.

La información contenida en la figura 5 muestra que la ENEI impone diversas acciones y actividades con diferentes implicaciones. Por un lado, los actores educativos deberán demostrar conocimientos, habilidades y capacidades específicas y, por otro, las autoridades desarrollarán y procurarán los modelos y los servicios especializados. Por ejemplo, para que un docente pueda ofrecer modelos de atención accesibles que satisfagan las necesidades de comunicación de un estudiante ciego, necesita conocer el sistema braille y demostrar habilidades pedagógicas para enseñar a través de distintas estrategias y con apoyo de materiales especializados. Otro aspecto que llama la atención es que una de las demandas alude al establecimiento de un modelo de atención bilingüe y bicultural²⁶ que no corresponde a los planteamientos actuales y al principio rector de interculturalidad propuesto también en la ENEI.

²⁶ Este planteamiento se impulsó por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1986) en los años ochenta. El documento se tituló *Bases generales de la educación indígena bilingüe bicultural* y tuvo vigencia para el servicio

En conjunto, las demandas pedagógicas se orientan hacia la atención de distintas poblaciones estudiantiles; por ejemplo: estudiantes en situación de vulnerabilidad, con aptitudes sobresalientes, con discapacidad, indígenas y migrantes, a diferencia de lo propuesto en la LGE que coloca el énfasis en la atención de estudiantes con alguna discapacidad.

Por otra parte, los lineamientos pedagógicos enunciados por la ENEI tanto para las instituciones como para los actores educativos consisten en una serie de documentos; todos proyectados para elaborarse en el periodo 2019-2024. A continuación, se enlistan:

- Documento con criterios para mantenimiento y remodelación.
- Documento con protocolos de protección civil.
- Mecanismo de diagnóstico de infraestructura escolar accesible.
- Documento de estructuras ocupacionales.
- Normas de acreditación, promoción y certificación.
- Lineamientos con criterios orientadores para la prestación de servicios de educación especial.
- Lineamientos para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes en todos los tipos, niveles y modalidades.
- Documento con orientaciones para implementar el modelo bilingüe bicultural.
- Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y desarrollo integral de todos los alumnos.
- Programa de enseñanza de segundas lenguas (SEP, 2019a).

Los nombres de los documentos que se elaborarán una vez que se ponga en marcha la ENEI, indican que se pretende atender cuestiones organizativas del sistema de atención para la diversidad presente entre los estudiantes, de infraestructura y pedagógicas. Sobre las últimas, el énfasis se coloca en el modelo de atención (nuevamente se señala el bilingüe bicultural), la enseñanza de segundas lenguas y el desarrollo integral de los estudiantes. No se establece ninguna que implique acciones de capacitación y formación para los docentes.

indígena hasta 1999, ya que en esa fecha se publicaron los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*; ambos elaborados por la DGEI. Se considera que se trata de un error.

Durante la entrevista, la funcionaria federal, ante el cuestionamiento sobre los lineamientos u orientaciones para los docentes, especificó que en el plan y programa de estudios vigente (2017) están establecidos los lineamientos pedagógicos a fin de que para los maestros orienten su práctica:

[...] esas orientaciones son muy generales, y van a venir seguramente en, bueno, vienen en el plan de estudios 2017, pero, si tu revisas los principios pedagógicos, e incluso hay otra sección que se llama los medios para alcanzar los fines de la educación, dentro del plan de estudios de básica 2017, ahí vienen orientaciones para atender el tema de la inclusión (2019E-FF_174-178).

También informó que otras orientaciones para impulsar la educación inclusiva se encuentran en la *Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica*²⁷. En suma, las demandas son de mayor complejidad que los lineamientos pedagógicos previstos en la ENEI; de las 17 demandas pedagógicas que se infieren del análisis realizado, todas requieren de orientaciones específicas para su puesta en práctica; lo anterior puede significar una tarea ardua, sobre todo, por los contextos tan diversos y las condiciones tan dispares en las que se encuentran las escuelas de México (Köster, 2016). En el caso de los lineamientos pedagógicos, los actores educativos deberán responsabilizarse de revisar todos y cada uno de estos documentos para poder desempeñar su trabajo docente.

Finalmente, los recursos previstos para la puesta en práctica de la estrategia —tanto como las provisiones plasmadas en la ENEI como por lo expresado por la funcionaria federal durante su entrevista— pueden clasificarse en tres tipos: financieros, materiales y humanos. Sobre los recursos financieros, la ENEI establece el incremento del presupuesto de la SEP para el cumplimiento de la estrategia y el financiamiento de los programas por reglas de operación que coadyuven al desarrollo de políticas de educación inclusiva y al mantenimiento y la remodelación de los centros educativos. En el caso de los recursos materiales se remite a los documentos, lineamientos, normas, marcos y programas que orientarán la puesta en práctica de la estrategia, incluidas las guías de Consejo Técnico Escolar (CTE) —y demás documentos que se elaboren en función de estos espacios, como la ficha técnica de inclusión²⁸, las orientaciones para la

²⁷ Este documento se describió en el marco contextual y no presenta una propuesta novedosa o distinta al índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000; 2015).

²⁸ A partir del ciclo escolar 2019-2020 inició la publicación de un conjunto de fichas temáticas sobre buenas prácticas para el impulso de la *Nueva Escuela Mexicana*. Estas fichas deberán trabajarse durante el ciclo escolar de acuerdo con

elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua, etc. —, los libros para los docentes, los materiales en braille, en lengua indígena, en apoyo al multigrado, y un repositorio con otros materiales de consulta. Por último, se prevé la formación de recursos humanos al considerar ofrecer cursos de formación inicial y continua con el enfoque en educación inclusiva, además de señalar que las escuelas contarán con personal de apoyo multidisciplinario.

Finalmente, la distribución de los recursos es incierta en la ENEI porque si bien se especifica un incremento en el presupuesto de la SEP, no se explica hacia qué tipo de acciones se dirigirá, ni se aclara si se impulsarán programas por reglas de operación con énfasis en la educación inclusiva, como lo fue anteriormente el PIEE²⁹.

Nivel meso: los dispositivos pedagógicos

El presente apartado tiene el propósito de describir los dispositivos pedagógicos utilizados por la SEP para la difusión de la política de educación inclusiva. Esta sección recupera información empírica de las relatorías de observación de la capacitación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y de las tres sesiones ordinarias del CTE, de las guías de trabajo, así como de la entrevista realizada a una funcionaria federal.

El dispositivo pedagógico.

De acuerdo con los planteamientos de Bernstein (2000), el dispositivo pedagógico es un proceso y un mecanismo de implementación que contribuye al proceso de control simbólico. La información recabada durante la observación participante y el análisis de la entrevista hecha a una participante del nivel federal permitió reconocer y caracterizar los dispositivos pedagógicos utilizados para difundir el discurso sobre la política de inclusión en el ciclo 2018-2020. Estos fueron de dos tipos: las capacitaciones previas al inicio del ciclo escolar y las sesiones destinadas al CTE.

los intereses de las escuelas e incorporar aspectos en el Programa Escolar de Mejora Continua. Entre las temáticas se encuentra la línea de inclusión.

²⁹ A finales de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI) que se propone como objetivo general “Mejorar la atención en escuelas de Educación Indígena, mediante una oferta educativa pertinente para la población escolar que asiste a ellas” (DOF, 2019d, p. 6), y de forma específica fortalecer: a) la atención de la diversidad lingüística; b) la atención de grupos multigrado; y c) la contextualización del planteamiento curricular en escuelas del servicio indígena.

Capacitaciones: La Nueva Escuela Mexicana.

La NEM es una propuesta del actual gobierno federal que propone la transformación de las escuelas y las comunidades escolares. De acuerdo con la SEP, la escuela debe procurar un cambio en el rumbo de la educación en México y avanzar hacia una educación más integral y humanista, y determina que, además de ser un proceso que requiere de tiempo, para lograrlo, se necesita de una propuesta pedagógica congruente y viable, así como del compromiso por parte de todos los actores involucrados (SEP, 2019b; SEP, 2019c).

En este sentido, el gobierno federal determinó una serie de acciones para avanzar hacia la construcción de esa nueva escuela, estas fueron: 1) revisar el Plan y programas de estudio 2017; 2) establecer una ruta para el cambio curricular de la educación básica; 3) modificar las normas de evaluación; 4) permitir que los CTE de cada escuela decidan la organización de los clubes; 5) reestablecer la asignatura de tecnologías en secundaria; 6) disminuir las actividades administrativas; y, 7) modificar el calendario escolar. Además, la misma SEP reconoció como tareas pendientes: 1) fortalecer la enseñanza de la formación cívica y ética; 2) fortalecer la enseñanza de la educación física; 3) instaurar un programa de mejora continua en cada escuela; y, 4) mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas (SEP, 2019c).

En consecuencia, previo al inicio del ciclo escolar 2019-2020, las autoridades educativas realizaron un taller de capacitación para los docentes de educación básica denominado *Hacia una nueva escuela mexicana*. La capacitación obligatoria, efectuada del 12 al 14 de agosto de 2019, consistió en tres sesiones de cuatro horas. Cada una planteó un objetivo y diversas actividades, por ejemplo, el de la primera sesión fue:

Identificar los principales cambios constitucionales que se han dado en materia educativa, así como las diferentes acciones que ha emprendido el gobierno federal y reflexionar sobre las implicaciones que estas pueden tener en la enseñanza y en la gestión escolar (SEP, 2019b, p. 9).

De acuerdo con Bernstein (2000), a través del dispositivo pedagógico se construye el discurso pedagógico y también se limita la recontextualización, a través de las reglas distributivas. En este sentido, este taller de capacitación se instituyó como dispositivo pedagógico de la política de educación inclusiva por las siguientes razones: a) constituyó el medio para informar sobre los cambios recientes a las normas constitucionales; b) exhortó a los docentes a la discusión de los

nuevos preceptos educativos; c) incorporó documentos específicos para su discusión; e d) instruyó a los maestros a modificar sus formas de actuación.

Por ejemplo, en una de las sesiones observadas, los participantes revisaron la reforma al Artículo tercero constitucional; la instrucción era una lectura cuidadosa y comentarios sobre los distintos párrafos. Durante la revisión, los participantes al taller identificaron los nuevos criterios para la educación en México: universal, inclusiva y de excelencia, discutieron si los conceptos eran recientes o no, y concluyeron que el concepto de inclusión ya había sido utilizado con anterioridad en otros documentos, aunque no especificaron en cuáles.

En otra sesión se proyectó el video *Por cuatro esquinitas de nada*³⁰ de Jérôme Ruillier, el cual alude a una educación y una escuela inclusiva. El video se utilizó para incitar a la reflexión por parte de los docentes. Una participante al taller señaló: *debo adaptar mi estilo de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, no los estudiantes a mí* (RNEM, 120819, 82-83)³¹. Entre otros comentarios, expresaron que el video trataba:

sobre cambiar la actitud, conocer los problemas de cada niño, buscar estrategias adecuadas para trabajar con ellos, planificar adecuadamente, adecuar el contenido a sus ritmos de aprendizaje, desarrollar climas de confianza, ambientes favorables de sana convivencia, adecuar espacios físicos, de infraestructura y mobiliario, y tener comunicación con los niños con NEE (RNEM, 120819, 83-87).

Este taller o dispositivo, a través de las guías para la capacitación de la NEM, permite lo que Bernstein (1998) denomina las reglas distributivas, pues es a través de estos documentos que se distribuye el conocimiento y se constituye el discurso respecto a la educación inclusiva y los límites de la misma.

Por otra parte, durante las observaciones también fue posible registrar participaciones de los docentes, en las cuales recuperan conceptos de materiales proporcionados o revisados en otros espacios de formación; en este sentido, se infiere que los docentes recurren a sus marcos de referencia lo cual les permite recontextualizar la política, en este caso, la de inclusión.

³⁰ El video se puede visualizar en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=3udbQ0ZX1wE&t=12s>.

³¹ Los segmentos citados corresponden a las transcripciones de los registros de las observaciones y se les asignó una clave: relatoría (R), espacio de observación (NEM o CTE), fecha de observación (día/mes/año); y renglones de la transcripción.

El Consejo Técnico Escolar.

A partir del ciclo escolar 2013-2014, la SEP impulsó la puesta en práctica de los CTE —una restitución de lo que anteriormente se conocía como el Consejo Técnico Consultivo³²—. Desde ese ciclo escolar, la autoridad educativa indujo para que el CTE se instaurará como un órgano colegiado que, en corresponsabilidad con las autoridades estatales y federales, se encargara de tomar y ejecutar decisiones orientadas a que la escuela cumpliera de manera satisfactoria su misión (SEP, 2013c). Por casi ocho años, ha sido la estrategia del SEN para fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas.

Dos ciclos escolares más tarde, la SEP presentó la Ruta de Mejora Escolar como un instrumento que los colectivos docentes debían utilizar para organizar sus actividades y articularlas con objetivos, metas y acciones concretas (SEP, 2015b). Con la instauración del nuevo gobierno, en el ciclo escolar 2019-2020, la Ruta de Mejora Escolar se sustituyó por el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), el cual —en esencia— persigue los mismos fines que el instrumento anterior (SEP, 2019d).

Conviene subrayar que, para el desarrollo y la conducción de las sesiones del CTE, la Subsecretaría de Educación Básica elabora *las guías de CTE* como una pauta para el trabajo que deben realizar los colectivos en cada una de las ocho sesiones ordinarias, así como en la fase intensiva previa al inicio del ciclo escolar.

Es importante señalar que este espacio para el trabajo colegiado, también ha funcionado en el pasado como uno de formación. Por ejemplo, en la guía de la fase intensiva del CTE del ciclo escolar 2017-2018, uno de los propósitos fue que el colectivo escolar conociera el plan y programa de estudio para la educación obligatoria, revisara el modelo educativo e identificara las fortalezas y áreas de oportunidad de la nueva organización curricular propuesta (SEP, 2017e). Aunque este aspecto no pudo ser constatado en el ciclo 2019-2020, ya que la fase intensiva del CTE no se llevó a cabo debido al paro de labores de los maestros en Baja California, se confirmó a través de la

³² En 1982 la SEP emitió el Acuerdo número 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias; en él se determinó que las escuelas que contaran con más de cinco maestros debían integrar un consejo técnico de carácter consultivo. En este espacio el director y los docentes tenían que analizar y emitir recomendaciones respecto a: los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, la evaluación de programas para la superación del servicio educativo, la capacitación del personal, la adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y demás cuestiones de índole educativa (DOF, 1982).

funcionaria federal, que el CTE constituye el medio más efectivo para transmitir los nuevos lineamientos de política en las escuelas.

En los hechos, en la realidad, la guía del consejo técnico y todas las indicaciones para elaborar el programa de mejora continua y las guías que les llegan durante las ocho sesiones de consejo técnico, sin duda, es la forma más directa en que la SEP mete los temas en las escuelas (2019E-FF_167-170)³³.

En la actualidad, este espacio constituye una práctica en consolidación entre el colectivo docente; todos los involucrados se encuentran familiarizados con los procesos, los mecanismos, los tiempos y el tipo de materiales de trabajo para su operatividad. En ese sentido, es claro, como lo afirmó la participante del nivel federal, que el CTE permite distribuir el conocimiento que las autoridades consideran esencial o necesario para el impulso de las políticas.

Al respecto, el tema de la educación inclusiva no quedó al margen de la discusión al interior del CTE. Por ejemplo, en la primera sesión ordinaria del ciclo escolar 2019-2020, se solicitó a los docentes que comentaran: ¿qué desafíos implica atender la diversidad bajo los principios de la equidad e inclusión? En esa ocasión, a través de la dinámica de lluvia de ideas, los maestros comentaron:

Búsqueda de materiales didácticos y estrategias, adecuaciones, investigación de las problemáticas de los niños y modificar las prácticas en el aula, irnos actualizando, revisar los nuevos materiales de la NEM para ponerlos en práctica (RCTE, 041019, 175-179).

El tiempo previsto para el trabajo de campo no permitió observar más allá de la tercera sesión ordinaria, ya que las sesiones de CTE se realizan una vez al mes. Sin embargo, la información proporcionada por la participante a nivel federal y lo observado permite asegurar que el CTE será el espacio privilegiado para dar conocer la ENEI que, como se mencionó, aún no ha sido difundido de manera oficial.

Durante la observación de las sesiones ordinarias fue posible identificar algunas de las rutinas impulsadas por la supervisión —a la cual está adscrita la escuela observada—, por ejemplo:

³³ Los segmentos citados corresponden a las transcripciones de los registros de las entrevistas y a todos se les asignó una clave: año seguido de E (entrevista), guion, letras del seudónimo de la participante, guion y número de los renglones de la transcripción.

a) previo a las sesiones ordinarias del CTE, la supervisión escolar convoca a los directivos de cada una de las escuelas a una reunión informativa para la sesión; b) durante las sesiones, todas las escuelas se reúnen en un plantel sede que cuente con los espacios suficientes para recibir al resto de los colectivos docentes de las otras escuelas; la supervisora asiste al encuentro y coordina todo proceso, lo cual corresponde con las actividades asignadas a esta figura de acuerdo con el documento de *Organización de los Consejos Técnicos Escolares ciclo escolar 2019-2020* (SEP, 2019e). En una de las sesiones se trabajó con docentes de otros niveles (preescolar, primaria y secundaria), por lo que:

los docentes de las escuelas se organizaron de tal forma que hubiera presencia de cada nivel [educativo] por grupo. En total se organizaron tres grupos. La sesión se realizó en la escuela secundaria 120 del cañón buena vista (RCTE, 151119, 1-4).

En el caso del CTE de la escuela observada, la directora preside las sesiones y, por lo general, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) funge como secretario. De acuerdo con el documento *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* presidir las sesiones forma parte de las actividades asignadas a la directora (SEP, 2014c), y aunque en tal documento no se delegan responsabilidades a la figura del ATP, se considera que su participación y el rol que éste desempeña resultan provechoso para las sesiones.

Durante las sesiones presenciadas se observó lo siguiente: a) la directora se apoya en la guía del CTE —en la medida de lo posible— y realiza cada actividad propuesta para elaborar los productos solicitados; b) todos los docentes participan en las actividades, aunque no todos en la misma proporción, pero fue evidente que ciertas actividades planteadas en la guía incitan a la reflexión de los docentes, ya sea sobre la enseñanza, el aprendizaje o sobre su propia práctica docente; c) durante las reuniones, la supervisión, la dirección, e inclusive los mismos docentes aprovechan el espacio para brindar comunicados de diversa índole. Por ejemplo, en diversas ocasiones, previo a iniciar las actividades del CTE, la supervisión informó a los docentes sobre la situación laboral del personal interino y personal jubilado —se ahondará al respecto en el apartado de contexto externo—. En otra ocasión,

[...] mientras la directora explicaba los propósitos de la sesión, los docentes pasan una hoja para anotarse en el curso sobre la enseñanza del español como segunda lengua, un curso que el día de ayer comentó durante el recreo (la directora) (RCTE, 041019, 39-41).

También se identificó que, para algunos docentes, es un espacio en el que expresan sus preocupaciones e inconformidades sobre cuestiones que tienen que ver con los estudiantes, con la escuela o con el sistema educativo. El siguiente fragmento de una relatoría ilustra lo que se afirma:

La directora preguntó: ¿algo más que quieran comentar respecto a la organización?, y la profesora Isabel comentó que, en su opinión, la directora y el ATP deberían pasar más tiempo en las aulas, y no ser como la supervisión” (se rio), que deberían pasar a los salones, preguntarles a los niños, hacer unas encuestas con los niños, “es entrar, es preguntar, es observar, es ver con los niños” (RCTE, 041019, 114-118).

Como se señaló, este dispositivo se propone como un espacio continuo de trabajo, ya que se desarrolla a lo largo del ciclo escolar. De acuerdo con las *Orientaciones para elaborar el PEMC* —documento publicado por la SEP— el Programa Escolar de Mejora Continua debe trabajarse colaborativamente entre los actores educativos del centro escolar (SEP, 2019d). Sin embargo, el PEMC de la escuela fue elaborado principalmente por la directora y el ATP, y durante la sesión solicitó la participación de los docentes para que fuera revisado, analizado y propusieran modificaciones y correcciones necesarias. Al respecto se relató:

La directora dio las instrucciones, explicó que no se trataba de cambiar todo el programa, sino de valorar. Organizó a los maestros en equipos y les entregó una parte a cada uno para que se revisara. A un equipo le tocó revisar el diagnóstico, a otro las metas y las acciones, etc. Especificó que la valorización se debía hacer con la infografía que entregó a cada equipo y con la rúbrica [...] Después cada equipo presentó la revisión que realizó. (RCTE, 201219, 77-81 y 88).

Hargreaves (2005) sostiene que “no existe la colaboración o la colegialidad *auténtica* ni *verdadera*” (p.214), pero que es posible descubrir otras formas de colaboración y de colegialidad. Siguiendo a Hargreaves, la cultura que se desarrolla en la escuela es la que denomina como colaboración *artificial*, caracterizada por realizarse en lugares y momentos concretos y como parte de la reglamentación administrativa, como lo es el CTE, y no partir de la iniciativa o espontaneidad de los actores educativos. Dicha colaboración se reflejó en la participación limitada que tuvieron los docentes en la elaboración de su PEMC, ya que solo se les solicitó su revisión. No obstante, debe subrayarse que el trabajo de colaboración que solicita la autoridad, muchas veces, excede el tiempo destinado para la tarea.

Nivel micro: el contexto, las BAP, los discursos y las prácticas

Para dar cuenta del nivel micro, el más extenso de este capítulo, los resultados se organizan en cuatro subapartados. Siguiendo la propuesta de Ball, Maguire y Braun (2012), el primero refiere las dimensiones contextuales de la escuela en la que se desarrolló el estudio. El segundo detalla las BAP presentes en el plantel. El tercero aborda la conceptualización de los participantes en torno a la función de la escuela y la educación inclusiva, mediante la cual es posible evidenciar el proceso de interpretación y traducción de la política de educación inclusiva. Finalmente, el cuarto describe cómo se hacen presentes la cultura y las prácticas inclusivas en la escuela, consideradas como parte de la puesta en práctica de la política de educación inclusiva.

Para obtener una visión amplia del acontecer de la escuela (nivel micro), y con la finalidad de una triangulación metodológica (Gibbs, 2012), las fuentes de información fueron tres: observación participante en la escuela y en dos aulas, y las entrevistas a docentes con diferentes funciones (la directora, el ATP y cuatro docentes frente a grupo). Estos datos fueron analizados a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo; de tal procedimiento surgieron las categorías deductivas —detalladas en el capítulo del método— que se utilizan como subtítulos en los diferentes subapartados.

Las dimensiones contextuales.

De acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2012), las dimensiones contextuales brindan mayor entendimiento a la puesta en práctica de la política, principalmente porque los procesos de interpretación y traducción se encuentran mediados por factores contextuales e institucionales; éstas son: el contexto situado, el contexto material, el contexto externo y las culturas profesionales. Las características de cada dimensión fueron descritas en el capítulo del marco teórico, por lo que en este apartado únicamente se recuperan los datos empíricos de cada dimensión del estudio de caso.

La escuela primaria indígena Kutua.

El contexto situado.

La escuela *Kutua* se ubica en el Cañón Buena Vista, mejor conocido como “El Zorrillo”, una zona periurbana a 26 kilómetros al sur de la ciudad de Ensenada, Baja California. La ubicación del centro educativo se muestra en la figura 6.



Figura 6. Ubicación de la escuela respecto a la ciudad de Ensenada. *Fuente:* imagen extraída del recurso digital Google Maps México.

De acuerdo con la información recolectada a través de pláticas informales con el personal de la escuela, el Cañón Buena Vista se fundó a finales de los años ochenta con la llegada de alrededor de 25 familias pertenecientes a distintos grupos étnicos y provenientes de diferentes estados de la República mexicana, principalmente del sur del país. Por lo anterior, una parte importante de la población es descendiente de migrantes indígenas, y es posible distinguir más de una cultura y lengua; por ejemplo, figuran hablantes de la lengua mixteca (variantes alto, bajo, y de Guerrero), triqui, zapoteca y náhuatl, entre otras. En la actualidad ocupa un área de 2.730 km² aproximadamente³⁴, la extensión territorial se aprecia en la figura 7.

³⁴ Cifra calculada con la herramienta de Google Calc Maps.



Figura 7. Extensión territorial del Cañón Buena Vista.
Fuente: imagen extraída del recurso digital Google Maps México.

Una gran proporción de las personas que habitan en el Cañón Buena Vista trabajan como jornaleros agrícolas, de acuerdo con la información proporcionada por los participantes durante las entrevistas:

[...] la mayoría de los padres de familia de esta colonia se dedican al campo, son jornaleros agrícolas (2019E-A_28-29).

[...] son niños de bajos recursos económicos, que los padres en su mayoría son jornaleros, muy pocos trabajan en las fábricas (2020E-M_17-18).

Los hijos de estos trabajadores son los que asisten a las tres escuelas primarias de la localidad, de las cuales, dos pertenecen al servicio indígena y una al servicio general; las tres funcionan en dos turnos, matutino y vespertino. La Secretaría de Educación Pública cataloga a esta comunidad como de muy alto grado de marginación (SEP, 2018b). La figura 8 muestra una panorámica del contexto geográfico del estudio.



Figura 8. Contexto geográfico de estudio. Fuente: elaboración propia.

Una de las actividades realizadas por los maestros durante el taller de capacitación de la NEM proporcionó información de los problemas que perciben los docentes del contexto en el que se ubica la escuela: *pobreza extrema, drogadicción, desintegración, violencia intrafamiliar, desintegración familiar, bullying, asaltos, narco-cultura, alcoholismo, abandono de hogar, falta de atención, programas televisivos violentos y vandalismo (RNEM, 130819, 78-80).*

Lo anterior se pudo confirmar durante las entrevistas con la directora, el ATP y otros cuatro participantes.

[...] en este entorno, a diferencia de otros lugares, aquí estamos enfrentándonos a mucha desintegración familiar, principalmente, pobreza, drogadicción, alcoholismo, tenemos niños que pues por la precariedad de sus condiciones igual no vienen al 100% para la escuela (2020E-AD_36-39).

[...] Y pues que viven en una comunidad donde hay mucha delincuencia, donde hay vandalismo, donde pues hay esos principales problemas de delincuencia a veces organizado, porque hay personas que, pues en ocasiones se matan, se persiguen unos a otros y es una comunidad con un foco rojo y que requiere del apoyo de las autoridades (2020E-M_29-33).

[...] también hay padres muy jóvenes, familias disfuncionales, separadas [...] y pues también el problema que hay en la calle, ahorita ya ha disminuido en la comunidad, porque antes se agarraban, ¿cómo se llaman?, había bandas, sureños, norteños, y no sé qué otro,

entonces haz de cuenta que se ponían sus pañuelos, cada uno tenía su color de pañuelo y si alguno se topaba con otro por ahí, pues ya se armaba el... (2020E-E_246-254).

Lo anterior no solo evidencia que la escuela se encuentra ubicada en una zona en la que surgen problemas sociales muy específicos, sino que también se caracteriza por la presencia de dinámicas familiares particulares.

Uno de los participantes con mayor trayectoria en el plantel señaló que la escuela tiene una antigüedad aproximada de 25 años y que fue fundada con el apoyo de diferentes maestros y la comunidad.

[...] los primeros años, creo que eran en una casa, una casa de una familia que estaba por ahí cerca, y después se consiguió el terreno que está ahí ahorita, el terreno de la escuela, y los primeros salones eran de madera, y pues se hicieron con ayuda de los padres de familia, trabajaron ahí para poder tener los salones listos y ... pues eran pocos niños al principio, eso fue como en el año 1998 creo, no antes, a ver a ver, creo que en el 94... 94, 95, no estoy seguro, pero si fue por esas fechas (2020E-ATP_4-8).

[...] no había cerco ni nada, nosotros construimos ahí, trabajamos para hacer el cerco de la escuela, hacer la zanja para poner el cimiento y de ahí la malla (2020E-ATP_22-23).

Con el apoyo de los padres, al paso de los años, se edificaron nuevos salones, se instaló un cerco perimetral y se cimentaron explanadas en la escuela. Durante la entrevista, el mismo participante explicó que las aulas fueron utilizadas como espacios de formación para maestros; ahí se brindaron los cursos de inducción para los docentes que ingresaron al servicio indígena durante dos años: 1997 y 1998; incluso, el ATP y otra participante del estudio asistieron a ese tipo de cursos en el plantel.

[...] ahí estudie yo el curso de inducción, ahí en la escuela (2020E-ATP_20).

[...] hicieron el examen en julio, como al tercer día nos entregaron resultados, y al quinto día empezaba el curso de capacitación, aquí, en esta escuela precisamente inicie el curso de capacitación (2019E-I_151-153).

La información vertida por los participantes permite destacar que el contexto de esta escuela es un “foco rojo”, como lo señaló una participante, es decir, una comunidad en la que

confluyen diversos problemas sociales que hacen más complejo el trabajo docente. Además, conviene destacar, que la fundación de la escuela fue posible por la participación activa de miembros de la comunidad.

Contexto material.

La escuela se ubica en un terreno extenso, con un perímetro de 363m y un área de 5884m²³⁵. Cuenta con una infraestructura suficiente que les permite laborar, pero que requiere mantenimiento. La dirección es un espacio multifuncional que funge también como sala de maestros y oficina del ATP; hay un aula para cada grupo a cargo de un docente responsable de su limpieza y mantenimiento (por ejemplo, algunos docentes pintaron su salón al inicio del ciclo escolar). La biblioteca escolar contiene libros para los estudiantes y los maestros; además existe una bodega para guardar los materiales de limpieza y mobiliario extra.

El área de juegos son una serie de estructuras de metal para jugar, además de unos columpios y una resbaladilla; hay dos canchas, una de tierra y una de concreto utilizada como explanada para las ceremonias. La tienda escolar o cooperativa está acondicionada con ocho mesas bajo un techo metálico para que los niños puedan comer de manera cómoda; un baño para niñas y otro para niños, los cuales no cuentan con bomba de agua y dificulta su funcionamiento; y una sala de cómputo sin acceso a internet. Todas las instalaciones se comparten con la escuela del turno vespertino. La figura 9 es un croquis de la escuela.

³⁵ Cifra calculada con la herramienta de Google Calc Maps.

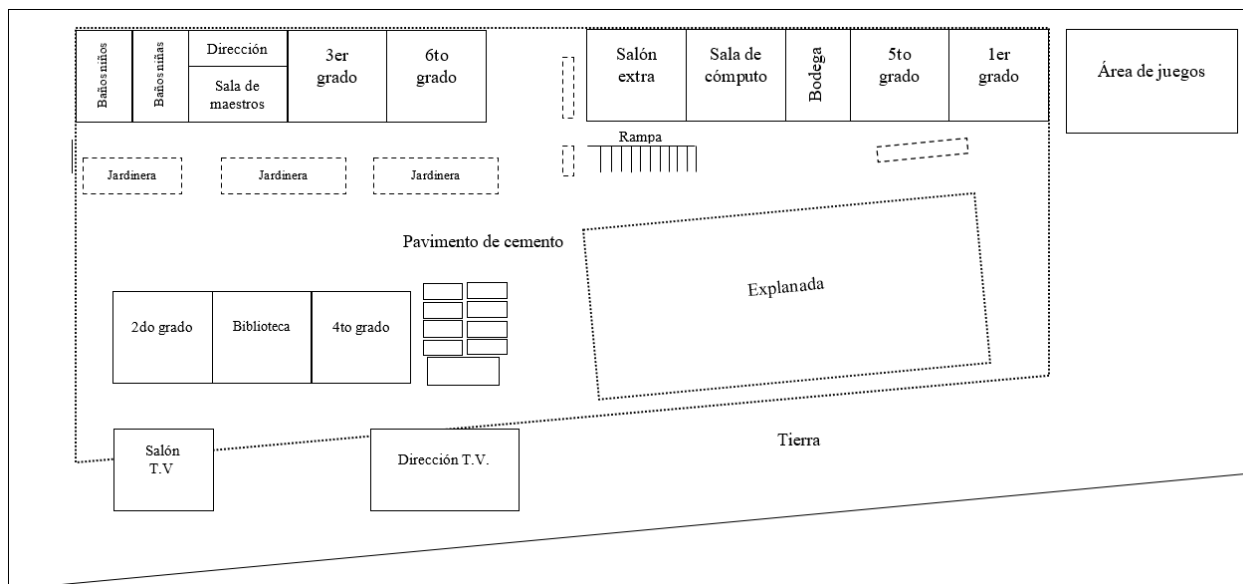


Figura 9. Croquis de la escuela Kutua. Fuente: elaboración propia.

La directora declaró que, en dos ocasiones, primero en 2017 y después en 2019, la escuela fue seleccionada para recibir el subsidio de la federación a través del Programa Reforma Educativa. Como se sabe, este programa funcionó desde 2015 a través de reglas de operación anuales. En 2018 tuvo el objetivo de generar condiciones para que las escuelas públicas de educación básica contaran con los recursos financieros necesarios para fortalecer su autonomía de gestión y mejoraran sus condiciones físicas y de equipamiento. Su población objetivo eran escuelas que presentaban mayor rezago o que se ubicaban en localidades de alta y muy alta marginación (DOF, 2018). La participante informó:

[...] tuvieron [el programa de] reforma, y un año no lo tuvieron, y al siguiente que yo llegué, ya nos volvieron a incluir, pero ya fuimos los últimos, no, en la primera vez que dieron el listado no aparecíamos, entonces creo que también fue, creo que el último día antes de salir de vacaciones de semana santa que nos dijeron, que me hablaron para pedirme mis datos y los datos de la escuela, que probablemente íbamos a entrar y sí, si alcanzamos (2020E-E_500-504).

Asimismo, explicó que este programa estableció dos prioridades: mantenimiento y rehabilitación; por ello, los recursos económicos recibidos fueron para la rehabilitación de algunos espacios de la escuela, como el piso de la biblioteca. Además, pudieron comprar papelería y material de limpieza.

[...] te dan las partidas en qué los vas a gastar, te dicen, la verdad yo no lo había manejado, fue el primer ciclo y te mandan un formato y te dicen ahí las partidas y tú decides cuánto vas a gastar. Pero ya cuando yo fui a revisión me dijeron que la prioridad es mantenimiento y rehabilitación [...] eso es prioridad, porque pocas veces te dan oportunidad de rehabilitar, creo que en esta ocasión solamente fue un componente, porque en los anteriores les permitan construir, por eso varias escuelas construyeron un aula con ese dinero, y a nosotros solamente fue rehabilitación, por eso le pusimos piso a la biblioteca (2020E-E_512-520).

Igualmente, la escuela recibió apoyo del gobierno del estado mediante el Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo (PIMMEE); este programa, a cargo del Sistema Educativo Estatal, tiene la finalidad de proporcionar a las escuelas las condiciones para una operación funcional y oportuna, así como otorgar recursos para el mantenimiento y mejora de los espacios escolares (SEE, 2011). Respecto a este apoyo, la directora puntualizó que algún material le fue entregado incompleto y otro de mala calidad.

[...] el del estado que era Beca progreso, luego PIMMEE, luego Impulsa, y hasta ahorita no sabemos por el cambio que hubo, no sabemos cómo se vaya a dar, lo que sí es que recibimos del PIMMEE, el año pasado, todavía recibimos, antes de irse el gobierno anterior, hicieron un reparto de material administrativo, pero según qué era lo que había sobrado, del recurso que había sobrado y se gastaron todo para dejar en ceros al otro gobierno. Entonces se gastaron todo y sí, nos dieron ¿cuántas resmas nos dieron?, nos dieron una caja o nos dieron diez resmas, ay, no me acuerdo cuánto nos dieron de resmas, jeran unas cajotas!, con cualquier cosita ahí, pero, no, yo no la fui a recibir porque fue el ATP, pero te hacen firmar pues que recibiste, pero no te dicen cuánto fue el total que te están dando, tal cosa, tal cosa, pero, aunque viene un listado, no todo te dieron, solamente algunas cosas, y lo mismo pasó la última vez que nos dieron material de limpieza, antes, el año pasado, también fue, nos dieron pintura, pero una pintura muy mala (2020E-E_547-559).

Incluso advirtió que uno de los problemas a los que se han enfrentado es la falta de transparencia en los procesos y la entrega de los recursos estatales.

Por eso te digo que el recurso en sí la verdad que ha habido mucho manejo pues distorsionado, no sabes ni dónde quedan las cosas, por eso no podemos esperarnos a que vaya a llegar recurso (2020E-E_624-626).

Otro tipo de apoyos que la escuela recibe son los insumos para el trabajo y la operación diaria de la escuela. Como se aprecia en los comentarios de la directora, se proporcionan recursos para la limpieza y el mantenimiento de la escuela, y en menor medida, recursos de papelería como resmas de hojas y una copiadora/impresora que no solo ha sido de utilidad para la dirección sino también para los profesores, pues ante la escasez de materiales didácticos, es utilizada para elaborar sus propios materiales de trabajo.

[...] pues los materiales los buscamos nosotros ¿no?, nosotros como maestros, pero sí, lo bueno que en esta escuela tenemos cómo sacar materiales, cómo sacar copias, cómo buscar e imprimir (2020E-AD_157-158).

Por último, señaló que la escuela genera ingresos mediante la cooperativa escolar y, a últimas fechas, a través del reciclaje de botellas de plástico; un proyecto impulsado por la escuela en el que se pretende que toda la comunidad estudiantil participe.

[...] lo que ahorita nos saca de apuros es la tiendita, la cooperativa, pues se está trabajando, y ahí está el guardadito para emergencias, no pues que falta papel, y ya, aunque sea para un mes ¿no?, y ya pues de ahí vamos, nos está cubriendo (2020E-E_643-645).

Un aspecto destacable es el hecho que la escuela cuente con un ATP³⁶ de planta; recurso humano que no tienen todos los centros educativos. El trabajo del ATP se centra en la asesoría técnica-pedagógica y administrativa para esta escuela. Durante la entrevista, el ATP señaló las actividades que realiza en la escuela.

[...] apoyar a los maestros cuando requieran un material, llevar todo lo de la REDWEB, altas, bajas, inscripciones, sacar listas de asistencia, constancias de estudio, boletas,

³⁶ Por lo regular, los ATP se ubican por zona escolar por lo que realizan funciones de asesoría técnica-pedagógica y administrativa en diversas escuelas de la zona.

ayudar a los profes que todavía no manejan muy bien la computadora (2020E-ATP_37-39).

[...]a capturar sus datos, este... pues estar a cargo en caso de que la profe, la directora no esté en la escuela, apoyar también a los padres de familia en lo que ellos requieran (2020E-ATP_41-42).

Además, durante la observación participante en la escuela fue posible constatar el trabajo conjunto entre la directora y el ATP.

Cuando el ATP regresa al salón, él y la directora trabajaron juntos en una plataforma [...] comienzan a preguntarse entre los dos, las problemáticas que enfrentan los niños de cada grado [...]. Ellos iban identificando juntos las problemáticas de la escuela, la directora y el ATP trabajan de la mano, incluso hay cuestiones que la directora siempre le pregunta al ATP antes de considerarlas y también otras que comentan “hay que plantearlo con los profesores” (ROE, 260919, 40-51).

La información recabada permite señalar que el ATP: a) representa un apoyo esencial para la directora y, en menor medida, para los profesores, y b) su trabajo se centra más en cuestiones técnico-administrativas que pedagógicas.

En términos generales, el contexto material del caso estudiado es precario y no existe certidumbre respecto al apoyo financiero anual para la escuela; ha dependido de recursos extraordinarios a través de programas federales para mejorar las instalaciones, lo que ha impulsado a generar ingresos propios por distintas vías. Se considera que las experiencias relatadas por los participantes más allá de describir las condiciones materiales de la institución ejemplifican las situaciones a las que se enfrentan las escuelas para recibir los apoyos financieros y materiales necesarios para su funcionamiento.

Culturas profesionales.

Durante el ciclo escolar 2019-2020, la plantilla docente oficial de la escuela Kutua estuvo conformada por 11 docentes, los cuales atendieron a 244 estudiantes. Estas cifras incluyen a docentes y alumnos de dos escuelas: la Kutua y la escuela anexa –la cual se describe con mayor detalle más adelante–. La tabla 35 muestra la matrícula y la planta docente de ambas escuelas.

Tabla 35

Distribución de docentes y alumnos entre las escuelas

Escuela	Docentes	Estudiantes
Kutua	9	155
Kutua anexa	3	89

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la directora del plantel.

La escuela Kutua cuenta con una organización completa. Hay un profesor por cada grupo y grado escolar; una directora, un ATP de planta y una encargada de la limpieza. A continuación, se describe brevemente la trayectoria profesional de los participantes del estudio —directora, ATP y los docentes de la escuela—. Es importante mencionar que no se presenta una caracterización, solo se destacan particularidades de sus trayectorias en el servicio indígena y en la escuela³⁷.

La directora es originaria del estado de Oaxaca, descendiente del grupo étnico mixteco y hablante de mixteco bajo. Tiene 15 años en el servicio indígena y tres años en la escuela, aunque anteriormente laboró en ésta como docente. Cuenta con dos licenciaturas: una en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California y otra en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En su trayectoria laboral ha desempeñado funciones de intendencia, docencia y, desde hace cinco años, de dirección —puesto que obtuvo a través del Concurso de Oposición para la Promoción a Cargos con Funciones de Dirección del Servicio Profesional Docente—.

El ATP es originario del estado de Oaxaca, descendiente del grupo étnico triqui y hablante de la lengua de su pueblo. Tiene 20 años en el servicio indígena, mismos que ha laborado en Kutua, incluso, en su entrevista puntualizó que fue en esa escuela donde recibió el curso de inducción previo a su ingreso al servicio. Desde 2017 funge como ATP de tiempo completo en la escuela. Cabe mencionar que el docente tiene doble plaza³⁸, por la mañana desarrolla funciones de ATP, y por la tarde de dirección en otra escuela de la misma zona escolar.

³⁷ La información que se presenta fue proporcionada por los participantes durante las entrevistas y pláticas informales. Se utilizan seudónimos para guardar la confidencialidad de los participantes.

³⁸ De acuerdo con Ornelas (1997), la doble plaza surgió en los años sesenta, durante la expansión del SEN bajo la dirección de Torres Bodet. Ante la demanda de escuelas y maestros para brindar el servicio educativo, se creó el turno vespertino y las dobles plazas para los docentes. Con el transcurso de los años, la doble plaza se convirtió en una prestación y un derecho de los trabajadores de la educación, pese a que la escasez de maestros ha cesado.

La profesora Isabel es originaria del estado de Oaxaca, descendiente del grupo étnico mixteco y hablante de mixteco alto. Ha laborado en el servicio indígena durante 20 años desempeñando funciones de docencia y dirección, la mayor parte de su trayectoria laboral la ejerció en una escuela en San Quintín hasta que solicitó su cambio de adscripción³⁹. En la escuela Kutua ha laborado los últimos ocho años. En la entrevista destacó que estudió la LEPEPMI en la UPN y aunque comenzó sus estudios de Maestría en Educación Básica en la misma institución, no los concluyó por cuestiones laborales. La profesora también cuenta con doble plaza, en el turno matutino en Kutua y durante el turno vespertino en otra escuela de la zona.

La profesora Mónica es también originaria del estado de Oaxaca, descendiente del grupo étnico mixteco y hablante de mixteco alto. En la escuela es la docente con mayor trayectoria laboral: 34 años en el servicio indígena. Al igual que la profesora Isabel, trabajó en San Quintín la mayor parte de su trayectoria profesional hasta que solicitó, hace cuatro años, cambio de adscripción a la escuela Kutua. Estudió la LEPEPMI en la UPN y cuenta con doble plaza, por la mañana labora en Kutua, y por la tarde en las mismas instalaciones de la escuela, incluso en el mismo salón, pero en la escuela del turno vespertino. En una conversación informal comentó que próximamente comenzará los trámites para su jubilación.

El profesor Arturo, al igual que sus compañeras, es originario del estado de Oaxaca, descendiente del grupo étnico mixteco y hablante de mixteco alto. Tiene 23 años en el servicio indígena, mismos que ha permanecido en la escuela Kutua. Durante la entrevista destacó que antes de ser docente en la escuela fue padre de familia, y después de terminar sus estudios de bachillerato, el que entonces era director de la escuela lo orientó para ingresar al servicio. También cuenta con doble plaza; al igual que su compañera, la profesora Mónica, labora en la escuela vespertina.

Por último, el profesor Adrián nació en Camalú, Baja California y es el único docente de la escuela que no es descendiente de algún pueblo originario ni habla ninguna lengua indígena. Durante la entrevista mencionó que tiene 20 años en servicio, los primeros 10 laboró como ATP

³⁹ De acuerdo con la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo, y Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, el personal con funciones docentes, técnicos docentes, de asesoría técnica pedagógica, directivas o de supervisión, entre otros, tiene la facultad de solicitar el cambio de escuela entre estados, municipios y zonas escolares (SEP, 2020). En Baja California las instancias con la facultad de realizar dichos trámites son el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California y la Secretaría de Educación y Bienestar Social del estado de Baja California.

en el *Programa Niño Migrante*, precedente del ahora *Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*⁴⁰, después ingresó al servicio indígena donde ha desempeñado funciones de docencia, los últimos cuatro años en la escuela Kutua.

Es importante mencionar que no fue posible entrevistar a dos docentes, al profesor Julio y al profesor Fabián. En una plática informal, el profesor Julio señaló que es originario de Veracruz, descendiente del grupo étnico náhuatl y hablante de la misma lengua de su pueblo. Destacó que, tanto él como el profesor Fabián, tienen una larga trayectoria en el servicio indígena y que ambos han laborado en la escuela Kutua desde finales de los años noventa. Durante el periodo de trabajo de campo, el profesor Julio fue incapacitado por cuestiones de salud y, posteriormente, inició los trámites para su jubilación.

De acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2012) las culturas profesionales son aspectos poco tangibles ya que constituyen el ethos de la comunidad; no obstante, es posible identificarlas a partir de señalamientos específicos de los participantes. En su discurso, los participantes indicaron los valores que los guían, así como otros aspectos destacables de su trabajo. Por ejemplo, para la directora, los docentes con los que trabaja se caracterizan por su iniciativa y disposición al trabajo, la apertura a las sugerencias y la experiencia en el servicio indígena.

[...] el lado de las fortalezas es que tengo profes que tienen iniciativa, hay profes que tienen iniciativa, en cuanto a la extensión [escuela anexa], por ejemplo, las profes se organizan solas, [...] algunos tienen iniciativa, otros quieren, pero se les dificulta hacerlo, esa es otra cosa, de que, si quieren, no pues si lo hacemos, pero ya en el momento pues ya se les hace difícil, o algunos también son muy desorganizados, lo que si he notado es que, si uno les dice cómo y le das el material, pues sí, sí se hace. Entonces si son fortalezas y pues también casi todos son de bastantes años de servicio (2020E-E_191-198).

[...]creo que también tienen apertura a que uno les diga las cosas, hasta ahorita nadie me ha dicho ¿es que por qué usted me dice esto?, no, sino, ¡ah! no, pues sí, ¿verdad?, déjeme lo checo, o no lo había pensado [...] esa parte también, que, si aceptan algunas

⁴⁰ El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes está dirigido a los niños en edad de cursar la educación básica provenientes de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas. Tiene el objetivo de ofrecer un modelo integral de educación básica en los servicios educativos ubicados en comunidades y campamentos agrícolas (SEE, 2020b).

sugerencias, igual depende de cómo uno se lo diga también, sí, he tratado de que me tengan confianza y que me digan las cosas (2020E-E_202-207).

Estas fortalezas, llamadas así por la participante tienen matices. La directora señaló que los docentes tienen disposición para realizar las tareas, aunque también reconoció que, en ocasiones, la iniciativa que toman los docentes no se concreta. Por otra parte, es importante subrayar que la directora está convencida que todos sus maestros son inclusivos, tal afirmación la manifestó durante la planificación y revisión para el guion de observación en el aula —elaborada junto con la directora—. Otro aspecto destacable es que la escuela se caracteriza por dejar las puertas abiertas al público, es decir, no solo tiene la disposición de recibir visitas de padres de familia, sino que también a estudiantes de bachillerato para realicen actividades con los estudiantes o liberen su servicio social.

Respecto a la convivencia entre los docentes se identificó que no solo existe una buena relación de trabajo en la escuela -aspecto que se desarrollará en el subapartado de *culturas inclusivas*-, sino que conviven con fines recreativos, además de participar en todos aquellos eventos propuestos por la escuela, la supervisión o bien que surgen por iniciativa de alguno de los integrantes de la escuela: posadas, torneos deportivos y reuniones casuales. Por ejemplo, en una ocasión se organizó un torneo de básquetbol con otros profesores de la zona escolar.

En suma, los docentes tienen una larga trayectoria en el servicio indígena. Todos tienen mínimo 10 años de experiencia en el ámbito educativo, y casi todos —a excepción de uno— son hablantes de alguna lengua indígena y recibieron una formación específica para este servicio. La mayor parte de los docentes se formó bajo los mismos enfoques —primero bajo el de educación bilingüe bicultural y, después, en el de educación intercultural—, en la UPN, por lo que recibieron una formación distinta a la de los profesores formados en escuelas normales, lo que se infiere forja su identidad como docentes indígenas. Igualmente, conviene destacar que algunos cursaron la licenciatura estando en servicio.

El contexto externo.

De acuerdo con Ball, Maguire y Braun (2012), el contexto externo está compuesto por aquellas presiones y expectativas generadas por el marco de las políticas nacionales y locales, y también

por las relaciones que desarrolla la escuela con las autoridades educativas locales y con otras escuelas.

Por ejemplo, durante el periodo previsto para la observación participante, el magisterio atravesó una situación laboral complicada. Como consecuencia de la situación política y económica del estado, el gobierno de Baja California tuvo una deuda de aproximadamente 800 millones con un poco más de 3000 profesores pensionados, jubilados e interinos (Heras, 2019, 25 de agosto). En solidaridad con sus compañeros, diversas zonas escolares, se unieron al convocado “paro activo”. Por lo anterior, durante la fase intensiva del CTE, los docentes se presentaban a trabajar en horario regular en la sede correspondiente, pero con la consigna de no realizar las actividades previstas en la guía del CTE para el inicio del ciclo 2019-2020. Este tipo de situaciones afecta el trabajo regular de los docentes, pero al mismo tiempo los posiciona respecto a las medidas tomadas por las autoridades educativas.

Los apoyos extras que recibe la escuela y la vinculación que tiene con otras instituciones educativas también son considerados como elementos del contexto externo. De acuerdo con la información proporcionada por una de las participantes, la escuela está inscrita en el Programa de Prevención Contra las Adicciones y Reconstrucción Personal, mejor conocido como FORMA, el cual trabaja en la prevención contra las adicciones bajo la supervisión del Instituto de Psiquiatría del Estado de Baja California (IPBC). Este programa se ha enfocado a los estudiantes del nivel primaria y secundaria con el propósito de detectar factores de riesgo proclives al consumo de sustancias psicoactivas (IPBC, 2020), por lo que ocasionalmente los estudiantes reciben pláticas y asesorías psicológicas, como en el caso de la escuela Kutua.

[...]se reporta a la dirección de la escuela sobre diferentes pláticas que les pueda beneficiar a los niños, y ya la dirección de la escuela busca apoyo al programa FORMA [...]para que las psicólogas le estén dando pláticas a los niños que más requieren, y ahorita, pues ya llevamos un mes que la psicóloga viene cada ocho días y platica (2020E-M_41-46).

Para la participante estos apoyos son favorables para los estudiantes.

[...]estamos viendo como que eso motiva a los niños también a ser diferentes, y en el grupo pues se platica mucho con ellos la importancia de ser diferentes, de prosperar, aunque no

se cuenta con el apoyo de los papás, entonces que sean ellos mismos quienes se tracen una perspectiva de un futuro diferente a la que miran en sus padres (2020E-M_57-60).

Lo anterior se pudo confirmar durante la observación participante en el aula, mientras se observó al grupo de sexto grado, las psicólogas impartieron una plática a los estudiantes.

A las 8:48, llegó una psicóloga con dos personas más, fueron a darle una plática a los estudiantes. La psicóloga comenzó a acomodar unas cosas, como el proyector. Después le solicitó a la profesora Mónica que saliera del grupo, y luego a mí (ROA, 051219, 35-37).

Respecto a la vinculación con otras instituciones educativas, una de las participantes comentó que le pareció una buena idea trabajar de manera más estrecha con colectivos de las escuelas de otros niveles; propuesta que se hizo en el CTE.

[...] en este último CTE, en el segundo CTE que fuimos, proponíamos que el maestro de sexto, a principios del ciclo escolar se reuniera con todos los maestros que van a tener a los niños de primero de secundaria para decirles cuáles son los problemas que llevan los niños, que las de preescolar se reúna con la de primer año también para irle diciendo y es que el diagnóstico sería más fructífero, reunimos así en colectivo y decir, así van mis alumnos y ellos ya saben cómo los reciben (2020E-M_219-225).

[...]a mí me gustó la propuesta que se hizo en esta ocasión, porque así, decíamos, el diagnóstico va a ser más fructífero, va a ser más real, porque ellos a veces ya no piden la boleta, aunque en la boleta va la observación, la secundaria no pide boletas, pide certificado y ahí no llevas ninguna observación, entonces ellos ya van a saber cómo van los niños que reciben de primaria, pues, también va a saber cómo vienen los niños de preescolar (2020E-M_234-238).

Aunque lo anterior fue una propuesta, es evidente que a partir de las reuniones del CTE entre docentes de distintos niveles educativos el vínculo entre las escuelas se fortaleció. En suma, la situación política y laboral del magisterio repercutió en los trabajos previstos al inicio del ciclo escolar 2019-2020; por otra parte, ejemplifica cómo el contexto externo a las escuelas influye y condiciona la puesta en práctica de las políticas, en este caso, la fase intensiva del CTE y las actividades de planeación que en ella se desprenden.

Es importante destacar que el contexto externo descrito lo comparten tanto la escuela Kutua como la escuela anexa, a excepción de los apoyos externos que recibe la escuela Kutua, pues no se cuenta con evidencia empírica de que la escuela anexa cuente con apoyos como el del grupo FORMA.

La escuela anexa.

Un elemento destacable de la escuela Kutua es que reporta la información de otra escuela cercana más pequeña, la cual tiene el estatus de extensión o anexa porque no cuenta con una clave escolar; esta situación es así porque la escuela anexa no reúne los requisitos necesarios para ello. De acuerdo con la información proporcionada por la supervisora de la zona escolar en una plática informal, las escuelas anexas no son una práctica común, se crean por necesidad de una comunidad de contar con una escuela, pero no tienen el reconocimiento oficial. En este sentido, la escuela Kutua y su directora apoya el funcionamiento de otra escuela y los niños inscritos se suman a la matrícula que reporta. La escuela anexa está ubicada en otro espacio geográfico y es de organización multigrado por lo tanto sus condiciones varían de la escuela Kutua.

Contexto situado.

La escuela anexa se ubica en Santa Juquila, un poblado dentro de la delegación de Maneadero a 20 km al sur de Ensenada y alrededor de 8 km de la escuela Kutua⁴¹, cuenta con un área de 1056m² aproximadamente. El poblado y la ubicación de la escuela se visualiza en la figura 10.

⁴¹ Cifra calculada con la herramienta de Google Calc Maps.



Figura 10. Poblado de Santa Juquila y ubicación de la escuela anexa. *Nota:* el cuadro rojo representa la escuela anexa. *Fuente:* imagen extraída del recurso digital Google Maps México.

Como se aprecia en la figura 10, el poblado de Santa Juquila es pequeño, y aunque no se obtuvieron suficientes datos sobre su historia y población, de acuerdo con las docentes de la escuela anexa, en Santa Juquila habitan principalmente jornaleros migrantes con descendencia del grupo étnico mixteco

Contexto material.

La escuela tiene una extensión pequeña, con un perímetro de 100m y un área de 600m² aproximadamente⁴². Dispone de cuatro aulas de madera, cada una destinada a un grupo multigrado: una para primer y segundo grados, otra para tercero y cuarto, otra para quinto y sexto, y la cuarta aula se utiliza como dirección, biblioteca, almacén y usos múltiples. Hay un inodoro para niños y uno para niñas de reciente creación. El patio está cubierto con grava, mientras que los salones cuentan con piso de loseta. Por último, la escuela está cercada con malla ciclónica y es posible ingresar a ella por dos puertas: una principal, y otra que permite la entrada de los

⁴² Cifra calculada con la herramienta de Google Calc Maps.

estudiantes del preescolar —que se encuentra a un costado de la escuela—, para que compren en la tienda escolar, la cual, cabe mencionar, se coloca en una mesa en el patio. La figura 11 muestra el croquis de la escuela.

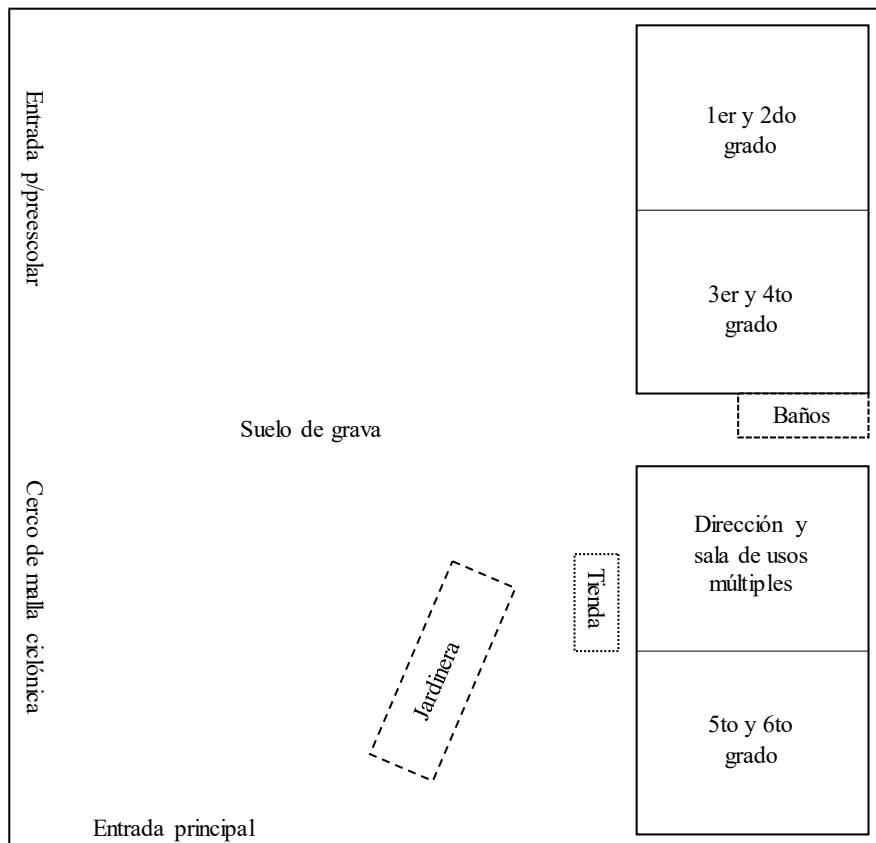


Figura 11. Croquis de la escuela Kutua anexa. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información recabada durante una plática informal con la encargada de despacho, el terreno y las cuatro aulas de madera que conforman la escuela fueron donadas por una comunidad cristiana que está a un costado de la escuela. También mencionó que recientemente la escuela recibió una donación de mesas para el salón de primer y segundo grado, aunque no indicó la procedencia de dicha donación. Es importante destacar que la escuela anexa gestiona los recursos financieros es distinta, pues, ante lo escaso de éstos, la encargada de despacho solicita con distintas figuras públicas el apoyo financiero o material para conseguir los recursos básicos para la operación de la escuela. Por esta situación, en la última gira del gobernador al municipio

de Ensenada decidió acudir al lugar de la concentración para explicarle la situación de la escuela y solicitar la clave de la misma⁴³.

Culturas profesionales.

La escuela anexa tiene una organización multigrado tridocente. Una de las maestras, quien tiene 11 años laborando en la escuela, cumple una doble función ya que es maestra frente a grupo y encargada de despacho (dirección). Es originaria de Oaxaca, perteneciente al grupo étnico mixteco y hablante de mixteco bajo. Aunque no fue posible entrevistar a las docentes de esta escuela, cabe mencionar que, durante la entrevista, la directora de Kutua, refirió que las profesoras se organizan de manera autónoma y cumplen con todo lo que se les solicita.

[...]en cuanto a la extensión, por ejemplo, las profes se organizan solas, con ellas en cuanto al trabajo que tengan que sacar, lo hacen, cumplen con los materiales que se les piden (2020E-E_192-193).

De acuerdo con lo descrito, la escuela anexa enfrenta mayores dificultades para su operación, pues carece de personal docente suficiente, de infraestructura, materiales, apoyo financiero para su operatividad e incluso de una clave única como escuela, con la que se considera tendría mayor visibilidad para las autoridades educativas. Aun así, la directora destaca el compromiso y la labor de las docentes de la escuela anexa. La operación de este tipo de escuelas es una realidad invisibilizada del servicio indígena.

A manera de cierre es importante destacar la importancia que tienen las categorías descritas en este apartado, pues éstas permiten entender la manera en la que los docentes interpretan y traducen de una forma particular las políticas, pues el contexto en el que sitúa la escuela se caracteriza por ser de alta marginalidad, no existe certidumbre respecto al apoyo financiero para la operatividad de la escuela, los docentes fueron formados bajo enfoques pedagógicos particulares que forjaron su identidad como profesores del servicio indígena, y el contexto externo condiciona el funcionamiento de las escuelas y la puesta en práctica de las políticas.

⁴³ De acuerdo con la supervisión escolar, se autorizarán las claves de las escuelas anexas para el ciclo 2020-2021. Con esta medida se regularizará la situación de dos escuelas del servicio indígena que funcionan de esta manera.

La lengua indígena en la escuela.

Como se mencionó anteriormente, ambas escuelas, Kutua y la escuela anexa, comparten la misma clave escolar, por lo que toda la documentación oficial incluye las dos escuelas, y algunos indicadores no son posible de diferenciar si corresponden a los niños inscritos en la Kutua o son de la anexa (p. ej. logro escolar⁴⁴). En este sentido, los datos que se presentan a continuación incluyen a los estudiantes de ambas escuelas.

De acuerdo con el perfil lingüístico de la escuela, de los 244 estudiantes, 136 son indígenas, lo cual representa aproximadamente 55.8% de los estudiantes de ambas escuelas. En la tabla 36 se plasma el total de lenguas indígenas habladas por los estudiantes y sus variantes lingüísticas.

Tabla 36

Lenguas indígenas y variantes dialecticas habladas por los estudiantes en la escuela

Lengua indígena	Variante dialectal	No. Estudiantes	Total
Náhuatl	NE*	2	2
Mixteco	Bajo	58	109
	Alto	2	
	Valle	3	
	Guerrero	5	
	NE	41	
Triqui	Copala	13	16
	NE	3	
Cora	NE	6	6
Huichol	NE	2	2
Pa-ipai	NE	1	1
Zapoteco	NE	2	2

Nota: * No Especificado. *Fuente:* elaboración propia.

Sobre la información conviene destacar tres cuestiones: primero, la distribución de los estudiantes Hablantes de Lengua Indígena (HLI) no es similar entre ambas escuelas; segundo, la

⁴⁴ Los resultados de PLANEA 2018 indican que, en el caso de la prueba de lenguaje y comunicación 55.9% de los estudiantes obtuvieron un nivel de dominio insuficiente, 35.3% un nivel básico, 8.8% un nivel satisfactorio, y 0% un nivel sobresaliente. Por su parte, en la prueba de matemáticas 58.6% de los estudiantes obtuvieron un nivel de dominio insuficiente, 17.2% un nivel básico, 17.2% un nivel satisfactorio, y 6.9% un nivel de dominio sobresaliente (SEP, 2018c).

diversidad de lenguas presentes en la escuela es diferente; en el caso de la escuela anexa hay predominancia del mixteco; y tercero, los estudiantes cuentan con distintos niveles de manejo de la lengua: incipiente, intermedio y avanzado. En el primer nivel los estudiantes solo hablan palabras y frases cortas. En el segundo, son capaces de establecer una conversación corta, aunque poco fluida y con dificultades para conversar. En el tercer nivel, los educandos son capaces de establecer una conversación con fluidez y hacer uso de un amplio vocabulario. En la tabla 37 se desglosa el número de estudiantes HLI por escuela y el nivel en el que se encuentran.

Tabla 37

Hablantes de lengua indígena por escuela y nivel en el que se encuentran los estudiantes

		Kutua			Kutua anexa		
Total de estudiantes		155			89		
Estudiantes hablantes		71 (54.8%)			65 (73%)		
	Nivel	Incipiente	Intermedio	Avanzado	Incipiente	Intermedio	Avanzado
Lenguas	Náhuatl	2	0	0	0	0	0
	Mixteco	33	18	0	14	30	14
	Triqui	12*	0	0	4	0	0
	Cora	4**	0	0	2	0	0
	Huichol	2	0	0	0	0	0
	Pa-ipai	1	0	0	0	0	0
	Zapoteco	1	0	0	1	0	0

Nota: *Se respetan los datos proporcionados en el Perfil Lingüístico Escolar; sin embargo, de los 12 estudiantes registrados en nivel incipiente sobran tres. ** Al igual que en la cifra anterior, de los cuatro estudiantes registrados sobra uno. *Fuente:* elaboración propia a partir del Perfil Lingüístico Escolar.

Como puede observarse en la tabla 37, es mayor el porcentaje de estudiantes HLI en la escuela anexa, aunque en la escuela Kutua poco más de la mitad de los estudiantes también lo son. En ambas escuelas, la lengua que predomina es el mixteco en sus distintas variantes lingüísticas; sin embargo, en la escuela Kutua existe mayor diversidad lingüística ya que hay presencia de siete lenguas indígenas, en contraste con la escuela anexa en la que solo hay cuatro. En la escuela Kutua la mayor parte de los estudiantes HLI se encuentran en el nivel incipiente, pocos en el nivel intermedio y ninguno en el nivel avanzado. En contraste, en la escuela anexa, la mayor parte de los estudiantes HLI se encuentra en el nivel intermedio, y en menor proporción, en el nivel incipiente y avanzado. Lo anterior no solo da evidencia del plurilingüismo existente en las escuelas

y en las aulas —señalado en estudios como el de Bautista (2016) y el de Tinajero (2014) —, sino también de los distintos niveles en los que se manifiesta, dificultando la enseñanza de la lengua materna en las escuelas, tal y como se señala en los documentos normativos de México y en el planteamiento curricular.

La enseñanza de la lengua.

En el presente subapartado se describen algunas de las particularidades de la enseñanza de la enseñanza de la Lengua Indígena (LI) en la escuela Kutua; a través del análisis de contenido cualitativo a las transcripciones de las entrevistas y las relatorías de observación, se identificaron algunos aspectos relacionados con esta actividad. En primera instancia existe una intención por parte del colectivo escolar por prestigiar la LI, así como una actitud positiva hacia ella. Igualmente, el colectivo ha desarrollado propuestas y estrategias para su enseñanza, aunque predomina el trabajo por campos semánticos. Estos aspectos se consideran importantes; sin embargo, en contraparte, también es posible advertir un uso ritualizado de la lengua indígena, una enseñanza restringida y un sentimiento de escasa funcionalidad.

A continuación, se profundiza y ejemplifica brevemente cada una de estos aspectos. Sin duda, para los docentes de la escuela es importante prestigiar la lengua y la cultura indígena, en palabras de una de las participantes, para que la escuela sea más inclusiva requiere:

[...] fortalecer las diferentes lenguas indígenas que hablan los niños, las diferentes costumbres (2020E-M_261-262).

Entre las actividades que se realizan en la escuela que se considera que tiene el propósito de prestigiar la LI es la elaboración del libro cartonero (o artesanal), el concurso de narraciones indígenas y el concurso de canto del himno nacional en LI —por mencionar algunas—. También se identificó que hay una valoración positiva hacia la LI por parte de los estudiantes no hablantes de LI, durante la entrevista el ATP comentó lo siguiente:

[...] los niños que no hablan ninguna lengua indígena, pues se interesan pues por conocer alguna palabra nueva que ellos no conozcan, y pues hay una aceptación en la lengua indígena (2020E-ATP_92-94).

Como ya se mencionó, una situación particular de la escuela son los grupos multilingües, consecuencia de la presencia de docentes y estudiantes descendientes de diversos grupos étnicos.

Con el propósito de atender y enseñar las diversas LI presentes en los grupos, los profesores elaboraron las siguientes propuestas durante una reunión entre el colectivo:

El profesor Fabian propuso que los niños que hablen alguna lengua se ubiquen con él o los maestros que hablen la misma lengua para practicarla, y que se trabaje como un taller. A la directora le pareció muy buena idea (ROE, 190919, 128-130).

El profesor Adrián comentó que otra buena opción sería que cada año o trimestre se adopte una lengua en toda la escuela, por ejemplo, un trimestre náhuatl, otro mixteco, otro triqui, etc., y que se busquen algunas palabras y se incorporen a las clases (ROE, 190919, 136-139).

Aunque no existe evidencia empírica de la puesta en práctica de tales estrategias, se considera valioso que los docentes desarrollen propuestas y tengan espacios para compartirlas. Pese a lo anterior, de acuerdo con uno de los participantes, por lo regular la lengua indígena se enseña a través de campos semánticos. Durante la entrevista comentó:

[...] lo único que hacemos nosotros, y te puedo hablar en general, yo creo que me atrevería a decir que el 90% de los maestros que están en educación indígena, hablantes y no hablantes, trabajamos por campos semánticos (2020E-AD_162-164).

El mismo participante explicó en qué consiste trabajar por campos semánticos:

[...] campos semánticos es, por ejemplo, si yo voy a hablar de un carro, te voy a decir las partes de un carro ¿no?, no pues tiene llantas, tiene puertas, tiene vidrios, tiene volante, todo lo relacionado con el carro, ese es un campo semántico (2020E-AD_203-205).

También se identificó que tienen a su alcance distintos materiales, unos elaborados por las autoridades educativas locales, y otros por las federales. Ejemplo de los primeros es el Plan Lingüístico Escolar, el cual, cabe destacar, únicamente se utiliza con fines administrativos y no pedagógicos. Los segundos, son elaborados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para la enseñanza de la LI. Algunos —los más antiguos— se encuentran en la biblioteca, y otros se repartieron a los estudiantes.

Una persona que realiza su servicio social en la escuela, está repartiendo unos libros para los estudiantes con fichas de trabajo en lengua indígena. Revisé los libros y tomé fotos de

los materiales. Son de la DGEI, se manejan por fichas de trabajo y se organizan por ciclos, 1 y 2, 3 y 4, y 5 y 6 (ROE, 021219, 72-75).

Pese a lo descrito con anterioridad, es importante destacar que, durante el periodo de observación, no se presencié una clase de o en LI. Al respecto uno de los participantes comentó lo siguiente:

[...] hay maestros que manejan su lengua de pe a pa (de principio a fin) muy bien, pero no lo trabajan (2020E-AD_169-170).

Lo que si fue posible identificar fue el uso ritualizado a la LI, es decir, no se observó que se utilizara para fines comunicativos o académicos, sino en limitadas circunstancias, como para dar los buenos días, pedir algo por favor, dar las gracias, etc.

Al entrar al salón, la maestra les dio la bienvenida “a ku cueni” les dice y ellos le contestaron de la misma manera (ROA, 041219, 7-8).

Al respecto, uno de los participantes externó que este uso ritualizado es lo único que algunos de los docentes realizan para la enseñanza de la lengua.

[...] hay personas que nomás se concentran de decir el saludo y tan tan se acabó (2020E-AD_227).

Es importante mencionar que este uso ritualizado de la lengua sin fines comunicativos podría considerarse una barrera didáctica, por el hecho de incumplir con el derecho constitucional de los HLI a recibir la educación básica en su propia lengua. Aunque, la situación es compleja por diversas cuestiones, entre ellas se puede destacar que los grupos son multilingües y que, también, algunos de los estudiantes son descendientes de grupos étnicos, pero su lengua materna es el español. Aun así, es claro que no se brinda una educación bilingüe.

Por último, un participante compartió su opinión respecto al uso comunicativo o social de la LI. Enfatizó su consideración respecto a la pérdida de funcionalidad de la LI.

[...] se está perdiendo la cultura porque no le ven la funcionalidad de su lengua a nivel nacional, por ejemplo, si yo hablo mixteco y voy al centro de la ciudad, ¿qué es lo que tengo que hablar?, ¿mixteco o español? [...] si voy a los centros turísticos ¿qué tengo que hablar?, ¿qué me sirve más?, el mixteco, el español y el inglés, el mixteco no me sirve, más que para comunicarme con mi gente, ¿sí?, entonces, ellos no le están viendo la

funcionalidad, en cambio aquí en la escuela lo que yo estoy haciendo es, enseñándoles un poco de inglés, para que ellos puedan aprender también el mixteco, porque aunque vengan de padres que hablen alguna lengua, podrán entender algunas cosas, pero no lo hablan, y si lo hablan, se cohiben al hablar, porque no le ven la funcionalidad de su lengua, entonces esa una barrera muy grande que está (2020E-AD_181-192).

Es importante señalar que este participante no es descendiente de algún grupo étnico, y que este punto de vista no fue compartido por los otros participantes. En resumen, es importante destacar lo siguiente: a) en ambas escuelas se reporta la coexistencia de diversas lenguas y variantes lingüísticas, por lo que los grupos se caracterizan por ser multilingües; b) los estudiantes cuentan con distintos niveles de manejo de su lengua; c) una parte importante de los docentes son hablantes de LI, pero ésta no siempre coincide con la lengua —o variante lingüística— hablada por la totalidad de los estudiantes; d) se reconocen los esfuerzos del profesorado por proponer estrategias para facilitar la enseñanza de la misma, y tratar de dar respuesta a las circunstancias que enfrentan.

El trabajo que llevan a cabo los docentes y la realidad escolar ilustran la complejidad de la enseñanza de la LI en contextos de plurilingüismo, como es el caso de la escuela Kutua y la escuela anexa, donde difícilmente se puede atender en lo cotidiano a las múltiples lenguas y variantes lingüísticas presentes en las aulas. Por una parte, los resultados coinciden con los expuestos en otros estudios en los que se declara que no hay una enseñanza bilingüe en las escuelas indígenas (Hamel et al., 2004), o que hay una desvalorización de la lengua al interior de la escuela (García, 2004), aunque, por otra parte, también son indicativos de una situación que predomina en esta región: la disminución intergeneracional del uso de la lengua indígena entre los hijos e hijas migrantes, como lo reportaron Velasco y Rentería (2019).

Un último aspecto a discutir tiene que ver con las dificultades didácticas propias de la enseñanza de la segunda lengua, puesto que, aunque la mayor parte de los docentes de la escuela son HLI, se considera que, para el tema de la enseñanza de una segunda lengua, el profesorado requiere de una formación específica que les permita impulsar nuevas metodologías. En el caso de estudio, es importante anotar que, los múltiples retos identificados para la enseñanza de la LI merecen un estudio específico.

Las Barreras al Aprendizaje y la Participación que enfrenta la escuela.

En este subapartado se describen las BAP que están presentes en la escuela. Esta categoría es resultado del análisis de contenido cualitativo y, al igual que en la anterior sección, se utilizó el corpus de datos de las transcripciones de las entrevistas y las relatorías de observación de la escuela y del aula. Se postula que las BAP son inherentes a las dimensiones contextuales de la escuela, ya que muchos de los significados otorgados por los participantes refieren al contexto material, al situado, o son reflejo de las culturas profesionales; no obstante, por su especificidad y por ser una temática articulada a la educación inclusiva, se determinó exponerlas en una sección independiente.

Las BAP se conceptualizaron como aquellas situaciones que impiden o dificultan “el acceso, la participación y el aprendizaje” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44), y para su clasificación analítica, se tomó la propuesta por Covarrubias (2019): barreras culturales, barreras políticas y barreras prácticas —definidas y desarrolladas ampliamente en el capítulo *marco teórico* de esta tesis—; estas constituyeron las subcategorías deductivas del análisis, además se identificó una cuarta subcategoría denominada barreras contextuales.

Con el objetivo de facilitar la presentación de los resultados de esta categoría, la figura 12 agrupa las categorías, subcategorías y códigos que emergieron del análisis.

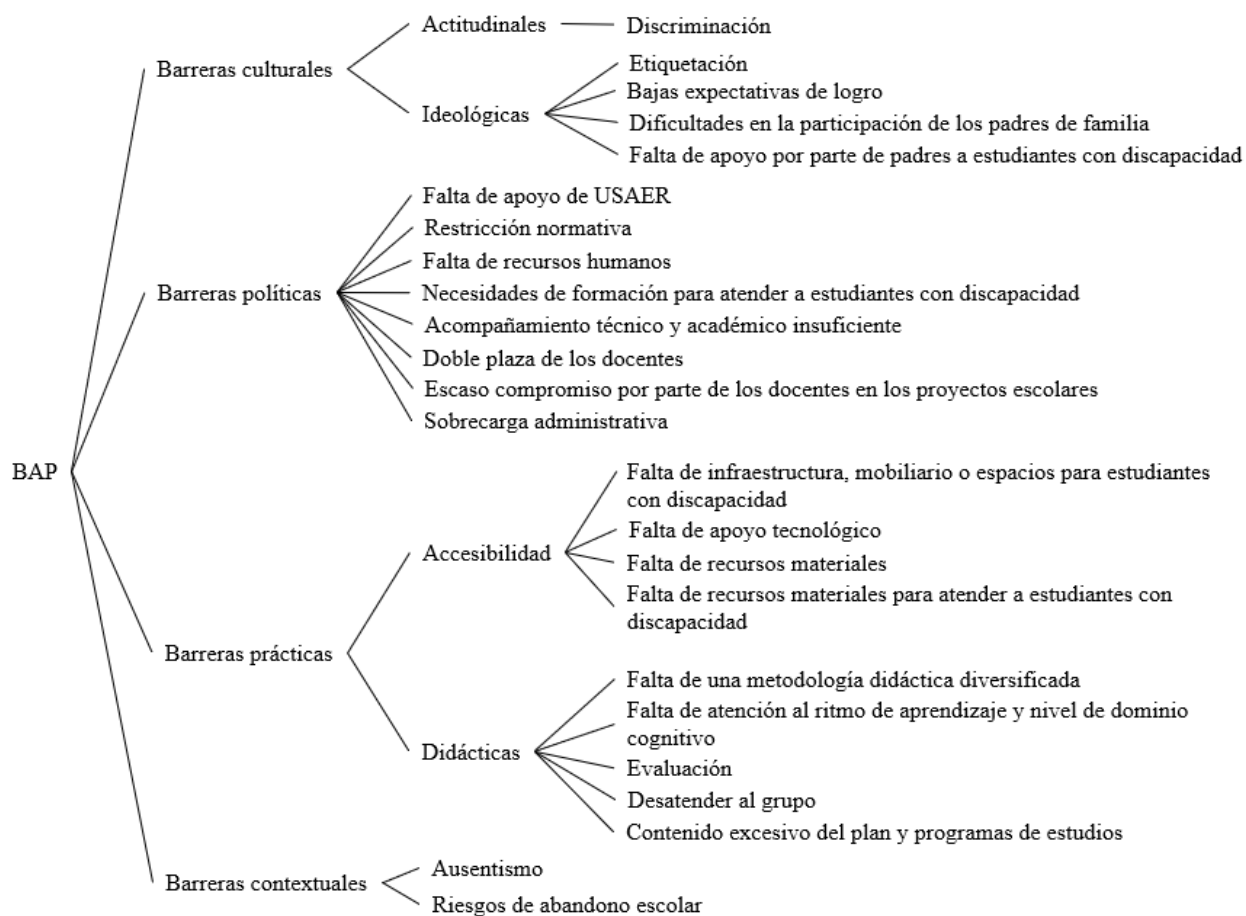


Figura 12. BAP que enfrenta la escuela. Nota: USAER= Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la figura 12, las BAP que enfrenta la escuela son múltiples y de diversa índole. A continuación, se describe cada una de las subcategorías.

Barreras culturales.

De acuerdo con Covarrubias (2019) las barreras culturales se relacionan con “las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable” (p. 146). El autor las subdivide, a su vez, en barreras actitudinales e ideológicas; el análisis identificó que hay presencia de ambas en la escuela.

Una de las barreras actitudinales se relaciona con el comportamiento que algunos estudiantes muestran hacia sus compañeros por cuestiones étnicas, de capacidades y habilidades. Uno de los participantes señaló lo siguiente:

[...] ¿qué podría decirte que tienen como barrera los niños?, pues a veces la integración, es difícil de que se integren, a pesar de que hay muchos que hablan, que dicen, que hacen, pero a veces se ve dentro del aula la integración de niños por sus etnias [...] sí, a veces ya viene desde casa y tú tienes que trabajarlo mucho aquí adentro, sí, de que ¡ay yo no quiero trabajar con tal niño!, porque es, no sé, triqui, o porque es, no sé, mixteco, no sé, como que a veces, las mismas barreras vienen desde afuera y vienen y las (inteligible)(2020E-AD_143-150).

De manera similar, otra participante, al hablar de su experiencia al atender un estudiante con discapacidad, comentó lo siguiente: *Entonces, si ha habido situaciones así aquí entre los niños, esa discriminación entre ellos y todo (2019E-I_346-347)*. Lo anterior se pudo contrastar durante la observación participante en la escuela. En una de las relatorías de observación, se anotó:

Después me topé con el niño de quinto que tiene una discapacidad intelectual, anda solo por el patio durante todo el recreo, no se integraba con sus compañeros y noté que su compañero afectado de mutismo tampoco, él permanece en la puerta del salón mirando hacia afuera (ROE,021219, 64-66).

Si bien el segmento anterior no evidencia una actitud discriminatoria por parte de sus compañeros de manera explícita, sí demuestra que los dos estudiantes no se integran con la misma facilidad con el resto de sus compañeros durante el juego.

Por otro lado, las barreras ideológicas que se presentan son: a) las bajas expectativas de logro; b) la etiquetación de estudiantes; c) las dificultades para la participación de los padres de familia en la escuela; y d) la falta de apoyo a estudiantes con discapacidad por parte de sus padres. Respecto a la primera, la directora defendió la idea —durante la entrevista—, que para que la escuela cumpla con su función, es necesario trabajar con los padres para que modifiquen las expectativas sobre el logro académico de sus hijos, sobre todo a largo plazo, y con los maestros acerca de lo que pueden lograr con sus alumnos.

[...] necesitaríamos cambiar las expectativas de los papás y de alguno que otro profe, pero la expectativa de que su hijo, no importa si le falta... ¿cómo te digo?, o sea, no importa si tiene poco recurso, si quiere, puede salir a delante, eso yo cambiaría, la forma de pensar

de los papás, que tengan expectativas, de que sueñen, de que... o sea, no le hace el sacrificio que hagas, pero si educas a tu hijo, va a ser una buena persona. Entonces, eso es lo que yo cambiaría y en los niños también, que fueran más ambiciosos en cuanto a su futuro, eso es la parte que, no... ya no voy a estudiar, o saben que llegan a la secundaria, y no es que está bien difícil, o sea, esa parte es la que nos está afectado, porque si ellos pensarán en que sus hijos van a salir a delante, desde casa les estarían insistiendo, o sea, estarían al pendiente, pero pues como no tienen expectativas... yo le preguntaba a una mamá de un niño que iba a repetir [...] ¿qué espera usted de su hijo?, o ¿qué piensa que su hijo va a lograr cuando sea grande?, no pues no sé, no pues quien sabe, señora le dijo, es que si usted no tiene una expectativa de su hijo ¿qué quiere que sea?, o ¿cómo quiere que sea?, entonces...(2020E-E_791-806).

[...] igual los profes, la mayoría ya tienen varios años de servicio, entonces ya están como cansados de la situación, de que siempre es lo mismo, de que, las barreras, bueno más bien las dificultades son cada vez más en lugar de que disminuyan. Entonces tal vez, pues esa parte motivacional de los profes también, es importante trabajarla para que ellos se sientan a gusto o por lo menos tengan más expectativas de su trabajo para que puedan también lograr con los niños (2020E-E_811-815).

Lo mencionado por la directora coincide con el planteamiento de López (2011), quien advierte que para que una escuela sea inclusiva, es indispensable que el profesorado cambie su mentalidad, y en lugar de centrarse en señalar las características de los estudiantes y su entorno —valoradas por los docentes como desfavorables—, se requiere analizar los obstáculos que enfrentan y enfocarse en cambiarlos. Para este autor, las creencias, actitudes y acciones de los docentes pueden forjar un contexto favorable o no para la inclusión (López, 2011).

Otra barrera presente se relaciona con la etiquetación de los estudiantes, pues durante la observación participante en el aula, se evidenció que uno de los docentes señaló a una estudiante frente a sus compañeros u otros docentes. En una de las relatorías de observación en el aula, se escribió lo siguiente.

Después de darles la bienvenida y pasar lista, el profesor me comentó en voz alta que Paola, es una niña que falta mucho y por eso podría ir un poco más atrasada y me señaló con el dedo a quien se refería (ROA, 121219, 6-8).

Asimismo, otra de las barreras ideológicas que enfrenta la escuela tiene que ver con la participación de los padres de familia, categoría que obtuvo el mayor número de frecuencias. A través del análisis de contenido cualitativo se identificaron cuatro distintos tipos: 1) falta de apoyo para cumplir con las solicitudes por parte de la escuela; 2) escasa asistencia en las actividades realizadas por la escuela; 3) actitudes de indiferencia y/o agresivas que despliegan hacia los docentes; y 4) falta de apoyo a sus hijos con discapacidad. Ejemplos de lo que se asevera son los siguientes:

[...] ahorita pues ya llevamos un mes que la psicóloga viene cada ocho días, y platica [...] les hace taller a los niños que más lo requieren, sobre todo los de conducta, que tienen emociones diferentes, entonces asisten los niños y los papás, pero como siempre, el papá no viene (2020E-M_45-49).

La participación de los padres también, cualquier actividad son los mismos los que participan [...] que no se integran, son los mismos, y lo que yo les digo es que, por ejemplo, en el cumplimiento del reglamento igual, andamos igual, ahí, los papás no saben cumplir o no quieren más bien, porque sí lo conocen, lo leímos junto con ellos; cuando apenas, el primer ciclo que iniciamos conmigo hicimos el reglamento con los padres, pero igual no fue tanta la participación, llegó poco menos que la última reunión que tuvimos, lo que sí es que han incrementado las reuniones, la asistencia, poco a poquito ha incrementado, entonces ese es el principal problema, la participación de los papás, el cumplimiento sobre la responsabilidad de sus hijos, creen que nada más con mandarlos ya... ahí ya (2020E-E_174-184).

[...] porque tienen esa forma de hablar las mamás, llegan mamás a veces gritándote, y es que no señora, hasta se enojan porque los citas a la reunión, le digo, señora, es que es una vez cada tres meses, o sea ni siquiera es cada semana y se enojan, una señora ya... pues a mí llegó a gritonearme que pues por qué yo la cito a ella, ¿por qué no cito al papá?, que el papá nunca va, es que eso ya es organización de ustedes, yo no puedo mandar en su familia, y así, el que pueda, yo le decía, ahí dice madre, padre o tutor, ahí dice le digo, en el citatorio, ya es problema de ustedes que se pongan de acuerdo quien va a asistir (2020E-E_151-157).

[...] y a partir de la plática con la psicóloga, obligó a la mamá a que lo lleve con el psiquiatra para que nos demos cuenta el grado de avance que tiene la niña, porque ya se va a ir de sexto grado, se va a ir a secundaria, y pues ahora la mamá, la psicóloga la obligo que tiene que llevar a la niña para esa valoración psiquiátrica [...] porque ya tiene varios años este, tuve a la niña en tercer grado, pasó a cuarto y nunca la llevaron y ahora si la psicóloga ya la obligó y la va a llevar, y pues es un avance, para mí es un avance, así ya sabemos cómo trabajar con ella (2020E-M_206-209).

Además, desde el punto de vista de la directora, algunos padres de familia asumen un compromiso distinto con la escuela del servicio indígena en comparación con la del servicio general.

Y lo que yo les digo es que, por qué en la escuela de educación indígena, ay... nomas con que vaya el niño, pero si van a la otra que es regular, ahí si cumplen, yo les digo ¿pero por qué?, tanto el maestro que está allá como el que está aquí tiene la preparación, ¿por qué o qué es lo que piensan?, y si una vez se lo dije en una reunión a los de, creo que eran de sexto en ese entonces, que les digo, es que tal vez se van con la imagen que tienen, de que, no pues una maestra tal vez bien arregladita o bien pintadita, porque yo no acostumbro a hacer eso, pero eso no quiere decir que yo no esté bien preparada, si ustedes piensan que una persona con ciertas características es la mejor para la enseñanza, pues están en un error, puede que si sea buena o no sea buena, igual aquí, tal vez que no venga como ustedes esperan no quiere decir que no sea buena, me tienen que dar esa oportunidad y apoyar para que sea benéfico para sus hijos, y algunos si se rieron, ¡es que si lo piensan! (2020E-E_282-293).

En la primera subcategoría fue posible visibilizar las barreras culturales presentes en la escuela de acuerdo con la interpretación de los participantes; se destaca la existencia de barreras culturales de ambos tipos: actitudinales e ideológicas, aunque las últimas tienen mayor presencia. De acuerdo con Covarrubias (2019) éstas son las barreras más difíciles de eliminar, pues dependen íntimamente de las personas y su comportamiento. Durante el análisis fue evidente que la barrera ideológica más recurrente en la escuela tiene que ver con dificultades que se presentan en la participación de los padres de familia, la falta de apoyo —tanto a los docentes como a sus propios hijos—, la escasa participación y las actitudes indiferentes que despliegan los padres. Aunque éstos

parecen actos insignificantes perjudican la construcción de una escuela inclusiva, pues de acuerdo con López (2011), ésta es una tarea que ha de ser compartida entre docentes y familias, en la que se debe actuar de manera conjunta y comprender el papel que corresponde a cada parte en la educación de los estudiantes.

Barreras políticas.

De acuerdo con Covarrubias (2019) las barreras políticas son aquellas que “guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad” (p. 147), abarcan aspectos organizativos, administrativos y de gestión, tanto de la escuela, como de las autoridades educativas. El análisis permitió identificar que las barreras políticas presentes en la escuela son: a) la falta de servicios especializados; b) restricciones normativas; c) la falta de recursos humanos especializados; d) necesidades de formación; e) insuficiente acompañamiento técnico y académico de los docentes; f) la doble plaza de los docentes; g) la escasa participación de los docentes en los proyectos escolares; y h) la sobrecarga administrativa. A continuación, se ejemplifica cada una.

La escuela no tiene apoyo por parte de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual es una instancia técnico-operativa para la integración de estudiantes con NEE con o sin discapacidad en escuelas de educación básica, que ofrece servicios de orientación al personal directivo, docente y padres de familia (SEP, 2002). De acuerdo con los participantes, la escuela no cuenta con el apoyo de esta instancia, ni de ninguna otra que ofrezca un servicio similar.

[...] porque no tenemos apoyo ni de USAER, ni de psicología, ni de nada (2019E-I_343-344).

[...] entonces esa parte nos faltaría, y pues el recurso humano que es que tengan, yo sé que es un sueño ¿no?, pero que se tenga USAER (2020E-E_721-722).

Además, una de las participantes profundizó en el tema y externó la necesidad de la escuela de contar con el apoyo de los especialistas de USAER, y también refirió algunos de los beneficios que resultan de dicho apoyo.

[...] porque en otra escuela que he estado pues se cuenta con ese apoyo y es más fácil trabajar con ellos, porque se hace la dosificación y se adapta a lo que la psicóloga dice, pues este niño va a trabajar con estos contenidos, ya ves cómo va avanzando y cuando no se tiene, con ese apoyo pues nomás no (2020E-M_75-78).

[...] de una escuela donde se cuenta con el equipo [de USAER]) y de una escuela donde no se cuenta con el equipo, los resultados en el aprendizaje pues son diferentes (2020E-M_102-103).

Otra barrera política que limita los procesos de inclusión trata sobre las restricciones normativas. Esta barrera se encuentra estrechamente relacionada con la anterior, pues para que la escuela cuente con el apoyo de USAER, necesita contar con determinado número de estudiantes que requieran del servicio especializado. Durante la entrevista una de las participantes comentó lo siguiente.

[...] si contáramos con el apoyo del equipo de USAER, pues ya ellos se encargarían de trabajar con los niños porque tienen en área de aprendizaje, tienen el área de trabajo social, tienen el área de psicología, y la maestra que los acompaña durante toda la semana, pero aquí en esta institución pues no se cuenta.

E: ¿y no se está gestionando?

M: sí, sí se gestionó, pero dicen que no son muchos niños los que requieren ese apoyo

E: ah, o sea, es como se da el servicio a partir de los qué...

M: cuando, ajá, no me acuerdo, creo que es a partir de veinte niños

La información proporcionada por la profesora se pudo corroborar en el documento titulado *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa* (SEP, 2002); en él se menciona que uno de los criterios para otorgar el servicio de USAER en las escuelas es que cuenten con, al menos, 20 estudiantes que requieran apoyo especializado. Al no cumplir la escuela con este criterio, los estudiantes que requieren apoyo son atendidos por sus maestros dentro de sus posibilidades de actuación, se ahondará al respecto en la subcategoría de prácticas inclusivas.

Otra barrera es la falta de recursos humanos. Durante la entrevista, la directora enfatizó en varias ocasiones la ausencia del personal y comentó lo siguiente.

[...] por ejemplo, si tuviéramos el recurso humano de educación física, tan solo el de música, o el de artes, uy ahí sería... porque tenemos niños talentosos, pero los profes no pueden trabajar con ellos porque su programa les exige demasiado (2020E-E_726-728).

[...] la biblioteca no está funcionando, sí está, y es lo que la profe encargada, me falta sentarme con ella y decir, bueno, no vamos a llenarnos de actividades, pero con una o dos actividades que se hagan, ya con eso, porque también, pues tienen su grupo ¿no?, y es mucho trabajo (2020E-E_383-386).

Ante la ausencia de personal docente encargado de biblioteca y para impartir las clases de educación física y artes, los profesores de la escuela se encargan de realizar estas actividades. La siguiente barrera política identificada son las necesidades de formación que reconocen los docentes para atender a los estudiantes con discapacidad, durante las entrevistas los participantes comentaron lo siguiente.

[...] también la formación de los profes ha sido diferente, los planes de estudio con los que ellos fueron formados, ahorita pues son obsoletos, entonces, aunque han ido aprendiendo con la práctica, pues se ocuparía, pues tal vez, más actualización en cuanto al tema de la educación inclusiva o las estrategias para una educación inclusiva, esa sería una parte para poder complementarla, para poder tener la escuela, ahorita si se da, se trata ¿no?, de dar la atención a todos, de que todos puedan aprender, pero aun así, faltaría fortalecer la parte de formación de los profes en cuanto al tema, sobre todo en las estrategias (2020E-E_707-713).

[...] los maestros no tenemos el estudio adecuado para trabajar con esos niños con discapacidad (2020E-M_65-66).

Como se describió anteriormente —en las *culturas profesionales*—, los docentes de la escuela tienen una larga trayectoria profesional y, como se menciona en diferentes segmentos, estudiaron hace mucho tiempo y reconocen que su formación no incluyó contenidos como la educación inclusiva. Los docentes-participantes reconocen sus propias necesidades de formación

para poder atender a estudiantes con discapacidad. Al respecto cabe destacar que uno de los participantes comentó que asistió a cursos y ello le ha permitido ofrecer una atención especializada.

[...] se trabaja con ellos, así como digo, ya con lo que se tenga en la escuela, a veces pedimos apoyo y nos dan cursos y todo, y ya con eso se trabaja con esos niños que tienen discapacidad intelectual (2020E-ATP_69-71).

El insuficiente acompañamiento técnico y académico de los docentes también se presenta como una barrera política. Durante la entrevista, la directora mencionó que ella ha solicitado talleres para el profesorado de la escuela, pero no ha tenido una respuesta favorable por parte de las autoridades educativas inmediatas.

[...] pienso que pues los ATP de la zona, pudieran pues tal vez asesorarnos o darnos algún tallercito de algunas estrategias que tengan para apoyarnos (2020E-E_416-417).

[...] y centro de maestros⁴⁵, yo pregunté y dijeron que de capacitaciones hay que mandar un oficio y a ver que nos resuelven en Mexicali, porque aquí ellos no... (2020E-E_428-429).

Como se aprecia en uno de los segmentos, la directora considera que los ATP de la zona escolar podrían asesorar e impartir talleres para los docentes, lo cual se encuentra dentro de sus funciones técnico-pedagógicas. También se aprecia que las solicitudes de la directora no han procedido por parte de las instancias responsables. Es importante mencionar que durante las entrevistas los participantes expresaron consideran que la escuela requiere de mayor apoyo por las autoridades educativas, pues se advirtió que la relación con éstas se caracteriza por ser jerárquica y lineal. Al respecto comentaron lo siguiente.

[...] tienen que estar inmersos también desde afuera las personas de ISEP, de SEP, del gobierno, todos los que puedas involucrar para que la escuela sea una escuela que tenga las mejores condiciones para que tus alumnos crezcan en ambientes favorables (2020E-AD_332-334).

⁴⁵ Instancia del Sistema Educativo Estatal encargada de impulsar diversas modalidades de actualización y capacitación para los docentes de educación básica en servicio (SEE, 2020c).

[...] lo que necesitamos, sí, si le hace falta mucho, más que el apoyo interno de la escuela es el apoyo externo, por parte del gobierno (2019E-I_411-412).

Otra de las barreras políticas que enfrenta la escuela tiene que ver con la escasa participación de los docentes en los proyectos impulsados en la misma. Durante la entrevista, la directora comentó que para que los profesores participen en los proyectos requieren motivación constantemente. La escuela impulsa el reciclaje y recibe dinero electrónico por el peso de los plásticos recolectados.

[...] lo del reciclaje, hemos incrementado porque el ciclo que yo llegué, solo fueron 980 pesos creo, fue bien poquito [...] no, y ya el ciclo pasado, estuvimos ahí ya trabajando y ya fue el doble, entonces en este ciclo, ya está la profe de sexto a cargo de esa parte y ella pues ha estado ¿no?, diciéndole a todos, motivando a todos, pero lo que nos falta ahí es que los profes de grupo apoyen un poquito más, si algunos si recuerdan, pero que estén constantemente recordándoles (2020E-E_647-653).

Al respecto, Sales, Ferrández y Moliner (2012) señalan que, para avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva, además de reconocer la necesidad de un cambio, el colectivo docente debe asumir como propios los proyectos que se impulsan en la escuela. Es importante reconocer que la docente a cargo del proyecto de reciclaje realiza un esfuerzo por involucrar y motivar a sus compañeros.

La sobrecarga administrativa se clasificó como barrera política, ya que una participante refirió el aumento de actividades administrativas asignadas a la dirección; situación que le dificulta la atención de cuestiones pedagógicas.

[...] la verdad que por la carga administrativa o lo que sea a veces no alcanzo yo a entrar a los salones, más bien no he entrado a los salones, y con la movilidad que tuvimos del profe de la incapacidad y todo eso, se nos atrasó bastante y ya no pudimos cumplir con el plan que teníamos con el ATP, entonces, la intención de este enero es empezar a entrar a los grupos y estar más al pendiente de lo pedagógico porque ahorita casi es cumplir con cosas administrativas (2020E-E_129-133).

En la presente subcategoría se evidenciaron las barreras políticas que enfrenta la escuela. De éstas es importante destacar que algunas dependen directamente de la escuela y sus actores —

como la doble plaza de los docentes y el escaso compromiso en los proyectos escolares—, pero otras dependen de las autoridades educativas, ya sean estatales y locales —como la falta de apoyo de USAER, la falta de recursos humanos, y el acompañamiento técnico y académico insuficiente—, o federales —como atender las necesidades de formación y la sobrecarga administrativa—. Es importante señalar que tal distinción se realiza con la intención de enfatizar la responsabilidad tanto de la escuela como de las autoridades correspondientes para reducir o eliminar dichas barreras. De acuerdo con López (2011) debe haber congruencia entre lo enunciado en la política educativa y la puesta en práctica de estas, de lo contrario, se obscurece la construcción de una escuela inclusiva.

Barreras prácticas.

Covarrubias (2019) clasifica las barreras prácticas en: barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica. Las primeras, aluden a los aspectos físicos y de infraestructura que impiden el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Las segundas, se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se sitúan principalmente en el aula y el trabajo docente, “guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con otras familias, entre otras” (Covarrubias, 2019, p. 147). Se identificó que la escuela enfrenta barreras de ambos tipos, las barreras de accesibilidad identificadas son: a) la falta de infraestructura, mobiliario o espacios para atender a los estudiantes con discapacidad; b) la falta de apoyo tecnológico; y c) la insuficiencia de recursos materiales. A continuación, se describen.

Una de las barreras de accesibilidad es la falta de infraestructura, mobiliario o espacios para atender a los estudiantes con discapacidad. Al respecto, los participantes comentaron lo siguiente.

[...] desde el tipo de estructura de la escuela porque no tenemos rampas para silla de ruedas, o si hay, pero están muy, no tienen las medidas correctas (2020E-ATP_65-69).

[...], los espacios adecuados para ellos, el equipo de USAER que le comentaba, a lo mejor, las rampas, no sé, juegos adecuados para ellos, mesabancos para los niños zurdos, le hace falta a nuestra escuela mucho, a lo mejor, no sé, mobiliarios adecuados (2020E-M_195-199).

Entonces sería eso, y pues, te digo el recurso humano que es bien importante y contar con las instalaciones que, pues tampoco la infraestructura de la escuela todavía no está completa para tener los espacios adecuados, todavía nos falta bastante para poder ofrecer más oportunidades (2020E-E_735-738).

Como se aprecia en los diferentes segmentos, los participantes no solo refieren la ausencia de infraestructura, mobiliario y espacios, sino también reconocen que esta ausencia limita las oportunidades de la escuela de recibir estudiantes que los requieran. Otra de las barreras de accesibilidad es la falta de apoyo tecnológico que recibe la escuela; los participantes señalaron lo siguiente:

Lo otro sería pues también el uso de la tecnología, porque la escuela pues no cuenta, y cuando tiene, pues entran a robárselo, se lo llevan, entonces eso también, en ocasiones se dificulta a los niños (2020E-M_78-80).

[...] nos hace falta que en los salones tengamos un proyector, un equipo de cómputo como era con Enciclomedia⁴⁶, que sirvió muy bien (2020E-M_115-116).

[...] tan solo en la tecnología si comparamos a nuestros niños del zorrillo con los de la ciudad pues es diferente, entonces ahí ya estamos hablando de oportunidades que los niños no tienen (2020E-E_738-740).

Es importante mencionar que la escuela cuenta con una sala de cómputo con algunos equipos, aunque éstos no son suficientes para cubrir un grupo y no cuentan con conexión a internet. Por tanto, desde la perspectiva de la directora no solo hace falta equipo de cómputo, sino también que los docentes lo incorporen en sus actividades.

[...] también nos falta incluir lo que son las tecnologías, ahorita tenemos las computadoras, y solamente nos faltaría que los profes incluyan el uso de las computadoras (2020E-E_381-383).

⁴⁶ Esta escuela junto con otra de la misma zona fueron las únicas que se les proporcionó equipo del programa *Enciclomedia* durante el gobierno de Vicente Fox. En el siguiente sexenio 2006-2012 el programa que se impulsó fue el de *Habilidades digitales para todos*, pero no hubo apoyo para el servicio indígena (Tinajero, 2015).

La siguiente barrera de accesibilidad es la insuficiencia de recursos materiales. De acuerdo con los participantes, en la escuela se requieren distintos recursos materiales, por ejemplo, para la biblioteca.

[...] pero si nos hace falta el apoyo, ahora sí que, de infraestructura, lo material didáctico, todo ese tipo de cosas que a veces de nosotros tenemos que poner pues, y tenemos un gobierno, hace falta sobre todo para educación indígena es la que más les hace falta (2020E-I_416-418).

[...] una biblioteca bien este... con varios libros porque supuestamente el rincón de lecturas, este, pues ya no tiene libros, y si tiene libros ya están todos viejitos y son muy poquitos (2020E-M_110-112).

También es importante destacar que los docentes identifican que se necesitan recursos materiales para la atención de estudiantes con alguna discapacidad.

[...] ahí tenemos a niños que tienen discapacidades, y a veces no tenemos los recursos necesarios para atenderlos, pero con lo que se cuenta en la escuela (2020E-ATP_50-52).

Esta subcategoría —barreras de accesibilidad— cobra relevancia al contemplarse como uno de los ejes rectores de la ENEI “asegurar que la infraestructura escolar, equipamiento y materiales sean accesibles para que los estudiantes puedan entrar, desplazarse, salir, orientarse, comunicarse, participar ya aprender en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes” (SEP, 2019a, p. 95).

En relación con las barreras didácticas, se identificaron las siguientes: a) la escasa metodología didáctica diversificada; b) la falta de atención al ritmo de aprendizaje; c) la falta de atención al nivel de dominio cognitivo de los estudiantes; d) la desatención al grupo; f) la evaluación, y g) la exigencia del plan y programas de estudio. Es importante destacar que las siguientes barreras didácticas se identificaron a través del análisis de contenido cualitativo de las relatorías de observación participante en una de las dos aulas observadas, por tanto, se considera que son los estudiantes de esta aula en específico los que enfrentan dichas barreras.

Durante la entrevista, la directora comentó que, desde su perspectiva hace falta incorporar metodologías didácticas diversificadas e innovadoras para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

[...] a pesar de que los profes planean, nos faltan prácticas más innovadoras, eso lo noté, porque, por ejemplo, cosas diferentes que no se hayan hecho con los niños, donde los niños participen más sin tener que estar en un cuaderno escribiendo y escribiendo, sino que sea a un aprendizaje donde puedan armar, desarmar, donde puedan interactuar más con el conocimiento (2020E-E_339-343).

[...] prácticas innovadoras, diferentes, que les llamen la atención a los niños, pero que los profes también puedan vivirlas, les falta eso, de que, es que yo les decía, todos dicen lectura en voz alta, pero ¿qué implica una lectura en voz alta?, es desde conocer el cuento que vas a leer, cómo vas a modular tu voz, todo, todo, todo, todo, eso, son muchas características, y a veces, nosotros por el tiempo, por tantas cosas, pues vas leyendo y vas pasando nada más ¿no?, y ya, pero no, o sea, es una lectura que todavía le faltan elementos para poder cumplir el objetivo (2020E-E_369-375).

En el aula, una de las barreras identificadas es la falta de atención a las características y necesidades de los estudiantes, en particular, a su nivel de dominio de contenido y su ritmo de aprendizaje. Durante una observación se relató lo siguiente.

Cuando el maestro dio las indicaciones, les explicó que debía escribir los números del 1-50, es una serie numérica en la que algunos números venían marcados y se debían escribir los faltantes, pero es en forma de espiral y los niños se confunden con el cambio de sentido. Algunos estudiantes se acercan conmigo para que los apoye con la actividad [...] no saben la representación gráfica de los números y cuando les especificaba “un uno y un ocho” los ponían al revés. Todos, menos los cuatro más avanzados, necesitaron apoyo. No todos están trabajando, mientras el maestro atiende a algunos estudiantes, y yo apoyo con otros, los demás están jugando. Casi todos tienen dificultades para escribir la serie numérica, desconocen los números, incluso lo de 1-10 (ROA, 131219, 52-63).

Luego les explicó que la siguiente actividad sería una serie numérica, y escribió en el pizarrón los números del 1-20, mientras los escribía los estudiantes los repetían con él. La

segunda serie era de 2 en 2, pero los estudiantes no entendían que tenían que hacer, al parecer no entendían cómo funcionaba una sucesión numérica. Así continuó hasta llegar a contar de 5 en 5. Mientras trabajé con Martín⁴⁷ noté que solo se sabe los números de 1-6, y que otros batallan. Fueron pocos los que lograron seguir el ritmo y el nivel de la actividad. Mientras trabajaban en la serie numérica les preguntó a los estudiantes ¿qué número seguirá?, pero solo algunos contestan, y son los mismos que siempre participan. Solo 5 estudiantes lograban seguir el ritmo del maestro, los demás tenían dificultades incluso para ubicarse en el renglón y copiar del pizarrón (ROA, 121219, 68-78).

Como se aprecia en los segmentos, el docente —en algunas ocasiones— realiza con el grupo actividades de aprendizaje que no corresponden al nivel de dominio de contenido de los estudiantes. En una de las clases observadas, solicitó a los educandos escribieran los números del uno al 50, pero, en su mayoría, tenían dificultades para escribirlos del uno al diez; también solicitó que realizaran una sucesión numérica pero los alumnos no parecían comprender qué era lo que el docente les solicitaba.

La siguiente barrera didáctica identificada en el aula se relaciona con la evaluación. Durante la observación participante, no se identificó ningún instrumento para valorar el desempeño de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, únicamente se observó que el docente asignaba una nota a los estudiantes en sus libretas.

Un estudiante, Martín, le comentó (al profesor) que no le había calificado un trabajado pasado, el maestro se lo calificó con una E y cuando me lo enseñó no estaba terminado (ROA, 121219, 99-101).

Comenzó a pasar por sus lugares y les revisaba su trabajo, a Martín lo calificó sin haber terminado el trabajo y le puso una B (ROA, 131219, 42-43).

Después de terminar el ejercicio del pizarrón les dijo que fueran con él para que los revisara. Al final, de esta actividad, los estudiantes solo tenían que copiar del pizarrón las palabras que sus compañeros que habían escrito. Cuando comenzó a revisar únicamente escribía una E en sus libretas (ROA, 161219, 73-76).

⁴⁷ Se utilizan seudónimos para salvaguardar la identidad de los estudiantes.

Se considera que limitar el proceso de evaluación a asignación de una nota, reduce las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, al no recibir una retroalimentación formativa por parte del docente.

Otra de las barreras didácticas identificada es la ausencia del docente en el aula (dejar al grupo a cargo de otros profesores). Durante la observación hubo ocasiones que el docente solicitó ausentarse para realizar otras actividades necesarias para el desarrollo de su trabajo.

Les dio la bienvenida y me preguntó si me podía quedar con el grupo y hacerles un dictado en lo que el sacaba unas copias para las actividades del día [...] Cuando regresó me comentó que tenía que ir a comprar unas cosas para forrar la chimenea que había hecho como decoración de navidad. Me dejó las indicaciones para trabajar con las copias que había sacado y se retiró. Me quedé trabajando con el grupo hasta las 9:45 (ROA, 131219, 5-11).

No se obtuvo suficiente evidencia como para señalar que es una situación recurrente. Solo es posible señalar que, además de la preparación de la clase, los docentes llevan a cabo otras tareas que les requieren tiempo y esfuerzo. Actividades extraordinarias que les pueden demandar contar con insumos que deben comprar fuera de la escuela, y una situación extraordinaria (contar con una persona en el aula) le permitió al docente atender otras actividades.

La última barrera didáctica identificada tiene que ver con la exigencia del plan y programas de estudio. En la entrevista la directora mencionó que, a su consideración, el programa de estudios exige mucho trabajo por parte de los docentes.

[...] es mucho, o sea, el programa te exige mucho, y aunque vengan teóricos que te digan, que no pues hay que darle prioridad a cierta cosa, sí, pero al final lo que te evalúan es todo, entonces, es muy contradictorio pues porque las ideas que traen los nuevos teóricos a lo que te está pidiendo el programa o la secretaría (2020E-E_730-733).

En esta subcategoría se describieron las barreras prácticas que enfrenta la escuela. Se evidenció la presencia de barreras prácticas de ambos tipos: de accesibilidad y didácticas. De las primeras es importante destacar la necesidad de la escuela por contar con las instalaciones y los recursos indispensables para su operación y atender a todos los estudiantes. Se considera que, para minimizar o eliminar tales barreras se requiere de la intervención o el apoyo de las autoridades

educativas —sean federales o estatales—, por lo regular, estos apoyos se han brindado a través de programas por reglas de operación, aunque, como se mencionó en el contexto material, hay incertidumbre respecto al apoyo financiero que recibirá la escuela en el futuro.

Respecto a las segundas, es importante destacar que se desarrollan en el contexto áulico, por lo que dependen principalmente del docente frente a grupo. Como se evidenció, además de la ausencia de una metodología didáctica diversificada, el profesor no atiende al ritmo de aprendizaje ni al nivel de dominio de contenido de los estudiantes, lo que convierte a la enseñanza en homogénea. Al respecto López (2011) señala que, para la construcción de una escuela sin exclusiones, el papel de los docentes es distinto al del sistema tradicional, pues éste debe ser capaz de trabajar en aulas heterogéneas y responder a tal característica, además de aprender nuevos sistemas de enseñanza para responder a la complejidad del contexto áulico.

Barreras contextuales.

La presente subcategoría no forma parte de la clasificación propuesta por Covarrubias (2019) —utilizada en este estudio—, sino que emerge, por un lado, del análisis cualitativo de contenido, y por el otro, de la definición de barreras planteada por Echeita (2006), quien destaca que, en gran medida, éstas dependen del contexto social de la escuela o de los estudiantes. En este sentido y particularmente en este estudio, dentro de esta subcategoría se encuentran las barreras que enfrentan los estudiantes y que están vinculadas estrechamente al contexto situado y material, en este caso: ausentismo y riesgo de abandono escolar. De acuerdo con la información proporcionada por los docentes durante las entrevistas, los estudiantes se ausentan constantemente de la escuela y, en algunos casos por periodos prolongados.

[...] la mayoría de los padres de familia de esta colonia se dedican al campo, son jornaleros agrícolas, y, por ende, casi los niños se quedan solos en la casa, a veces se van temprano los padres a trabajar, despiertan tarde los niños, no se vienen a la escuela o no vienen comidos, o simplemente los niños porque como están solos, no se vienen a la escuela, por eso tenemos problemas de ausentismo (2020E-A_28-32).

Un aspecto que es importante destacar es que uno de los docentes vincula el ausentismo de los estudiantes a los horarios laborales de los padres de familia, pues, al trabajar en los campos agrícolas, deben salir de casa antes de la hora de entrada de sus hijos a la escuela. Además, durante la observación participante en la escuela y en el aula se identificó que los estudiantes faltan

constantemente a la escuela por cuestiones meteorológicas, pues, en época de lluvias, las calles de la comunidad se vuelven intransitables y en algunos casos peligrosas. Ante tal situación, los profesores son flexibles y permiten a los estudiantes faltar a la escuela para que no se expongan a situaciones de riesgo⁴⁸.

La segunda barrera contextual es el riesgo de abandono escolar, estas son las situaciones por las que los estudiantes pudieran abandonar la escuela: a) falta de estructura familiar, y b) falta de tolerancia de los padres hacia llamadas de atención. Una participante lo ejemplificó de la siguiente manera:

[...] los niños que tengo aquí son, tengo un niño, dos niños resilientes, se dice así, que han dejado de estudiar y han vuelto, uno está intentando, está en la lucha de poder tener autocontrol en su manera de vivir porque él es un niño suelto, aventurero, que le da o no le da permiso mamá él se va que con el tío, que con la tía, que con el vecino, que se fueron a tomar y él anda en eso, actúa en eso, y es bien difícil, ha costado con él, pero como que lo único que necesita es esa atención y esa tolerancia para permanecer, porque ha logrado permanecer desde septiembre hasta ahorita diciembre (2019E-I_277-283).

Otra es una niña que es lenta de aprendizaje, pero va bien, dentro de lo normal, que es resiliente, ahí sí, a ella no le puedo dar ni una queja a la mamá porque a la primera queja que le dé a su mamá, la saca de la escuela (2019E-I_323-325).

Como se aprecia en los segmentos, los riesgos de abandono escolar percibidos por la profesora los enfrentan los estudiantes que han abandonado anteriormente la escuela (por circunstancias diversas), y en un caso particular, una estudiante cuya madre advirtió que, en el supuesto de recibir una notificación sobre el comportamiento de su hija, dejaría de mandarla a la escuela.

En esta subcategoría se identificaron algunas de las barreras que enfrentan los estudiantes que se vinculan al contexto, no obstante, se reconoce que pudieran existir otras razones, no vinculadas al él, por las cuales los estudiantes no asisten a la escuela, y otros riesgos de abandono escolar que pudieran enfrentar de los cuales no se obtuvo evidencia. Como ya se mencionó, la

⁴⁸ Esta y otras acciones para salvaguardar la integridad física de los estudiantes se desarrollan en el subapartado de culturas inclusivas.

presente subcategoría emergió del análisis, y fue considerada como tal dadas las características de las barreras, pues, en ambos casos —ausentismo y riesgos de abandono— las razones se vinculaban al contexto.

A manera de cierre, se considera indispensable destacar que, de acuerdo con López (2011) “para que las barreras puedan ser eliminadas han de ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán” (p. 42). Covarrubias (2019), coincide con tal planteamiento y establece que una parte del trabajo de la escuela es identificar las BAP con el propósito de minimizarlas o eliminarlas. En este sentido, en la medida en la que éstas se visibilicen y atiendan, mayores son las posibilidades de avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva.

Conceptualización sobre la función de la escuela y la educación inclusiva.

En este subapartado se presentan los resultados del análisis de contenido cualitativo sobre la interpretación de los participantes sobre la función de la escuela y la educación inclusiva, lo cual constituye la recontextualización de la política. Para ello se presentan primero los significados de la escuela y su función, y posteriormente las interpretaciones sobre la educación inclusiva.

A través del análisis de contenido cualitativo se identificó que los participantes otorgan diversas funciones a la escuela. Para fines meramente enunciativos, éstas se agruparon de acuerdo con un tópico. Para los distintos miembros del colectivo escolar, la función de la escuela está relacionada con: a) la formación de ciudadanos; b) la preparación de los estudiantes para continuar sus estudios; c) la enseñanza de aprendizajes contextualizados; y, d) la provisión de un espacio favorable para el desarrollo de los alumnos.

El primero alude a una formación ciudadana, es decir personas que se incorporarán a la sociedad en función de los valores que establece. Al respecto, los participantes afirmaron:

[...] la función de la escuela pues básicamente es formar ¿no? a los niños para que se integren a la sociedad con todos los valores universales, básicamente eso es lo que siento yo que debemos, es la función de la escuela (2020E-A_82-84).

[...] yo pienso que la función de la escuela es, como fortalecer las capacidades que tiene los niños para que podamos formarlos como buenos ciudadanos o personas que se

preocupen tanto como por ellos como por la naturaleza, por sus espacios. Entonces, yo pienso que la escuela tiene una función bien importante y nosotros tenemos una responsabilidad bastante grande, porque son personas que van a ser adultas y que, si tú no llegaste a concientizarlos o a dejarles algo bueno, van a terminar siendo perjudicial para la misma comunidad (2020E-E_752-757).

Entonces, yo creo que la escuela tiene que ser una pieza clave dentro de la sociedad, que nosotros debemos de concientizar desde pequeños a los niños (2020E-AD_416-418).

El segundo alude a la escuela primaria como el espacio de formación y preparación de los estudiantes para que continúen sus estudios y se preparen para el trabajo. Al respecto, los participantes sostuvieron que:

Pues preparar a los niños para que avancen poco a poco en sus estudios y que puedan estudiar en la secundaria, y pues la primaria es la base de todo aprendizaje y a partir de ahí pueden ir mejorando sus estudios para poder un día llegar a ser profesionistas (2020E-ATP_101-103).

[...] su función pues es sacar lo bueno de los niños y darles las herramientas donde ellos puedan tener esa oportunidad de seguirse preparando, mínimo o salir con algún trabajo honesto (2020E-E_758-759).

En el tercer tópico, el docente relaciona la función de la escuela con la enseñanza de aprendizajes relevantes al contexto de los estudiantes, de manera que les sean útiles en su vida. Durante la entrevista un participante afirmó:

[...] yo creo que la escuela debe de ser... una parte muy funcional de la sociedad, porque anteriormente, o de los años que tengo trabajando yo, no puedo hablar más anterior, de los años que tengo trabajando, la escuela era, te enseñó a leer, a escribir, a hacer cuentas y que te vaya bien para la secundaria ¿no?, a veces nos concentramos más en eso, pero yo creo que a partir de un tiempo para acá, [...] se ha ido cambiando para hacer de los niños mejores personas ¿sí?, donde la escuela sea más funcional, que no nada más sea para ser cuentas y sumar y restar y fungir como una guardería, y que te vaya bien, sales de aquí y el contexto es diferente afuera [...] anteriormente hacíamos una cuenta y nada más ¿no?, ahora no, podemos utilizar las calculadoras para hacer cuentas, pero entonces

¿qué función tiene para ti hacer una cuenta en tu, allá en el entorno?, por ejemplo, antes se concentraban en decir, dos más dos son cuatro, sí, pero ahora, juegas, por ejemplo, juegas con ellos, haces la tiendita y sabes qué, éste te cuesta cuatro pesos y traes dos, ¿cuánto te hace falta?, no pues me hace falta dos pesos, ah ok, pero ya le estás viendo la funcionalidad de los números, para qué te pueden servir, de otro modo, pues era nomás como apréndetelas, apréndetelas, machetéatelas, apréndetelas; no, ahora ve dónde está la funcionalidad de eso, dónde está la funcionalidad de saber cuánto es dos por dos, tres por tres, cuánto es una resta ¿sí?(2020E-AD_376-407).

Como se aprecia en el segmento, para el participante es importante que lo enseñado en la escuela sea de utilidad en la vida de los estudiantes. Esta visión de la función de la escuela coincide con los planteamientos de Edwards (1999), aunque la autora no se enfoca en la función de la escuela, sino en los tipos de conocimiento que se desarrollan en el aula, estos son: conocimiento como tópico, conocimiento como procedimiento y conocimiento situado. El último, concuerda con la visión de la función de la escuela del docente, pues, de acuerdo con Edwards (1999), este tipo de conocimiento se centra en el “punto de intersección entre el “mundo” y la mujer o el hombre para el cual ese “mundo” es significativo”, pues se estructura conforme a una situación en la que el estudiante se ve implicado.

Por último, se encuentra la función de la escuela relacionada con la provisión de un espacio que favorezca el desarrollo de los estudiantes, y en el que, además de aprender, reciban afecto y se fortalezcan sus valores. Los participantes ilustraron al respecto.

[...] al final de cuentas lo que le tienes que dar es mucho afecto a estos niños, y es la única forma de que los niños empiecen a trabajar, porque en la escuela tienes que, yo soy de las personas que piensa que a la escuela tienes que venir con gusto, no por una obligación, si en tu casa te tratan mal, pues ven y pásatela bien aquí en la escuela jugando y aprendiendo, y que vengas y que te estés con ganas, ya te diste cuenta aquí el salón lo tenemos pintado de colores y trato de hacérselos lo más ameno, de que les dé gusto de venir a la escuela, no de que vengan con aquella apatía porque en su casa es suficiente los problemas que tienen y todavía venir a lidiar aquí en la escuela, pues no, no es necesario, y eso nos ayuda mucho a que los niños se desenvuelvan, entre mejores

condiciones les tengas, independientemente de que sean los más pobres o los más ricos de alguna comunidad tienen que ser del mismo trato (2020E-AD_62-71).

[...] ¡uy!, la escuela tiene una función maravillosa, es como la segunda casa de los alumnos, donde pues tiene que buscar o proveerle todo lo que le hace falta al alumno, lo que no tiene en casa, lo que a veces no, los papás no pueden realizar, pues la escuela su función primordial, aparte de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues busca también el fortalecimiento de los valores, de la autoestima, no sé de toda la formación integral del alumno, por eso busca talleres, busca apoyos externos para beneficio de los alumnos, pues hasta el desayuno ahorita que se está implementando, que se va a implementar, hasta eso está buscando la escuela y así se apoya a los niños de bajos recursos, que la mayoría de los que vienen aquí en las escuelas indígenas son de bajos recursos económicos (2020E-M_271-279).

[...] que reciban eso, aquí, lo que en casa no tienen, esa comprensión, esa tolerancia, esos límites, porque no nomas es amor, comprensión, tolerancia, sino también esos límites (2019-E-I_494-496).

Lo anterior se complementa con los significados expresados por los participantes sobre la educación inclusiva. El análisis identificó cinco —aunque en términos de frecuencias, las primeras tres predominan—, éstas se agrupan en la figura 13.

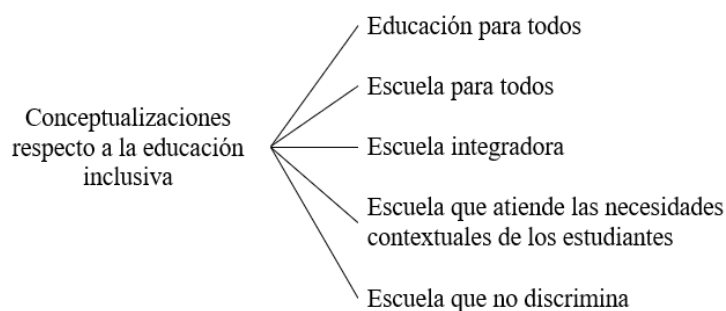


Figura 13. Conceptualización de los participantes respecto a la educación inclusiva. *Fuente:* elaboración propia.

Respecto a la primera, educación para todos como sinónimo de una educación inclusiva, los participantes asumen lo siguiente.

Entonces, yo pienso que la educación inclusiva es donde se dé la educación a todos tan solo por el derecho del niño de tener la educación, y pues incluyendo pues las diferencias, tanto físicas como de cultura, de lengua, sería eso, un ser humano en sí que reciba la educación sin importar nada, eso considero (2020E-E_686-690).

[...] inclusión es que todos los niños que vengan de diferentes culturas, se integren, participen, trabajen, de igual manera ¿no?, los niños que taren ciertos problemas físicos, psicológicos, o sea, que todos convivan, que todos trabajen, es eso ¿no?, que no, que nadie esté fuera de la escuela, que todos estén incluidos ¿no?, como su nombre lo dice (2020E-A_58-61).

[...] yo siempre he trabajado con, he atendido a todos los niños que me lleguen, he trabajado con ellos al igual que los demás, dándoles su prioridad que es la educación (2020E-M_181-183).

Esta interpretación se centra en destacar el derecho a la educación sin distinción. Conviene destacar que es la concepción que sostiene Mel Ainscow (2005a). La segunda acepción, escuela para todos, está íntimamente ligada con la primera, la diferencia se ubica en que los participantes aluden a un espacio en particular: la escuela, además de señalar la acción de los maestros. Los participantes sostuvieron que:

Una escuela inclusiva, pues iniciaría desde los maestros, desde que ellos sepan qué es ser inclusivo, cómo lo manejen ellos en su relación personal y, por consecuencia, con los niños, entonces sería una escuela donde todos puedan aprender, sin tener ese miedo a evidenciarse si no saben, si no que no tengan barreras, tanto de relacionarse como de aprender, entonces la escuela tendría que darles la confianza, las oportunidades, el respeto por las diferencias, y plantearles una expectativa de que todos pueden lograr sus metas, yo pienso que una escuela inclusiva sería eso, que todos puedan aprender sin miedo y con la plena confianza de que van a ser personas productivas, independientemente de qué capacidades tengan (2020E-E_692-699).

[...] que nadie esté fuera de la escuela, que todos estén incluidos ¿no?, como su nombre lo dice [...] que no deje a ningún niño afuera, que todos sean tomados en cuenta (2020E-A_60-65).

[...] la escuela inclusiva, aquí ahora, que pues aparte de atender a todos los niños por igual, a los que vengan con discapacidad o sin discapacidad (2019E-I_395-396).

En ambas acepciones impera una visión amplia de la inclusión que, de acuerdo con Ainscow y Miles (2008) no solo es fundamental para mejorar la educación, sino para exista una valoración de la diferencia. Aunque se considera que el verdadero reto se encuentra en pasar de la acepción teórica a la puesta en práctica de ésta.

La tercera interpretación está estrechamente relacionada con la atención de estudiantes con discapacidad o NEE en la escuela, lo cual de acuerdo con Blanco (2006) refiere a la integración.

Pues en la que todos los niños, sin importar que tengan una discapacidad, ya sea motriz o cognitiva estudien en la escuela primaria, que no sea relegados a escuelas especiales, que tengan las mismas oportunidades que todos los demás niños (2020E-ATP_48-50).

[...] ahora se incluyen a niños con discapacidades diferentes, aunque se ha tenido, hay unos libros de la DGEI que también nos hablan sobre discapacidad (2020E-E_684-686).

Aunque Booth y Ainscow (2015) señalan la necesidad por reemplazar esta noción de la inclusión y ampliarla a la atención de todos los estudiantes sin distinción, pues la primera tiende a ser reduccionista y, al centrar la atención en los estudiantes con discapacidad, invisibiliza las BAP que pudieran tener otros estudiantes, también debe señalarse que esta concepción (integración) se impuso desde la década de los noventa a partir de la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)*, y muchos Estados nacionales comenzaron a impulsar cambios en sus sistemas educativos para integrar a niños con alguna necesidad especial. No obstante, la discusión en torno a la inclusión se ha dirigido a la igualdad inherente de todas las personas a recibir, por derecho, educación (Parrilla, 2002).

La cuarta se vincula con la atención de las necesidades contextuales de los estudiantes. Es conveniente especificar que esta visión solo la expresó un participante, quien aseveró:

[...] yo creo que la inclusión es, todo lo que tú ves, de lo que estábamos hablando ahorita, todas las necesidades y todo el entorno en el que el niño está viviendo lo tienes que tomar a favor (2020E-AD_290-292).

Esta interpretación de los participantes se articula teóricamente con la acepción de una educación inclusiva como atención a los grupos vulnerables (Ainscow y Miles, 2008). La última referida por los participantes se vincula con la no discriminación, al igual que la anterior, solo fue señalada por un solo participante; no obstante, puede inferirse que de forma implícita se vincula con las dos primeras interpretaciones: educación y escuela para todos.

[...] que no haya esa discriminación hacia ningún niño por religión, por color, por problema social, yo creo que incluirlos a todos (2020E-A_61-63).

Lo anterior evidencia la multiplicidad de interpretaciones que coexisten en la escuela respecto a la educación inclusiva, resultado de la formación, del contexto y del servicio en el que laboran los participantes; aspectos que forman parte de las dimensiones contextuales de la escuela que determinan, en última instancia los procesos de recontextualización (Ball, Maguire y Braun, 2012). Conviene destacar que este hallazgo confirma lo expresado por García *et al.* (2013) en el sentido de que, a pesar del énfasis de los organismos internacionales por unificar una concepción en torno a la educación inclusiva, es posible advertir una amplia variedad de significados en torno al término y, al igual que como lo sostienen los autores citados, las diversas interpretaciones se relacionan con aspectos contextuales.

En los textos de la política analizados —Artículo tercero constitucional, LGE y ENEI—, al igual que en el caso de los participantes, el énfasis se coloca en algún aspecto de la educación inclusiva: se centra en eliminar las BAP (LGE) o en atender a la diversidad (ENEI). La interpretación y la traducción ocurre en diferentes espacios del recorrido de los textos de política.

En este sentido, la visión que prevalece es la interpretación y traducción de educación y escuela para todos, acepción amplia y desarrollada por Ainscow (Ainscow y Miles, 2008) y similar a los planteamientos de los textos de la política. No obstante, en menor medida, resalta la acepción de la inclusión como atención de estudiantes con discapacidad y con NEE, lo cual, en la práctica podría invisibilizar las BAP, pero que puede tener su explicación en las condiciones que tienen los maestros para atender a estos niños.

Cabe destacar que los participantes perciben a su escuela como inclusiva, aunque destacan que se trata de un proceso. Lo anterior se evidencia en los siguientes segmentos.

[...] yo pienso que estamos trabajando para ser una escuela inclusiva, que a lo mejor nos hacen falta varias cosas todavía incluir, a lo mejor es muy cierto ¿no?, porque esto es un proceso que vamos siguiendo, pero que todavía nos faltan varias cosas (2020E-AD_345-348).

[...] pues ésta es inclusiva porque aquí también se reciben a todos los alumnos, aquí no hemos rechazado a ninguno, aunque son niños que vienen a lo mejor con una conducta pues altamente, ahí no tan adecuada, pero pues la escuela los acepta y de ahí empieza a buscar la forma de cómo lograr que ese niño cambie (2020E-M_192-195).

Otros de los significados que conviene destacar es que los participantes consideran que el servicio indígena ofrece, desde tiempo atrás, un enfoque inclusivo.

[...] yo digo que en educación indígena, nosotros siempre hemos trabajado con la educación inclusiva (2020E-M_160-161).

[...] educación indígena siempre ha trabajado con la educación inclusiva, humanista también lo hemos llevado a cabo, porque luego es lo que pide el nuevo programa que el niño sea más humano, tenga todos los valores, a partir de todo lo que sucede en el país, los cambios, las emociones, que nosotros, yo desde mi forma de ver hemos trabajado con estos valores sin saber que los estábamos realizando, pero se ha trabajado con educación inclusiva, siempre hemos trabajado, bueno yo siempre he trabajado con, he atendido a todos los niños que me lleguen, he trabajado con ellos al igual que los demás, dándoles su prioridad que es la educación (2020E-M_176-183).

[...] los niños en otras escuelas los corrían y siempre llegaban a educación indígena, que educación indígena, pues, respetaba los valores y las creencias de los niños, entonces pues que pare mí, para mí, que educación indígena pues hemos trabajado con educación inclusiva (2020E-M_168-171).

[...] desde el punto de vista como docente de educación indígena, tenemos material que de una u otra forma se trabajan, entonces ya cuando, ahorita empiezan a sacar, no que la inclusión, pues yo creo que es algo que ya se ha dado con nosotros, que se ha... tal vez, no como inclusiva, pero si como intercultural, si como bilingüe, si como multicultural porque todo eso incluye, la cultura incluye todo, desde cómo hablas, hasta como te vistes, cómo

comes, todo, cómo te relaciones con los demás, entonces pienso que, la educación inclusiva, se ha trabajado en la educación indígena pero lo que sí, tal vez no está tan claro es porque ahora está sustentado en las leyes (2020E-E_677-684).

De los anteriores fragmentos también es posible apreciar que los participantes relacionan la inclusión a otras nociones como: humanista, intercultural, bilingüe y multicultural. En su estudio, Mendoza (2017) discute —entre otras cosas— que la interculturalidad en la educación es polisémica, y que, en la política educativa mexicana, está siendo reemplazada por la educación inclusiva, con consecuencias política y económicamente significativas (p. ej., se prevé la sustitución del subsistema de educación indígena). Aunque se coincide con algunos de los planteamientos de la autora, en este estudio, el hecho de que los participantes relacionaran el concepto de inclusión con los de humanismo, intercultural, bilingüe y multicultural, no se percibe como un reemplazo a estos conceptos, sino que, en la lógica del proceso de interpretación de la política, se considera que esto se debe a la formación recibida por los docentes, pues, como ya se mencionó —en el subapartado dimensiones contextuales—, éstos se formaron bajo enfoques como el de bilingüe bicultural e intercultural, por lo que éstos conceptos forman parte de sus marcos conceptuales de interpretación.

En suma, tal y como se aprecia en los segmentos de las entrevistas, coexisten en la escuela una serie de interpretaciones en torno a la educación y la escuela inclusiva, así como sobre la función que esta debe cumplir. Respecto a la conceptualización del término inclusión, Parrilla (2002) enfatiza que éste se define de múltiples formas, por lo que opina que no existe un significado único y concreto, sino que se utiliza a partir de distintos contextos y personas, y puede referirse a diversas situaciones y propósitos. Por lo anterior, se considera que esos significados y conceptualizaciones permean y forman parte del proceso de recontextualización de la política de educación inclusiva.

También fue posible identificar que, aunque coexisten distintas acepciones sobre la educación inclusiva, unas prevalecen sobre las otras, en este caso, la acepción sobre la educación y la escuela para todos. Se considera que esta concepción podría favorecer el proceso de inclusión en la escuela, al poseer los docentes visión más amplia sobre la inclusión y no reducirla a la atención de determinados grupos de la población, y con esto, no invisibilizar las BAP que pudieran tener los estudiantes.

Las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela.

El presente subapartado tiene el propósito de describir las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela y en el aula, lo cual constituye una parte importante de la recontextualización de la política de educación inclusiva, la traducción. El cuerpo de datos analizado para identificar las prácticas inclusivas son las transcripciones de las entrevistas y las relatorías de la observación en la escuela y en el aula. Ainscow insiste en que no existen recetas universales para el desarrollo de prácticas inclusivas, siguiendo esta argumentación, para el análisis se consideró como práctica inclusiva una “actuación situada, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible” (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009, p. 5).

Con el propósito de facilitar la presentación de los resultados de esta categoría, se elaboró un diagrama de árbol en el que se visualizan las prácticas inclusivas identificadas y los espacios en las que se desarrollan. El diagrama de aprecia en la figura 13.

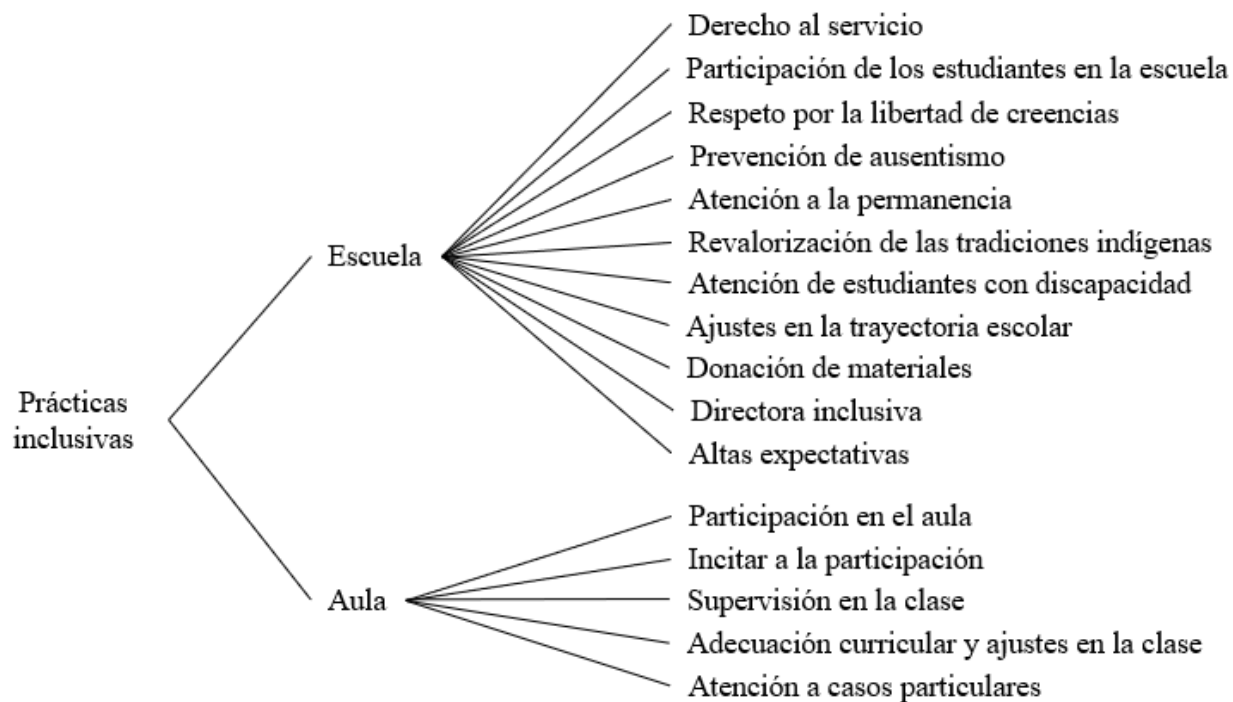


Figura 14. Diagrama de árbol de las prácticas inclusivas. Fuente: elaboración propia.

Es importante destacar que, aunque Booth y Ainscow (2015) han estudiado ampliamente el tema de la inclusión, han definido las prácticas inclusivas de manera general, por lo que, en el

contexto en el que se llevó a cabo la investigación, surgieron algunas que no habían sido reconocidas como tales por los autores, pero que se respaldan en sus planteamientos para considerarse inclusivas, éstas se describen a continuación.

Prácticas inclusivas que se desarrollan en el contexto escolar.

Las prácticas inclusivas que se describen a continuación se caracterizan por desarrollarse en el espacio escolar en general. Una de ellas se vincula con el derecho al servicio educativo, tanto en términos de acceso —sin distinción— como de gratuidad. Al respecto, una de las participantes aseveró lo siguiente: *[...] se reciben a todos los alumnos, aquí no hemos rechazado a ninguno, (2020E-M_192-195).*

Igualmente, la directora mencionó que la escuela respeta los ordenamientos, en ese sentido, no hay ningún tipo de cobro por inscripción; no obstante, también señaló que solo en caso de quedarse sin recursos, solicitaría a los padres apoyo, pero para la compra de recursos materiales:

[...] nosotros no, hasta ahorita no, no hemos cobrado nada [...] lo que si hemos pensado con los profes es que en dado caso de que no tengamos nada, nada, ahí sería pedirles, pero en material (2020E-E_639-643).

El acceso es un tópico que cobra relevancia en el servicio indígena, sobre todo, por la migración interna en el estado en la búsqueda de fuentes de empleo. En ese sentido, llega a ser común que, una vez iniciado el ciclo escolar, los padres puedan solicitar el ingreso para sus hijos en una escuela diferente a la que ya habían estado inscritos. Lo anterior se pudo corroborar durante la observación participante en la escuela. Una madre de familia solicitó el ingreso para su hijo a la directora y pese a los inconvenientes de los espacios disponibles fue admitido.

Llegó una madre de familia y le preguntó si había espacio para un niño en primer año. La directora le contestó que los grupos estaban llenos, pero le pidió al ATP que le preguntara al profe de primero si lo podía recibir en su salón (ROE, 190919, 15-18).

También se identifica la participación de los estudiantes en el contexto escolar como una práctica de inclusión. Durante la observación participante en la escuela fue evidente que los alumnos participan y se involucran en diferentes actividades académicas, formativas y sociales impulsadas en la escuela. Algunos ejemplos son los siguientes; todo ellos extractos de las relatorías de observación.

Llegué a la escuela justo en el momento de la ceremonia. Ésta fue dirigida por la profesora Isabel y durante el acto cívico algunos de sus estudiantes leyeron un relato histórico sobre el acontecimiento celebrado (ROE, 130919, 1-3).

Durante el recreo, los niños jugaron en las mesas juegos de mesa, comen y corren en la explanada (ROE, 021219, 59-60).

Otra de las prácticas inclusivas que se desarrolla en la escuela es el respeto por la libertad de creencias de los estudiantes. Durante la entrevista, una de las docentes comentó lo siguiente.

[...] trabajamos con niños de diferentes grupos étnicos, diferentes religiones, este, mucho tiempo yo estuve trabajando con niños testigos de Jehová, los que a veces no saludan a la bandera, los símbolos patrios, pero pues tratamos de decirle, de inculcarle al niño pues que es una forma de que si son mexicanos, pues de respetarlo, entonces si ellos respetaban pues no habían ningún problema estando en posición de firmes, si no querían saludar, si no querían cantar el himno, y pues los niños en otras escuelas los corrían y siempre llegaban a educación indígena, que educación indígena pues respetaba los valores y las creencias de los niños (2020E-M_163-170).

Como se aprecia en el segmento, la profesora no solo respeta las creencias de los estudiantes, sino también considera que esto es algo que sucede en las escuelas del servicio indígena. También a través del análisis se identificó que los docentes realizan esfuerzos por prevenir el ausentismo de los estudiantes, lo cual se considera una práctica inclusiva. Uno de los docentes mencionó lo siguiente al respecto.

[...] ¿qué podemos hacer nosotros como maestros?, invitar a los niños que no falten, pero no tiene impacto no, incluso, de igual manera, en las reuniones generales, pues, se habla con los padres la importancia de la educación y la importancia de que los niños no falten, pero, pues, sinceramente es difícil (2020E-A_35-38).

Así mismo, se identificó que los docentes despliegan acciones que persiguen la permanencia de los estudiantes, enfocándose en aquellos que tienen un historial de abandono de la escuela. Durante una plática informal con una de las participantes relató lo siguiente.

[...] me comentó que es un reto para ella, que tiene mucha paciencia con ellos y que no quiere que estos niños abandonen la escuela, porque generalmente estos son los niños que abandonan la escuela y no quiere ser la culpable, que quiere hacer algo por ellos (ROE, 190919, 49-52).

Las prácticas inclusivas descritas —prevención de ausentismo y búsqueda de permanencia—, son esfuerzos que despliegan los docentes para minimizar las barreras contextuales que enfrenta la escuela.

Una práctica inclusiva identificada es la revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas. Si bien es promovida desde un espacio macro, el día internacional de la lengua materna y las lenguas nativas (21 de febrero), se ha introducido en todas las escuelas y, en estas festividades en particular, se realizan diversas actividades para conmemorar a los pueblos originarios.

[...] ahora en el día 21 de febrero, en dos ocasiones hicimos exposición de comidas tradicionales, es una forma de revalorar parte del arte culinario de las diferentes culturas, entonces, pues algunas mamás pues trajeron sus alimentos típicos de sus lugares de origen, y que, al llegar en otro estado de la república mexicana, pues siguen conservándolos, siguen haciéndolos, siguen practicando, pues para mí ese sería una manera de trabajar con lo que es la educación inclusiva, de revalorar todos los valores, costumbres de los diferentes alumnos que llega a tener la escuela (2020E-E_262-267).

De acuerdo con la información recuperada en pláticas informales con la directora, en la escuela se realizan diversas actividades tanto para revalorizar las tradiciones de los pueblos originarios, como para fortalecer el uso de la lengua indígena.

Otra de las prácticas inclusivas identificada es la atención de estudiantes con NEE y/o alguna discapacidad. Durante las entrevistas los docentes refirieron la disposición y la atención especializada que brindan a los estudiantes que la requieren, aun cuando las condiciones para hacerlo no son las idóneas.

[...] aunque tengamos toda la disposición de los maestros y no sabemos nada de niños especiales, y no tenemos esa especialidad, los estamos atendiendo, y no digamos tan mal, porque los niños están bien, están avanzando, hemos tenidos casos de niños que han avanzado a la secundaria a la universidad inclusive ¿no? (2019E-I_412-416).

[...] de hecho ahí tenemos a niños que tienen discapacidades, y a veces no tenemos los recursos necesarios para atenderlos, pero con lo que se cuenta en la escuela, se trata de apoyarlos y ya también ellos con la propia madurez de los años van aprendiendo (2020E-ATP_50-53).

La cuestión central que se destaca es la firme intención de los participantes de atender a los niños en la escuela. No obstante, como se refirió anteriormente —en el subapartado de BAP—, los docentes perciben que no cuentan con los recursos formativos ni con los materiales para brindar el apoyo que necesitan los estudiantes con alguna necesidad educativa y/o discapacidad. En este sentido, los docentes, independientemente de sus posibilidades, los incorporan en sus aulas y valoran de manera positiva esos esfuerzos.

Además, las observaciones proporcionaron evidencia sobre los ajustes que llevan a cabo los profesores en la trayectoria escolar de los estudiantes. En la entrevista, una de las participantes comentó que llevó a cabo adecuaciones curriculares con uno de los estudiantes diagnosticado con discapacidad intelectual y contó con el apoyo de la madre de familia y del alumno.

[...] lo que necesitaba era un poquito más de tiempo en la escuela porque ya estuviera terminando este año sexto, y lo dejé otro año en 5to y estuvo de acuerdo su mamá, estuvo de acuerdo él y está a gusto (2019E-I_314-316).

Otra práctica inclusiva que desarrolla en la escuela es comunicar a sus estudiantes las oportunidades que se pueden forjar a lo largo del tiempo. Ejemplo de los comentarios manifestados por los participantes son los siguientes:

[...] hacerles ver a los niños que, aunque haya ese tipo de problemáticas, siempre las va a ver mientras uno quiera, entonces, a pesar de las adversidades que puedan tener, ellos tienen la oportunidad de ser personas mejores, de tener una calidad de vida mejor, de poder estudiar y llegar a ser alguien, alguien me refiero a... a tener a lo mejor una calidad de vida mejor (2020E-AD_388-391).

[...] en el grupo pues se platica mucho con ellos la importancia de ser diferentes, de prosperar, aunque no se cuenta con el apoyo de los papás, entonces que sean ellos mismos quienes se tracen una perspectiva de un futuro diferente a la que miran en sus padres (2020E-M_58-60).

Por último, es importante destacar el rol de la directora en el desarrollo de prácticas inclusivas, pues, desde la perspectiva de los docentes, desde la llegada de esta directora, en la escuela se trabaja para ser más inclusivos y se responde mayormente a las necesidades de los estudiantes.

[...] yo creo que aquí estamos trabajando para ser una escuela inclusiva desde, yo me atrevo a decirte que desde que tenemos esta directora se ha trabajado mucho con eso, ella es una persona que trata de involucrar tanto a las autoridades educativas, las autoridades de gobierno, a los maestros dentro de las actividades escolares, como, por ejemplo, está haciendo reciclaje (2020E-AD_339-342).

[...] aquí en la escuela ha habido cambios de directores más de tres ocasiones, entonces si ha habido situación con ellos que cada quien tiene su forma de trabajo y ha sido bien difícil, hasta que llegó esta otra persona que ya, lleva apenas un año y meses, y ya, ahora si se le está dando esa atención a los niños, se le está escuchando lo que hace falta para ellos (2020E-I_340-343).

Lo anterior se pudo contrastar durante la observación participante en la escuela y la entrevista con la propia directora, pues se demostró que impulsa diversas prácticas inclusivas, las cuales se han descrito a lo largo de este subapartado y se continúa profundizando en ellas en el de culturas inclusivas.

Prácticas inclusivas que se desarrollan en el contexto áulico.

Las prácticas que se detallan a continuación involucran al trabajo que impulsan los participantes en las aulas. Debe señalarse que solo fue posible observar a dos docentes en sus aulas. Los registros dan cuenta de diversas prácticas inclusivas como: a) la participación en el aula; b) incitar a la participación de los estudiantes; c) la supervisión de los alumnos; d) adecuación curricular; e) ajustes en la clase; y f) atención especial a casos particulares.

La participación en el aula se identifica como una práctica inclusiva. Durante la observación participante en el aula se evidenció que los estudiantes participan en actividades académicas y formativas. Algunos ejemplos de su participación son los siguientes extractos:

Después los estudiantes se organizaron en equipo para trabajar y llenar la ficha de investigación (ROA, 091219, 18).

El equipo que se encargó de investigar sobre las artesanías que se elaboran en la región, expuso que en la comunidad se elaboran pulseras de chaquira y lino, guantes, sombreros, huipil, collares, servilletas, tenates de palma, gabán y jergas (ROA, 091219, 40-42).

Al finalizar la clase, los estudiantes practicaron los villancicos con música (ROA, 031219, 203).

Aunada a la anterior, se encuentra la práctica de incitar a la participación de los estudiantes, entendida como los actos que realizan los docentes en los que se promueve la participación de los estudiantes. Cabe destacar que estas dos prácticas inclusivas, por lo regular, se presentan juntas, tal como se muestra en el siguiente fragmento de la relatoría de observación.

Del librero del salón la profesora tomó los libros de los estudiantes con el título “el libro salvaje”. Cada estudiante uno tiene uno. Mientras los entregaba, les preguntaba sobre qué había tratado el último capítulo anterior y algunos comenzaron a responder [...] Iniciaron la lectura de manera grupal y en voz alta, la maestra le pidió a un equipo que comenzaran y los demás seguían a sus compañeros con la lectura. Mientras leían, la maestra les corregía la pronunciación, entonación y fluidez. Al terminar de leer el primer capítulo, la maestra les preguntó ¿por qué el capítulo se llama: la historia que cuenta un libro no siempre es igual?, y algunos contestan la pregunta. El grupo continuó leyendo el siguiente capítulo, la maestra dijo el nombre de una persona de algún equipo, y los integrantes de éste deben organizarse para otorgar los turnos de lectura (ROA, 051219, 86-99).

También los docentes supervisan a los estudiantes y ofrecen apoyo a aquellos alumnos que lo requieren. Al respecto se relató lo siguiente.

Antes de comenzar la actividad, el profesor pasó por los mesabancos para verificar que los estudiantes trabajaran en la hoja correspondiente (ROA, 161219, 22-23).

Mientras trabajaban de manera individual, la maestra se acercaba con los estudiantes y les ofrecía ayuda para resolver los problemas [...] Después de unos minutos la maestra les comentó que estaba mirando que se estaban revolviendo o se les había olvidado cómo sacar los porcentajes, entonces comenzó a explicar el problema en el pizarrón (ROA, 031219, 97-102).

Como se aprecia en los segmentos, además de ofrecer apoyo, al supervisar, la docente identifica las necesidades de los alumnos y, en ocasiones, vuelve a explicar la clase de manera grupal. Otra de las prácticas inclusivas son las adecuaciones curriculares y los ajustes a la clase que se realizan en función de las necesidades de los estudiantes; al respecto, uno de los docentes comentó:

[...] entonces, tenemos que adecuarlos (los contenidos del currículo) para que ellos le vean la funcionalidad del aprendizaje, porque si no, es como verlo y sí, ya, un dibujito y se acabó ¿no?, entonces yo creo que para mejorar los aprendizajes necesitamos bajar la información de acuerdo a las necesidades de nuestros alumnos (2020E-AD_268-271).

Algunos ejemplos de adecuaciones curriculares y ajustes a la clase que se realizan son:

Dos estudiantes llevan un cuadernillo especial hecho por la maestra, en el que trabajan lectoescritura, algunas actividades de motricidad fina y las vocales (ROE, 130919, 17-19).

Los estudiantes tuvieron muchas complicaciones para realizar la actividad, y al ver el docente que no podían con la actividad, pasó a escribir todas las palabras en el pizarrón (ROA, 161219, 61-63).

La maestra me comentó que, en la mesa en la que está María (una alumna), sienta a los estudiantes que más necesitan de su apoyo. La mesa se ubica hasta el frente.

En los segmentos es posible identificar que las adecuaciones y ajustes se realizan en función de las necesidades individuales o grupales de los estudiantes; incluso, los docentes en la entrevista refirieron que también adecuan las actividades en función de las posibilidades económicas de los padres de familia.

[...] eso es lo que he notado, que todos cuidan que no sea caro, por lo mismo, porque conocen la situación de la comunidad, les piden un material que no sea caro, que sea fácil de adquirir, y que sea fácil de usar también (2020E-E_353-355).

Asimismo, se identificó que los docentes atienden a casos particulares de sus estudiantes al diseñar y poner en práctica estrategias para atender sus necesidades. Por ejemplo, cuando los estudiantes enferman. Durante la observación, se anotó lo siguiente.

Llegó una madre de familia, al parecer tiene a una hija enferma en casa y la maestra le mandó algunos trabajos para que los realice en casa (ROA, 051219, 107-108).

El padre y la profesora se ponían de acuerdo, al parecer el estudiante irá por las tardes a clases, como la maestra da clases en la misma escuela en el T.V., recibirá al estudiante para que se ponga al corriente (ROA, 091219, 1-4).

En la presente categoría se describieron las prácticas inclusivas que se desarrollan en dos contextos distintos: el escolar y el áulico; se destaca que, en este estudio, ambas son igual de importantes siempre que aseguren el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Como se mencionó al principio de este subapartado, Booth y Ainscow (2015) proponen una definición amplia respecto a lo que entiende por prácticas inclusivas, y de acuerdo con Marchesi, *et al.*, (2009) éstas son “actuaciones situadas”, por lo que, las prácticas inclusivas identificadas en este estudio son particulares de esta escuela, aunque se considera que podrían estar presentes en otras.

Otro aspecto que es importante destacar es que se coincide con el planteamiento de López (2011) cuando señala que las acciones —del colectivo docente— inciden sobre otras personas —los estudiantes—, por lo que se convierte en un compromiso ético desarrollar prácticas que repercutan positivamente a los estudiantes. Para el autor, esta es una estrategia para destacar que “la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico” (López, 2011, p. 51).

La cultura inclusiva.

En el presente subapartado se describe la cultura inclusiva que se desarrolla en la escuela, la cual, al igual que las prácticas inclusivas, permite inferir una parte esencial de la recontextualización de la política de educación inclusiva, la traducción. Es importante destacar que, aunque la cultura se ha estudiado desde disciplinas antropológicas, sociológicas, psicoanalíticas, etc., y se desarrollen profundos debates en torno al concepto, este estudio se sitúa desde los planteamientos teóricos de Ainscow. De acuerdo con Schein (1985, como se citó en Ainscow y Miles, 2008), la cultura actúa de manera inconsciente —a través de postulados y creencias— en la forma en la que los docentes se consideran a sí mismos y a su entorno de trabajo. En este sentido, para Ainscow (2012) las escuelas pueden ser inclusivas de diversas maneras, pero lo que tienen en común es una cultura

inclusiva que se caracteriza por crear comunidades escolares acogedoras, seguras, colaboradoras (Booth y Ainscow, 2015), en las que se respeten las diferencias y se tenga la voluntad de brindar acceso a las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow y Miles, 2008). Esta aseveración de los autores también permite señalar que para los maestros las palabras acogedoras, seguras y colaboradores pueden concretarse de diferente manera.

Es importante señalar que el cuerpo de datos analizado para identificar la cultura inclusiva de la escuela fueron las transcripciones de las entrevistas a la directora, el ATP y los cuatro docentes, así como las relatorías de la observación en la escuela y en el aula.

Durante el análisis se identificó que en la escuela se transmiten y ponen en práctica distintos valores considerados como inclusivos, por ejemplo, el cuidado del medio ambiente. La escuela desarrolla un proyecto sobre el reciclaje y se realizan distintas actividades en función de él.

Después del recreo salimos con el grupo a clasificar los plásticos del reciclaje y recorrieron la escuela en busca de plástico y aluminio, pero también iban recogiendo basura (ROA, 051219, 71-73).

También se realizan actividades que promueven el consumo sustentable de alimentos, con la creación de huertos en las jardineras de la escuela. Durante la observación se relató lo siguiente.

La profesora Isabel me platicó que la jardinera que está frente a su salón ella la cuida, y la plantó junto con sus estudiantes hace unos ciclos escolares, que son puras plantas de cocina, tienen romero, sábila, hierbabuena, menta, té verde, lavanda, por mencionar algunos, de ahí me enseña las otras jardineras, donde hay algodón, algunas suculentas, hierba mansa, etc. Me dijo que la jardinera que está frente a sexto es la profesora Mónica y planta florales, y la que está delante de tercero del profesor Fabián, a quien le gusta plantar chiles y frutales (ROE, 260919, 78-87).

Cabe destacar que, los docentes, además de la transmisión de valores inclusivos, consideran que en la escuela se promueven valores universales.

[...] eso de que ya vienen con valores, ya no, ya llegan aquí, aquí tienes que empezar a enseñarle valores, disciplina, el respeto, todo ese tipo de cosas, porque ya no hay en casa (2019E-I_274-276).

Al respecto, Booth y Ainscow (2015) establecen que “La mejora con una orientación inclusiva ocurre cuando los adultos y los estudiantes vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto prácticas educativas que convergen hacia esos valores” (p. 17). También se considera que forma parte de una cultura inclusiva la promoción de una sana convivencia escolar, en la que los docentes se involucran con y enseñan a los estudiantes a convivir con sus compañeros. Ejemplo de ello es el siguiente extracto de relatoría de observación.

Durante el recreo les pusieron música a los niños, el profe José Luis enseñaba a los niños a jugar ajedrez, y el profesor Adrián también jugaba con unos niños (no alcancé a ver a qué juegan), el profesor Arturo jugaba con los niños fútbol (ROE, 270919, 30-32).

Otra manera de promover una sana convivencia es a través de la prevención y resolución de conflictos. Al respecto, la directora comentó lo siguiente.

[...] desde el primer momento en el que hacen alguna insinuación de una falta de respeto, el maestro debe hablar con el alumno, no gritarle porque es lo mismo, entonces sería hablar con el alumno ¿qué le pasa?, ¿qué siente?, o ¿por qué se portó así?, y si no pues citar a los papás. Era lo que yo les decía a los profes que por mínimo que parezca tienen que llamar la atención o tomar nota, cuando el alumno ve que ya estas tomando nota ya como que la piensan ¿no? (2020E-E_166-171).

Igualmente se considera parte de la cultura inclusiva la seguridad estudiantil, es decir, los actos realizados por el colectivo docente en los que previenen y cuidan la integridad física de los estudiantes. Aunque algunas de las acciones que se efectúan son sencillas, como vigilar la puerta principal de la escuela durante la entrada y salida de los estudiantes, otras requieren de mayor esfuerzo, algunos ejemplos son los siguientes.

Hay un simulacro en la escuela, suena la sirena y todos salen a la cancha. La directora explicó a los estudiantes la importancia de saber qué hacer cuando hay un temblor y les preguntó ¿qué es lo primero que deben hacer?, los niños participaron y después les expuso: guardar la calma, caminar hacia un lugar seguro y seguir las indicaciones (ROE, 190919, 61-66).

Como está lloviendo, la directora sale con bolsas negras de las grandes para ponérselas a los estudiantes que no traen paraguas como capa impermeable para que no se mojen en el camino a casa (ROA, 041219, 130-132).

(Durante la ceremonia) [...] la directora recordó a los estudiantes no jugar en el lodo, no correr de tras de los salones porque, por las lluvias de la semana pasada, quedó mojado el piso y se pueden resbalar (ROE, 021219, 9-11).

Como se aprecia en los segmentos, en la escuela se realizan diversos esfuerzos por salvaguardar la integridad física de los estudiantes, en su mayoría encabezados por la directora. Asimismo, forma parte de la cultura inclusiva el trabajo colaborativo entre el colectivo docente. A partir del análisis fue evidente que los profesores no solo trabajan colaborativamente, sino que también valoran esta actividad como importante, al respecto uno de ellos comentó:

[...] el trabajo en equipo con los compañeros, el intercambio de experiencias, yo creo que son elementos básicos ¿no?, que debemos tomar en cuenta para desarrollar nuestra actividad, y de esa manera, ahora si reflexionar un poquito más ¿no?, para llevar mejor a cabo nuestra actividad pedagógica (2020E-A_77-80).

El trabajo en colectivo se refleja mayormente en la participación y toma de decisiones en aspectos organizativos y operativos, como: comisiones, horarios, guardias, etc. Pero también — aunque en menor medida— se trabaja colaborativamente en aspectos de índole pedagógica, como en proyectos escolares —como el de reciclaje—, y asuntos particulares de los estudiantes. Durante la entrevista, una de las participantes comentó lo siguiente.

[...] nos apoyamos también en lo moral, exponiendo algún, sabes qué, este niño me está rebasando ¡ya no sé qué hacer con él!, y ya entre todos, observamos en la hora de recreo, ah no, pues ¿sabes qué?, que te puede servir esto, tráele más juegos, más actividades, algo que sea lúdico, que este niño lo que ocupa es eso, ¡ah no!, si es cierto, no había pensado en eso.

Lo anterior se pudo contrastar durante la observación participante.

Durante el recreo la profesora Mónica e Isabel platicaron sobre la situación de un niño de 5to. La profesora Isabel le comenta que estuvo hablando en la mañana con él, pues lo

ve muy desinteresado, sin ganas de trabajar, sin poner atención y que ella piensa que tiene depresión infantil. La profesora Mónica le comenta que así fue el ciclo escolar pasado, que tenía que estar mucho “atrás de él” para lograr que avance (ROE, 270919, 33-37).

Es importante señalar que, durante el trabajo de campo fue posible identificar los espacios en los que los docentes trabajan colaborativamente —observación de la capacitación de la NEM, el CTE y la escuela—, y aunque en la escuela se reúnen esporádicamente para atender cuestiones de índole general, el trabajo en conjunto se da mayormente en los espacios propuestos de manera oficial por la SEP. De acuerdo con Gómez-Hurtado (2012) el trabajo colaborativo se establece como un eje principal para la organización, el funcionamiento y la cultura escolar para la diversidad; asimismo advierte que forma parte de las funciones de la dirección el impulsar el trabajo colaborativo entre el profesorado.

Por último, otro de los aspectos que se considera constituyente de una cultura inclusiva es el compromiso de la escuela hacia los padres de familia de la comunidad. Durante la observación participante se evidenció que la escuela mantiene las puertas abiertas a los padres de familia, en diversas ocasiones asistían a las ceremonias cívicas y además de llevar el almuerzo a sus hijos los acompañaban a sus hijos durante el recreo, por lo que su presencia en la escuela fue notoria. Ejemplo de ello son los siguientes extractos de relatoría de observación.

Miré que dos mamás platicaban con la directora y algunos papás andan por la escuela (ROE, 260919, 76-77).

Al llegar a la escuela, había algunas madres de familia, la profe Isabel platicaba con algunas de ellas (ROA, 041219, 1-2).

Además de tener las puertas abiertas a los padres de familia, se identificó que los participantes asumen un compromiso con la comunidad escolar, tanto con sus estudiantes como con sus padres. Ejemplo de esta situación es el caso del docente de primer grado, quien durante la entrevista comentó lo siguiente.

[...] aquí haz de cuenta que estamos enseñando a los padres de familia a ser padres, y gracias a Dios tenemos, tengo mucho apoyo por parte de ellos y si no lo tengo, pues a ellos si los regaño ¿no?, a ellos si los reprendo y hasta eso que si vienen, no dejan de venir a la escuela (2020E-AD_73-75).

Otra manera en la que los participantes asumen un compromiso hacia los padres de familia es involucrándolos con actividades escolares —como festivales, posadas, o invitándolos a que apoyen pintando la escuela—, como en actividades de aprendizaje —como leyendo con ellos en casa y estar al pendiente de su progreso académico—. Respecto a involucrar a los padres de familia en actividades escolares uno de los participantes comentó:

[...] tratamos de involucrar, de no hacer menos a los padres de familia, de no excluirlos, no, vamos a hacer una actividad, entre más padres de familia tengamos es mejor, entonces tratamos de involucrarlos en la mayor cantidad de actividades escolares que se hacen dentro de esta escuela (2020E-AD_351-353).

Lo anterior se pudo contrastar durante la observación participante, en la que, en una reunión con los padres de familia, la directora los invitaba a involucrarse más con la escuela y les recordaba sus responsabilidades con ésta.

También comentó que entre todos se podían hacer más cosas por los estudiantes “en la escuela somos responsables, pero con su ayuda, vamos a poder hacer más” y les recordó sus responsabilidades en la escuela como padres de familia, que es el ejemplo que le están poniendo a sus hijos. Agregó “me gustaría que a partir de esta reunión nos ayuden” “son detallitos que hacen ver a la escuela más unida y vamos a avanzar” “se trata de que nos unamos todos y la escuela mejore” (ROA, 091219, 76-82).

Respecto a involucrar a los padres de familia con el aprendizaje de los estudiantes, uno de los participantes comentó lo siguiente durante la entrevista:

[...] yo ahorita para poder que los niños aprendan a leer y a escribir yo aquí manejo pues las palabras, las oraciones y que los niños lean, que vean este tipo de fichas, pero estas trabajan ellas con ellos, entonces ¿qué estoy haciendo?, a ver papá, yo hice esto, ahí te va esto en casa, refuézalo, lee con él, díctale, pero él tiene que ser participe también (2020E-AD_76-82).

De igual forma, lo comentado por el participante se pudo contrastar durante la reunión con los padres de familia, a quienes la directora exhortó a involucrarse y comprometerse con el aprendizaje de sus hijos a través de las actividades que realizan en casa; y también les informó sobre un nuevo proyecto en el que los contempló como partícipes.

Les especificó que es importante que sus hijos lean 15 minutos diarios en casa y que era necesario que ellos como padres se comprometieran y que apoyen a sus hijos. Agregó que debían establecer límites y responsabilidades en casa diarios y comentó que en enero comenzará un nuevo proyecto en el que se espera que los padres vengan a leer con los hijos y agregó “vamos a echarle ganas todos para que los niños vean y digan: ¡ay, mis papás vienen a leer!” (ROA, 091219, 71-76).

La cultura inclusiva está presente en la escuela y se caracteriza por: a) la promoción de valores inclusivos y una sana convivencia escolar; b) los intentos de los docentes por salvaguardar la integridad de los estudiantes; c) un trabajo colaborativo incipiente entre el profesorado; y d) un compromiso e involucramiento hacia los padres de familia en la escuela y el aprendizaje de sus hijos. Al igual que las prácticas inclusivas, la cultura descrita es singular en esta escuela. Se coincide con López (2011) cuando señala que la cultura inclusiva consiste en vivir democráticamente desde la participación, la convivencia, el respeto, y trabajar en la construcción de una nueva civilización. En ese sentido, son los colectivos los que le imprimen dichas características, así como sus manifestaciones.

Doble gesto de inclusión-exclusión.

Un último aspecto que se consideró importante ampliar es la idea introducida por Popkewitz (2008) que alude al doble gesto de inclusión-exclusión. De acuerdo con Booth y Ainscow (2000; 2015) el fin último de la educación inclusiva es eliminar cualquier forma de exclusión. No obstante, para Popkewitz (2008) esta situación es más compleja, pues advierte que, tanto en las políticas y como en la investigación educativa, se utilizan distinciones para enunciar la diferencia, por ejemplo: alumnos en situación de riesgo, inmigrantes, etc., por lo que postula que el reconocimiento de que estos estudiantes tengan que ser incluidos se inscribe en gestos de reconocimiento, diferenciación y abyección. A partir de tales argumentos se considera que, en algunos gestos de inclusión, hay a su vez un gesto de reconocimiento y diferenciación. Este argumento sirve como una llamada de atención, en última instancia, cuando se analizan los procesos de inclusión en las escuelas.

Aunque no se realizó un análisis de la política de educación inclusiva bajo tales preceptos, a través del análisis de las transcripciones de entrevista, se identificaron contadas prácticas

desarrolladas en la escuela que, podría señalarse, presentan este doble gesto. Un ejemplo se describe a continuación.

[...] ya cada maestro o maestra adecua sus actividades de acuerdo a lo que el niño puede hacer, no se le va a dar un trabajo para niños que están desarrollados que a uno que está con una necesidad especial, entonces a veces hacen trabajos de primer grado, o de segundo, los que ya saben leer un poquito ya hacen trabajos de segundo, tercer grado, aunque estén en quinto o sexto (2020E-ATP_78-81).

Como se aprecia en el segmento, para el ATP, los docentes parten del reconocimiento de que el estudiante tiene alguna NEE, y ante tal situación, adecuan las actividades a sus necesidades; no obstante, sin una adecuación pertinente tales ajustes podrían excluir a los estudiantes de otros contenidos curriculares. La situación a la que se alude coloca a los docentes, sin reconocerlo, en una circunstancia difícil, sobre todo porque no cuentan —la mayoría de las veces— con los recursos. En todos los casos, los docentes tienen la intención de incluir a sus estudiantes, pero lo hacen desde sus posibilidades y contextos de actuación, al no contar con el apoyo de USAER o no tener la formación necesaria para atender a estudiantes con discapacidad, los gestos de inclusión pueden tornarse excluyentes.

En el siguiente capítulo se anotan las conclusiones de la presente investigación.

Capítulo 6. Conclusiones

“No es un camino hecho, es un desafío a transitar”.
-Lerman, 2019.

El presente capítulo integra las conclusiones, las aportaciones y las limitaciones del estudio. Para tal propósito, se divide en cinco apartados. El primero, de manera global, responde la pregunta general ¿Cómo recontextualiza la política de educación inclusiva el colectivo docente de la escuela primaria Kutua del servicio indígena de Baja California? El segundo concluye sobre dos cuestiones, por un lado, el análisis sobre los textos de la política de educación inclusiva impulsada en el sexenio 2019-2024, y por el otro, las dimensiones contextuales de la escuela y las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP) que ésta enfrenta. El tercero presenta las aportaciones al campo de conocimiento; el cuarto reporta las limitaciones del estudio y, el quinto expone algunas anotaciones que pudieran ser útiles para futuras investigaciones en torno al tema.

La recontextualización de la política de educación inclusiva

Como se ha reiterado en este estudio, la recontextualización de la política es un proceso compuesto por dos subprocesos: la interpretación y la traducción. La interpretación tiene que ver con la codificación que realiza una persona y a través de la cual le da sentido a la política con relación a su contexto cultural, institucional, histórico, social y biográfico, por lo que se considera un proceso situado. La traducción implica un proceso en el que se le otorga valor simbólico a la política y se pone en práctica a través de artefactos, tácticas y prácticas. También, desde esta perspectiva teórica, las políticas son codificadas a través de textos y artefactos, y decodificadas y recodificadas de diversas maneras por los actores educativos (Ball, Maguire y Braun, 2012).

En el caso que se abordó, se utilizaron dos dispositivos pedagógicos para hacer llegar a los actores educativos la política de educación inclusiva: la capacitación de la NEM y los CTE. En estos espacios, se conocieron y utilizaron los textos y artefactos de la política; los textos fueron tres: la reforma al Artículo tercero constitucional, la reforma a la LGE, y la ENEI —aunque este último no se revisó en las sesiones—. Por su parte los artefactos fueron las guías elaboradas para las sesiones —tanto de la NEM como del CTE—, los recursos multimedia utilizados (como el video que hacía alusión a la integración), las fichas de buenas prácticas para la NEM (con una línea de inclusión), y demás recursos utilizados en las sesiones.

Cabe destacar que CTE se constituye como una práctica consolidada entre el colectivo docente, ya que todos se encuentran familiarizados con la organización de las sesiones, los procesos, los tiempos, los materiales e incluso, el cumplimiento de roles. También, en este espacio se comunican y discuten múltiples cuestiones, incluso algunas que no están programadas en las guías de la sesión, pero conciernen al colectivo docente. También se identificaron una serie de rutinas antes y durante las sesiones de CTE, aquí interesa destacar dos: 1) previo a las reuniones, la supervisión escolar a la que está adscrita la escuela realiza una junta con los directivos de la zona, para proporcionarles instrucciones e información relevante para las sesiones; y, 2) durante las sesiones, la directora funge como presidente, por lo que no solo se encarga de dirigir la reunión, sino también regular y guiar las discusiones que surjan respecto a un tema, sobre todo cuando este viene impuesto desde los textos y artefactos de política que se utilizan.

Lo anterior pone de manifiesto lo que Rizvi y Kemmis (1987, como se citó en Ball, 1993) denominan “interpretaciones de interpretaciones”, dado que, en este caso en particular, la política llega a los docentes a partir de una cascada de interpretaciones: de la supervisión escolar a la dirección y de la dirección a los profesores, sin perder de vista que también los docentes realizan su propia interpretación de la política, por lo que es evidente que la interpretación y la traducción ocurre en diferentes espacios del recorrido de los textos de política. Es importante tener presente que solo se está tomando en cuenta el contexto de la producción del texto (nacional) y el contexto de práctica, pues, de acuerdo con Ball (2001), una esfera superior denominada el contexto de la influencia, también inciden en la política nacional.

Por lo descrito con anterioridad, las políticas se introducen a las escuelas a través de textos, pero son los actores quienes hacen la política. Por tanto, no puede predecirse de qué manera la política será puesta en práctica, ni su efecto en los sujetos y las escuelas, todo depende de cómo es interpretada y traducida.

La interpretación del colectivo docente: los significados.

A la luz de los hallazgos es posible aseverar que en la escuela coexisten una serie de interpretaciones en torno a la función de la escuela, y la educación y escuela inclusiva. Respecto a la primera, se identificó que para los participantes la función de la escuela se relaciona con cuatro cuestiones: 1) la formación de ciudadanos, es decir, de personas que se espera se incorporen a la sociedad en función de los valores establecidos; 2) la formación de los alumnos para que continúen

sus estudios y se preparen para el trabajo; 3) la enseñanza de aprendizajes relevantes, contextualizados y útiles para la vida de los educandos; y, 4) la provisión de un espacio favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

La importancia de explorar la función que le otorgan a la escuela radica en que, en este estudio, se considera que tales significados dirigen parte del actuar de los docentes, pues, de manera indirecta, también se relaciona con la importancia que le otorgan a su labor al ser partícipes de la escuela y responsables directos de cumplir esa función.

Respecto a la interpretación de la educación y la escuela inclusiva, se identificaron múltiples significados entorno al término, los cuáles fue posible agruparlos en cinco: 1) una educación para todos, 2) una escuela para todos, 3) una escuela integradora, 4) una escuela que atienda las necesidades contextuales de los alumnos, y, 5) una escuela que no discrimine. Cabe aclarar que unos significados tuvieron mayor frecuencia en el análisis que otros, por lo que unas acepciones prevalecen sobre otras, siendo las más representativas las primeras tres del listado.

Las primeras dos acepciones —educación y escuela para todos— se centran en destacar el derecho a la educación sin distinción, mientras que una refiere a la educación en su totalidad, la otra alude a un espacio en particular, la escuela. Ambas concepciones son sostenidas por Mel Ainscow (2005a), pues en ellas impera una visión amplia de la inclusión, fundamental para la mejora de la educación y la valoración de la diferencia (Ainscow y Miles, 2008).

Por su parte, la tercera acepción —integración— se relaciona con la atención de estudiantes con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ante tal interpretación se infieren dos cuestiones: primero, es entendible que se presente esta acepción, puesto que se impulsó en la política internacional y nacional desde los noventa, y el discurso educativo por varias décadas giró en torno a ella; segundo, se coincide con Booth y Ainscow (2015) cuando señalan la necesidad de reemplazar esta noción reduccionista por una más amplia, pues al centrarse en la atención de barreras específicas, otras podrían invisibilizarse. Al respecto es importante mencionar que se considera que los docentes no solo enfrentan una transición política, sino también a una transición conceptual.

Por último, es importante destacar que los docentes relacionan la educación inclusiva con nociones como: intercultural, multicultural, bilingüe y humanista. Esta percepción llama

particularmente la atención, aunque se vincula con la formación que recibieron (principalmente a través de la Universidad Pedagógica Nacional) bajo los enfoques bilingüe bicultural e intercultural. De esta manera, el referente empírico amplía y robustece lo que Ball sostiene, los docentes dan sentido desde sus marcos de referencia, ya que, en este caso particular, el proceso de interpretación se encuentra permeado por la formación y por las características del servicio educativo en el que laboran los profesores.

La traducción del colectivo docente: la cultura y las prácticas inclusivas.

La traducción de la política se manifiesta a través de la cultura y las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela. De acuerdo con Ainscow (2012) no existen recetas universales para el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas por lo que las escuelas pueden serlo de diversas maneras. Por lo anterior, se coincide con el planteamiento de Marchesi, *et al.*, (2009), al considerar que se trata de actuaciones situadas que adquieren sentido y viabilidad en realidades y contextos concretos.

En este sentido, la cultura inclusiva presente en la escuela se caracteriza por la promoción de valores considerados inclusivos y una sana convivencia escolar (p. ej. el cuidado del medio ambiente y mediante la prevención y resolución de conflictos). Incluso, la visión que tiene el colectivo de la función de la escuela influye en la transmisión de determinados valores considerados inclusivos, pues se transmiten aquellos valores que los docentes consideran necesarios para su formación como ciudadanos. También se identificaron diversos actos por salvaguardar la integridad de los estudiantes, por lo regular éstos fueron encabezados por la directora (p. ej. realizar simulacros sísmicos).

Otro aspecto tiene que ver con el trabajo colaborativo incipiente del profesorado, caracterizado por sus límites, ya que esta propuesto para realizarse principalmente en espacios establecidos de manera oficial, como las reuniones del CTE, por lo que siguiendo a Hargreaves (2005) podría denominarse artificial. No obstante, aunque se coincide con los planteamientos del autor, también debe considerarse que el trabajo de colaboración solicitado por la autoridad a través las actividades programadas del CTE, en muchas ocasiones, excede el tiempo destinado para llevarlas a cabo. Por su parte, en la escuela, el trabajo en colectivo se manifiesta en la participación y toma de decisiones sobre aspectos organizativos y operativos (p. ej. comisiones, horarios,

guardias, etc.), aunque también —en menor medida— en aspectos de carácter pedagógico, como en los proyectos escolares.

El último rasgo característico de la cultura inclusiva de la escuela es su compromiso con los padres de familia de la comunidad. La escuela mantiene las puertas abiertas a los padres y pueden presentarse cuando lo creen necesario; además, el colectivo realiza esfuerzos por involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos. Este último rasgo es de suma importancia, pues ante la presencia de una barrera cultural sobre las dificultades en la participación de los padres de familia, si la escuela mantiene un compromiso hacia ellos es una manera de hacerle frente a tal barrera y fortalecer la escuela desde la misma comunidad.

Por su parte, existe manifestación de prácticas inclusivas. En primer lugar, se garantiza el derecho al servicio educativo en términos de acceso y gratuidad. Se asegura y promueve la participación de los estudiantes en actividades académicas, formativas y sociales, tanto en el contexto áulico como en el escolar. Se respeta la libertad de creencias de los estudiantes y se busca revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas a través de diversas actividades escolares. Asimismo, se despliegan acciones para prevenir el ausentismo y procurar la permanencia de los estudiantes, sobre todo de aquellos que se encuentran en riesgo de abandono escolar.

Además, hay una firme intención de los docentes por atender a los estudiantes con alguna discapacidad o NEE, aun cuando no cuentan con la formación necesaria ni con los recursos suficientes. En los casos que consideran necesario, realizan ajustes o adecuaciones curriculares en la trayectoria escolar para asegurar una formación adecuada según el grado escolar y las características de los estudiantes. Cabe destacar que, durante el análisis, se acentuó el rol de la directora en el desarrollo de prácticas inclusivas, perspectiva que comparte, así como sus compañeros docentes, quienes perciben que, desde su llegada a la escuela, se trabaja por ser más inclusivos y se responde mayormente a las necesidades que presentan sus alumnos.

Particularmente en el contexto áulico, existe supervisión a los estudiantes durante las actividades de aprendizaje, los docentes realizan adecuaciones curriculares y ajustes en las clases en función de requerimientos específicos, también, brindan una atención especial a algunos casos particulares (p. ej. cuando un estudiante enferma y no puede asistir a clases).

Otro aspecto importante que debe destacarse tiene que ver con los dobles gestos de inclusión-exclusión identificados en la escuela, que, aunque fueron mínimos, se consideran sumamente importantes, especialmente porque en todos los casos, los docentes tienen la firme convicción de ser inclusivos, desde su perspectiva, posibilidades y contextos de actuación; sin embargo, el hecho de que el profesorado no cuente con un acompañamiento técnico y académico suficiente, ni con el apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (UASER), aunado las necesidades de formación en el área que ellos mismos reconocen, los coloca en situaciones difíciles, en los que gestos de inclusión pueden tornarse excluyentes. En este sentido, el colectivo no solo tiene el compromiso de desarrollar prácticas inclusivas, sino también de supervisarlas y cada cierto tiempo valorarlas, en el entendido de que las prácticas son situadas, y, aunque pudieron funcionar en determinado momento, espacio e incluso con algunos estudiantes, posiblemente podrían no funcionar después, o en otras circunstancias.

La cultura y prácticas inclusivas descritas son particulares de la escuela primaria indígena Kutua, aunque se considera que son prácticas que posiblemente podrían presentarse en otras escuelas. Se coincide con Lerman (2019) cuando señala que, para avanzar hacia la inclusión, es conveniente saber que no existen estrategias a priori, pues en la práctica “las respuestas son siempre situacionales y temporales” (p. 75), por lo que se concluye que, aunque la política de educación inclusiva se recontextualiza, no es la política en sí misma lo que los impulsa a trabajar de manera inclusiva, sino la realidad que se les impone de manera cotidiana.

Los textos de la política de educación inclusiva frente a la escuela primaria indígena Kutua

A la luz de los hallazgos, se puede concluir lo siguiente. La reforma educativa impulsada en el sexenio 2019-2024 es la primera en la que la inclusión no solo adquiere mayor relevancia en la política educativa, sino que se consideró un criterio para el impulso de la misma reforma y para la construcción de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). No obstante, a partir del análisis de los textos de política, se identificó que éstos no se encuentran suficientemente articulados entre ellos y presentan contradicciones conceptuales-procedimentales, lo cual es evidente desde las diferentes maneras en la que se define la educación inclusiva en estos documentos y los grupos de atención a los que se dirigen las políticas, por lo que se considera que este tipo de contradicciones pudieran tener implicaciones en la puesta en práctica de la política, sobre todo cuando se pretende transitar de una educación integradora a una inclusiva.

Respecto a las acciones planteadas en los textos de la política se puede concluir que, en el caso particular de la Ley General de la Educación (LGE) se plantean acciones que, se considera, son posibles de ponerse en práctica con relativa facilidad (p. ej. Garantizar el derecho de recibir educación a personas con discapacidad o condiciones especiales), pero otras son más complejas, como promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas, en primer lugar porque es evidente una falta de claridad sobre aquello que se pretende realizar, y, en segundo, porque su puesta en práctica dependerá de la forma en la que los actores conciban el concepto de inclusión, y, como se apunta en la discusión, la variedad de significados en torno al término es amplia.

Por su parte, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) —aún pendiente de publicarse oficialmente y difundirse entre los docentes— plantea 66 líneas de acción con distintas implicaciones. El análisis evidencia que se plantea una corresponsabilidad para el cumplimiento de las acciones, siendo la mayor parte responsabilidad de la federación y la escuela, por lo que el papel del nivel estatal queda desdibujado y es clara la intención centralizadora de la política de inclusión. Las líneas de acción a cargo de la autoridad escolar se traducen en demandas para los actores educativos —particularmente para el directivo y el personal docente—, y, como se constató en el capítulo *Resultados*, las demandas que impone la ENEI a las escuelas son de índole organizativa, de infraestructura, formativas, extracurriculares, y pedagógicas, pero son las últimas las más representativas del análisis realizado.

Junto con las demandas se encuentran los lineamientos pedagógicos para la puesta en práctica de la política, sin embargo, en el texto dos cosas son evidentes: la primera es que son mayores las demandas hacia el profesorado que los lineamientos que tendrán a su disposición; y, la segunda, es que no hay claridad respecto a los lineamientos pedagógicos para la ENEI, pues únicamente se enlista una serie de documentos orientadores para su instrumentación. En este sentido se considera que el Estado ofrece un marco normativo que demanda ciertas prácticas a los profesores, pero es poco lo que ofrece en términos de recursos materiales y formativos. En ese sentido lo expresó la directora de la escuela: la autoridad exige, pero no apoya, todo se reduce al trabajo que los profesores realizan en la escuela.

En las escuelas, los actores educativos deben poner en práctica las políticas; y el caso particular de la escuela primaria indígena Kutua la puesta en práctica se vuelve compleja. Su contexto situado se caracteriza por la presencia de diversas problemáticas sociales y familiares, las

cuales, no solo dificultan el trabajo docente, sino que también los lleva a involucrarse en situaciones particulares de los estudiantes, pues, además de las condiciones que rodean a la escuela, los alumnos se encuentran en posible rezago, y, algunos de ellos en riesgo de abandono escolar. Asimismo, cuenta con un contexto material precario e incierto, pues el financiamiento anual para su mantenimiento y operación, lo recibe por parte de programas federales o estatales, sin embargo, las experiencias constatan una falta de transparencia en los procesos, así como una carga administrativa extra, e incluso —en el caso estatal— la entrega de recursos incompletos, lo que lleva al colectivo docente a realizar actividades extraordinarias para generar recursos propios.

Una situación particular del caso es la escuela anexa, una práctica fuera de lo común, pero presente en el servicio indígena ante la necesidad de prestar servicio educativo en las comunidades en las que se no se cuenta con el mínimo de requisitos para otorgarse una clave escolar. Aunque esta práctica soluciona el problema de garantizar el derecho al servicio educativo, incrementa la desigualdad educativa, pues al no contar con una clave escolar se invisibiliza su existencia, y, como consecuencia, no recibe recursos financieros y materiales suficientes para atender sus necesidades y contar con lo indispensable para su operatividad.

La cultura profesional se caracteriza principalmente por dos situaciones: la extensa trayectoria profesional de los docentes en el servicio indígena, y la formación recibida particularmente para laborar en este servicio bajo enfoques como educación bilingüe bicultural e intercultural, lo cual, además, forja su identidad como profesores indígenas. Otra situación destacable es la del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), ya que se considera que su presencia podría ser mayormente provechosa si sus actividades se enfocaran más en cuestiones técnico-pedagógicas en lugar de técnico-administrativas. No obstante, su apoyo a la dirección da cuenta de la carga administrativa existente en la escuela.

Respecto a las BAP, se identificó que la escuela presenta barreras culturales, políticas, prácticas y contextuales. Se concluye que su presencia, depende tanto de cuestiones internas como externas a la escuela, p. ej. la falta de una metodología didáctica diversificada —interna—, y el insuficiente acompañamiento técnico y académico de los docentes —externa—. Aunque diversos autores insisten en que es trabajo del colectivo docente identificarlas y eliminarlas (Booth y Ainscow: 2015; Covarrubias, 2019), se considera que hay algunas barreras sobre las que no tienen injerencia, por lo que, para su disminución y eliminación, se requiere de un apoyo contundente por

parte de instituciones del sistema en conjunto, es decir, entre los distintos niveles de autoridades educativas, desde federales, estatales, locales, escolares e incluso de la autoridad en las aulas, los docentes.

A manera de cierre, se considera que cada gobierno establece una serie de metas educativas plasmadas en los textos de política, los cuales además de normar la vida educativa del país, constituyen un documento de exigibilidad hacia el sistema en conjunto y hacia los docentes. Además, es claro que lo que se propone no es un trabajo sencillo, es un trabajo a largo plazo, sobre todo porque no se ha procedido metodológicamente de la misma manera en las escuelas. Por un lado, los docentes tienen muchas demandas por parte de la política y pocos lineamientos para ponerla en práctica, y, por el otro, la escuela enfrenta diversas BAP sobre las cuales no tiene injerencia, lo que dificulta el camino hacia escuela inclusiva. Finalmente, aunque la política se recontextualiza desde la interpretación y traducción de los docentes, la construcción de una educación y escuelas inclusivas va más allá, es un proceso continuo y es un desafío en el que se requiere repensar la educación, revisar y reformular los principios y prácticas en el sistema educativo y en las escuelas para responder pertinentemente a las necesidades de todos los estudiantes; pero sobre todo, se necesita “aceptar el reto de pasar de la contundencia teórica al desafío de la realidad cotidiana” (Lerman, 2019, p. 81).

Aportaciones al campo de estudio

En este apartado se describen las aportaciones a los campos de estudio en los que circunscribe esta investigación y algunas contribuciones generales.

- En primer lugar, se consideran sus aportes al campo de conocimiento de la educación inclusiva en México. El estudio ofrece evidencia empírica respecto al proceso de recontextualización de la política de educación inclusiva impulsada el presente sexenio (2019-2024), desde una escuela primaria del servicio indígena en Baja California. Por lo que se ponen de manifiesto los significados que el colectivo docente le otorga a la educación inclusiva, así como las prácticas inclusivas que despliegan para enfrentar las BAP que enfrentan en la escuela.
- En segundo lugar, se reconocen sus contribuciones al campo de conocimiento de la educación indígena en Baja California. En el estudio se describe estadísticamente la situación actual de la educación indígena tanto a nivel nacional como estatal, y en los

resultados, se visibiliza empíricamente la existencia de escuelas en condición de “anexa”, exclusivas de este servicio. Además, se revela la carga administrativa excesiva para la directora del plantel, tanto en la rendición de cuentas de los programas de financiamiento, como en la atención de la escuela anexa y demás responsabilidades escolares, aun cuando la NEM promete una descarga administrativa. También en este campo, se evidencia la complejidad de la enseñanza y el bilingüismo en las escuelas con aulas plurilingües, como el caso de las escuelas indígenas de Baja California, con una alta presencia de jornaleros migrantes descendientes de grupos originarios del sur del país.

- En tercer lugar, se encuentran los aportes al campo de conocimiento del análisis de la política educativa. Se presenta una revisión de las políticas de inclusión desarrolladas en el país desde finales de los noventa hasta el sexenio 2019-2024, y se ofrecen resultados de un análisis cualitativo de la actual política de educación inclusiva, en la que se pone de manifiesto el carácter centralizado de la política y el desbalance entre demandas y lineamientos pedagógicos las escuelas.
- En cuarto lugar, se ubican los aportes metodológicos que surgieron al momento del análisis. Éste se organizó en tres niveles —macro, meso y micro—, lo que permitió darle mayor rigurosidad epistemológica al análisis y situar el referente empírico en el lugar correspondiente. Asimismo, se elaboró una propuesta para el análisis de contenido cualitativo a partir de los planteamientos metodológicos de Cáceres (2003) y Mayring (2000).
- En quinto y último lugar, se encuentran algunos aportes, que siguiendo la noción de Ball (1993) de “caja de herramientas”, dieron lugar a los resultados, y de alguna manera complementaron algunos de los referentes teóricos revisados en este estudio. Por un lado, se encuentra la identificación de una cuarta categoría para las BAP: las barreras contextuales, a partir de la clasificación propuesta por Covarrubias (2019). Y por el otro, la apropiación de la noción del doble gesto de inclusión-exclusión, introducida por Popkewitz (2008) para el análisis de las políticas y adaptada en este estudio para el análisis de las prácticas inclusivas.

Limitaciones del estudio

En el presente apartado se exponen aquellas condiciones que se consideran limitantes del estudio.

- Uno de los aspectos tiene que ver con el tiempo disponible para realizar el trabajo de campo, pues, al circunscribirse este estudio en un programa de maestría, se debía realizar en un periodo determinado. Por lo anterior:
 - Se limitó la profundidad con la que se exploraron las prácticas y culturas inclusivas en la escuela.
 - No se observó ni entrevistó al colectivo docente de la escuela anexa, parte que se consideró importante al ser una condición extraordinaria a otras escuelas.
 - No se entrevistó a los padres de familia ni los estudiantes por lo que no se exploró cómo viven los procesos de inclusión.
 - Se contó con poco tiempo para realizar la entrevista con la supervisora escolar, pues, aunque siempre tuvo disposición para recibir a la entrevistadora, sus responsabilidades y actividades se interponían, por lo que se limitaron los tiempos y se tuvo que reducir la entrevista.
- Otra situación se relaciona con el hecho de que solo se contó con un observador, por lo que se pudieran presentar sesgos respecto a los marcos interpretativos del mismo.
- Por último, se considera que, de contar con más tiempo para el análisis, hubiera sido posible realizar un análisis etnográfico, más acorde al diseño del estudio, puesto que, al ser un estudio de caso etnográfico, se espera que sea confiable, pero no necesariamente reproducible, como en el caso del análisis de contenido cualitativo.

Consideraciones para futuras investigaciones

A la luz de los resultados es posible registrar una serie de reflexiones y anotaciones consideradas pertinentes para abonar al campo de conocimiento de la educación inclusiva. Particularmente al cierre de este estudio se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿De qué manera la escuela primaria indígena Kutua promueve la diferencia para los estudiantes en el contexto en el que se ubica?
- ¿De qué manera incide la formación de los docentes y su conjunto de saberes en el tránsito de una educación integradora a una educación inclusiva?
- ¿Qué sucede cuando los actores educativos son removidos (rotación de personal)? p. ej. la directora de la escuela, la cual se posiciona como una figura importante para el impulso del proyecto inclusivo ¿se pone en riesgo la continuidad y el desarrollo del mismo?

- ¿De qué manera se podrán constituir redes de colaboración entre escuelas de la zona cuando en la escuela la colaboración es incipiente?

Estas reflexiones surgen del análisis de los referentes empíricos de la investigación realizada. Se considera que las preguntas anotadas son pertinentes para redefinir el concepto de educación inclusiva, por lo que se requiere de una indagación más profunda.

Además, se recomienda desarrollar estudios en los que:

- Se analice el ciclo continuo de la política de educación inclusiva desde los planteamientos de Ball (2001) para analizar el contexto de la influencia, el contexto de la producción del texto y el contexto de la práctica.
- Se analice el plan y programas de estudio de la educación básica y los libros de texto gratuitos que proporciona la SEP desde un enfoque inclusivo. Así, como los programas de formación docente que ofertan las instituciones de educación superior y escuelas normales en términos de inclusión, particularmente en la atención de la diversidad.
- Se realicen diagnósticos sobre las BAP que enfrentan las escuelas de los distintos servicios y niveles educativos en el país.
- Se observe con mayor profundidad en las aulas y se analicen las estrategias didácticas con las que se atiende la diversidad de las formas de aprender del alumnado, en distintos niveles, grados y servicios educativos
- Se entreviste a los estudiantes y padres de familia para conocer su perspectiva sobre los procesos de inclusión que viven en las escuelas de distintos niveles educativos, sobre todo en contextos con un alto grado de marginación y vulnerabilidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2005a). Developing inclusive education systems: what are the levers for chance? *Journal of Educational Change*, (6), 109-124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4.
- Ainscow, M. (2005b). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Ponencia presentada en el Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, España. Recuperado de http://www.altas-capacidades.net/webdocente/Educacion%20inclusiva/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, 38(1), 17-44. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. España: Narcea
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 81-96. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v41nEspecial/art06.pdf>
- Altinyelken, H., & Verger, A. (2013). The recontextualisation of global education reforms: insights from the case studies. In A. Verger, H. Altinyelken & M. Koning (Eds.), *Global managerial education reforms and teachers*, 141-155. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284727929_Global_Management_Education_Reforms_and_Teacher_Emerging_Policies_Controversies_and_Issues_in_Developing_Countries-
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/2797/3187>
- Arzate, J. (2018). Desafíos de inclusión educativa en México. En A. Pérez y M. Krichesky (Coords.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa* (60-79). Argentina: Universidad Nacional de Avellaneda. ISBN 978-987-3896-37-8.
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la Investigación de las Políticas Educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. doi: 10.1080/0159630930130203
- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Ball, S. (2013). *Foucault, power and education*. New York: Routledge
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. USA and Canada: Routledge
- Bautista, R. (2016). ¿Educación inclusiva o inclusión educativa? Reflexiones acerca de la educación indígena en México. *Revista de Ciencias Sociales Collectivus*, 4(1), 155-178. Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Collectivus/article/view/1819/1813>
- Beech, J., y Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de*

- Políticas Educativas*, 24(23), 1-19. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2417/1732>
- Bello, J. (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., y Vargas-Beltrán, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223>
- Bensasson, L. (2013). La educación intercultural en México ¿por qué y para quién? En B. Baronet y M. Tapia (coords.). *Educación e interculturalidad, política y políticas* (pp. 49-68). México: CRIM
- Bernstein, B. (1998). *Poder, educación y conciencia*. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 59-68. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10083>
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar. Ponencia presentada en el Primer Congreso sobre Eficacia Escolar y Factores Asociados, Santiago, Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163174>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (11-36). España: Organización de los Estados Iberoamericanos. ISBN: 978-84-7666-207-6

- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: CSIE
- Bonfil, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Canett, Z. (2014). El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes de la Modalidad Indígena de Ensenada, B.C (Tesis de maestría). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Baja California, México.
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J., y Carrasco-Lozano, M. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-30. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8524/12139>
- Castañeda, C. (2020). Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California (Tesis de doctorado). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), Baja California, México.
- Castañeda-Sánchez, C., y Tinajero, G. (2019). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

- Cohen, N., y Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En N. Cohen y G. Gómez (Coords.), *Metodología de la investigación, ¿para qué?*, (203-228). Argentina: CLASCO. ISBN: 978-987-723-190-8.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2014). *Programa especial de los pueblos indígenas 2014-2018*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2015). *Sistema de Indicadores sobre la población indígena de México con base en INEGI encuesta intercensal México 2015*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2016). *Fichas de información básica de la población indígena, 2015*. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/indicadores2015/#/6>
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: autor.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo, A.C. Ríos y J.L. García (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquirí & research design*. United States of America: Sage.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1982). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/1/images/acuerdo_96_organizacion_funcionamiento_escuelas_primarias.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1992). *Decreto por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018). *Acuerdo número 19/11/18 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5545442
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019c). *Acuerdo número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019d). *Acuerdo número 26/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Diversidad de la Educación Indígena (PADEI) para el ejercicio fiscal 2020*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583048&fecha=29/12/2019
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (2019). *Prontuario Estadístico de la Educación Indígena Nacional*. México: autor.

- Durin, S. (2007). ¿una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Revista Frontera Norte*, 19(38), 63-91. DOI: <https://doi.org/10.17428/rfn.v19i38.1007>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, (12), 26-46. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Edwards, V. (1999). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana*, (pp. 145-172). México: FCE.
- Elias, M. (2011). Implementing the Bologna Process: an example of policy recontextualization - the case of Spain. In J. Brennan & T. Shah (Eds.), *Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward*, (pp. 62-73). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282942962_Higher_Education_Reform_Looking_Back_-_Looking_Forward
- Figuroa, I., y Muñoz, Y. (2015). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art9.pdf>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11712/18187>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *Revista de filosofía*, 74, 1-8. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural, la comunidad purhepecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(20), 61-81. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/835/835>
- Garduño, E. (2015). *Pueblos indígenas de México en el siglo XXI. Yumanos*. México: CDI
- Garfías, D. (2019). La educación multigrado en México. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 12, 22-28. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/red-12/>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativo*. Morata: España
- Giménez, M., y Jaume, F. (2015). *Políticas de inclusión y escuelas tensionadas por la fragmentación y la desigualdad educativa*. Ponencia presentada en el XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-Cultural, Argentina. Recuperado de <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/handle/2133/5407>
- Gobierno del Estado de Baja California. (2016). *Plan Estatal de Desarrollo 2014-2019*. Recuperado de <http://www.copladebc.gob.mx/PED/documentos/Actualizacion%20del%20Plan%20Estatal%20de%20Desarrollo%202014-2019.pdf>
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/108/38>
- Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/836/836>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. España: Morata.
- Haya, I., y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/277/259>

- Heras, A. (2019, 25 de agosto). Paro de profesores de nivel básico en BC dejará sin clases a 684,189 alumnos. La jornada. <https://www.jornada.com.mx/2019/08/25/estados/023n1est>
- Illich, I. (1985). Educación desescolarizada. México: Editorial Joaquín Mortiz. Recuperado de <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/ILLICH-la-sociedad-desescolarizada1.pdf> (Trabajo original publicado en 1971).
- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del Estado de Baja California (ISEP). (2019). Documento para la elaboración del sexto informe del gobierno del estado (documento inédito).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta intercensal 2015. Marco conceptual*. México: Autor.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: autor
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2018). *Atlas de los pueblos indígenas de México. Cochimíes*. Recuperado de http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=4199
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015a). *Los docentes en México*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015b). *Informe de resultados PLANEA 2015*. México: autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018a). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018b). *La educación obligatoria en México*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018c). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. México: autor

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018d). *Planea. Resultados nacionales 2018*. México: autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018e). *Planea. Resultados 2018. Baja California*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018f). *Práctica educativa y trayectoria profesional en docentes de educación primaria. Reporte Nacional*. México: autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019a). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018, entorno nacional*. México: autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019b). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019c). *Principales cifras. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019d). *Panorama educativo de México*. México: autor
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019e). *Políticas para mejorar la educación indígena en México*. México: autor. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento8-educacion-indigena.pdf>
- Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública, integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60-72. Recuperado de <http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/423/pdf>
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Revista Argumentos*, 23(62), 41-83. Recuperado de <http://bidi.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php>

- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(2), 1-32. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(3), 1-10. Recuperado de https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1dfbGEsEaJ_7xPHjJpZnnQe8p4TCZPMAj
- Köster, A. (2016). 4A- Educación para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad Revista de Educación*, 11(1), 33-52. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.03>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis*. SAGE
- Lerman, G. (2019). El trabajo de repensar y construir una escuela para todos. En L. Pitluk (Coor.) *La inclusión educativa como construcción, puentes y caminos para pensar y recorrer*. (pp. 63-82). Argentina: HomoSapiens Ediciones
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- Loreto, M., López, M., y Assaél, J. (2015). (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>
- Mancebo, M., Cameiro, F., y Lizbona, A. (2014). La educación: ¿un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Revista Pedagogía, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323. Recuperado de <https://revista.psyco.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/227>
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

- Martínez, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, Monterrey. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Martínez, L. (2015). *Multiculturalismo e interculturalidad en una estrategia de inclusión escolar de menores indígenas en primarias del metropolitana de Monterrey*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0022.pdf>
- Martínez, R., Leite, C., y Monteiro, A. (2016). Políticas de integración de tecnologías y formación inicial de maestros en Uruguay. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 24 (22), 1-25. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82616/2/115705.pdf>
- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Revista Perspectiva Educacional*, 52(2), 177-200. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/101/77>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/177/3630>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, I(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158>

- Navarro, D., y Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Revista Edetania*, (41), 71-81.
Recuperado de <https://www.ucv.es/investigacion/publicaciones/catalogo-de-revistas/revista-edetania>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1960). *Undécima Conferencia General. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Nueva York: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: autor
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Senegal: autor
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015a). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015b). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Ornelas, C. (1997). Salario magisterial, el conflicto de cada mayo. *Revista El País*, (79). 1-8.
Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/cd06/8e17e357cfec1eecca5529662748a7f444ad.pdf>

- Páez, J. y Tinajero, G. (en prensa). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PETC: caso comparativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*
- Parcerisa, L. (2016). Nueva gestión pública y reforma educativa: La recontextualización de la autonomía escolar en diferentes contextos escolares en Cataluña. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 359-390. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7928/7480>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209/203>
- Peraza, C. (2016). Interpretaciones de la educación para la ciudadanía global en la Reforma de la Educación Media Superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 135-159. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/17092/15369>
- Popkewitz, T. (2008). Inclusion and Exclusion as Double Gestures in Policy and Education Sciences. In Simons, Olssen, Peters (Eds.) *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century*, (pp. 531-548). Sense Publishers.
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Revista calidad en la educación*, (49), 82-111. Recuperado de <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/577/512>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Sabbatini, C. (2012). Estudio acerca de la difusión global del conocimiento sobre educación: el caso del respeto por la diversidad en el discurso educativo argentino (tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/728>

- Saldaña, J. (2009). *The Coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sales, M., Ferrández, R., y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, (358), 153-173. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re358/re358_08.pdf
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1988). *Programa Nacional para la Modernización de la Educación de la educación indígena, 1990–1994*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: autor. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: autor. ISBN: 978-970-9765-22-9
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Lengua indígena. Parámetros curriculares*. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010a). *ENLACE educación básica, manual técnico*. México: autor. Recuperado de http://www.cpte.gob.mx/desarrollo_educativo/pdf/pedagogia/herramientas/ManualtecnicoENLACE2010.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010b). *Programa Escuelas de Calidad*. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). Plan de Estudios 2011, educación básica. México: autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. Recuperado de

- https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *Resultados Históricos Nacionales 2006-2013*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013b). *Resultados Históricos 2006-2013. Baja California*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013c). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública. (2014a). *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena: Un campo de la diversidad. Fascículo I. Ámbito normativo y antecedentes históricos*. Recuperado de https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_inicial_00001.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014b). Diagnóstico del programa S244 Inclusión y Equidad Educativa. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50100/Diagnostico_del_Programa.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014c). *Lineamientos para el funcionamiento y la organización de los Consejos Técnicos Escolares*. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015a). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015b). *La ruta de mejora escolar. Expresión de las decisiones en colectivo*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El Modelo Educativo 2016*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria Indígena*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. México: autor

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017c). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017d). *Evaluación de consistencia y resultados 2017-2018. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344504/Informe_Final_-_S244_Programa_para_la_Inclusio_n_y_la_Equidad_Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017e). *Consejo Técnico Escolar. Educación primaria fase intensiva ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201708/201708-RSC-kdacHt2RV4-FaseIntensivaCTE2017-18PRIMARIA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018b). *Planea en Educación Básica. Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. Recuperado de <http://143.137.111.131/PLANEA/Resultados2018/Basica2018/R18baCCTGeneral.aspx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018c). *Planea 2018, Educación Primaria, resultados por escuela y metas para la mejora*. Recuperado de <https://planea2019prim.sfo2.digitaloceanspaces.com/02/02DPB0033L1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019b). *Hacia una nueva escuela mexicana*. México: autor. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019c). *Hacia una nueva escuela mexicana*. Revista *Perfiles Educativos*, 41 (166), 182-190. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59611/52340

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019d). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019e). *Organización de los Consejos Técnicos Escolares, ciclo escolar 2019-2020*. México: autor
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Sistema de Registro de Solicitudes de Cambios y Permutas*. Recuperado de http://cambiosinterestatales.sep.gob.mx/a_abierto/index2.php
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España: Morata
- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2011). *Lineamientos generales del programa insumos y mantenimiento para el mejoramiento del entorno educativo*. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/becaprogreso/docs/LINEAMIENTOSGENERALESPROGRAMA2011.pdf>
- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2012). *Resultados de ENLACE 2008-2012, ejes temáticos*. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/ejestematicos/pdf/Ejes2012.pdf>
- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2015). *Programa de Educación de Baja California 2015-2019*. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/PEBC20152019.pdf>
- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2019). *Principales Cifras Estadísticas 2019. Anuario de datos e indicadores educativos ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/publicaciones/estadisticas/2019/index.html>
- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2020a). *Dirección de Educación Básica. Programa de Educación Indígena*. Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_indigena.php
- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2020b). *Dirección de Educación Básica. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_jornal.php

- Sistema Educativo Estatal (SEE). (2020c). Programa Nacional para la Actualización Permanente. Recuperado de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/pronap/mision.php>
- Stake, R. (2006). *Multiply Case Study Analysis*. London: The Guilford Press.
- Stavenhagen, R. (2013). La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx. En B. Baronet y M. Tapia (coords.). *Educación e interculturalidad, política y políticas* (pp. 23-48). México: CRIM
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y F. Varone. (2009). Las políticas públicas. El modelo de análisis. En J. Subirats, P. Knoepfel, C. Larrue y F. Varone (Eds.), *Análisis y gestión de políticas públicas* (pp.35-69 y 115-125). España: Ariel.
- Subsecretaría de Educación Básica. (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>
- Teregi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28-47. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>
- Tinajero, G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Tinajero, G. (2010). ¿Bicultural o intercultural? El Discurso oficial y su apropiación por parte de los maestros indígenas. En B. López y C. Pérez. *Discursos e identidades en contextos de cambio Educativo*. (pp. 283- 315). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tinajero, G. (2014). Bilingüismo, cultura escrita y escuela intercultural: balance de una década. En: A. Carrasco y G. López-Bonilla (Eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp.134-154). México: Editorial SM. ISBN: 978-607-8097-05-0.
- Tinajero, G. (2015). Barreras internas y externas en la incorporación de las TIC, estudio de una zona escolar de la modalidad indígena. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 3(8), 354-358. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/62098/54655>

- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. España: Editorial la Muralla.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4683/3853>
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: la escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, 20(22). <https://doi.org/10.21670/ref.1901022>
- Velásquez-Palacios, M. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(17), 159-174. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/167/662>
- Verger, A., Bonal, X., y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-26. Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2098/1736>.
- Viveros-Márquez, J., y Moreno-Olivos, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Revista Ra ximhai*, 10(3), 55-73. Recuperado de <http://www.raximhai.com.mx/Portal/index.php/ejemplares/7-ejemplares/30-volumen-10-num-3>
- Zúñiga, M., y Pérez, C. (2017). *Experiencia del proyecto local escuelas unitarias: una educación para todos, una mirada desde su operatividad en el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0573.pdf>

Apéndices

Apéndice A. Ejemplo de relatoría de observación

Relatoría de observación
Sharon Solis

Ocasión: visita a la escuela		
Fecha: 24 septiembre 2019	Hora: 8:10hrs – 12:30hrs	Participantes: directivo y docentes
Comentarios: Se realizó la evaluación diagnóstica de SiSAT		

- 1 • Llegué a la escuela y el profe José Luis estaba en la entrada y me recibe
- 2 amablemente.
- 3 • Pasé a la dirección a saludar a la directora, quien se encontraba con unos
- 4 estudiantes, habla con ellos respecto a su comportamiento en la escuela.
- 5 • Ya se encontraban todos los estudiantes en sus salones comenzado actividades
- 6 • En la cancha se encontraba la profesora Mónica con su grupo en clase de
- 7 educación física, ella imparte la clase.
- 8 • Es un grupo de 23 niños (presentes), hay unos niños que me parecen muy
- 9 chaparritos, no parecen de 6to año, todos participan en la actividad. Primero
- 10 marchan en paso corto por filas, después se calientan, estiran brazos, espalda, etc.
- 11 Después comenzaron una actividad, tiran una pelota de tenis al cielo y la deben
- 12 cachar con un cono e ir avanzando hacia adelante. Después cambió la actividad
- 13 en tres ocasiones más. Todos continúan participando y a simple vista, me parece
- 14 que no hay niños con NEE.
- 15 • Después de terminar la actividad pasé a dirección, ahí está el profe José Luis
- 16 trabajando en su computadora, se acerca la profesora Isma y preguntó si es a las
- 17 9:30 la evaluación de SiSAT y si le puede imprimir las evaluaciones, el profe
- 18 accedió.
- 19 • Se acercó el profesor Adrián, a sacarle copias al libro de matemáticas, comenta
- 20 que, aunque se contaron los libros cuando se entregaron, se integraron nuevos
- 21 niños a la escuela y ahora no están completos, por lo que no los ha entregado
- 22 hasta que todos los tengan y entonces saca copias para todos para trabajar.
- 23 • A las 9:30 comenzó la evaluación de SiSAT. Se organizaron de manera general
- 24 en la escuela, de manera que se aplicará de manera simultánea en todos los
- 25 grupos.
- 26 • Me acerqué al grupo de la profesora Mónica para ver la aplicación de la
- 27 evaluación. Cuando llego está trabajando con su grupo los números decimales.
- 28 Tiene el grupo organizado en equipos con los mesabancos, trabajan en su libreta
- 29 y parten una hoja en 10 partes iguales; en lo que trabajaban, la maestra
- 30 monitoreaba las mesas, respondía dudas, explicó que las partes son de un
- 31 centímetro. Al terminar la actividad les solicitó que guardaran sus cosas y
- 32 únicamente dejen su lápiz afuera.
- 33 • Antes de comenzar la evaluación les pidió que regresen los mesabancos a su lugar
- 34 y formen de nuevo filas.
- 35 • Dio instrucciones de la evaluación, les especificó que ellos ya sabían de la
- 36 evaluación y que esta era una actividad diagnóstica. Procedió a entregar los
- 37 materiales y explicó en qué consistía la actividad. Tenían que elaborar una carta
- 38 a alguna autoridad en la que le expliquen qué no les gusta de su escuela. Durante
- 39 la actividad la maestra repetía en varias ocasiones: “ya saben que debe contener
- 40 una carta, un saludo, una despedida, fecha, etc.” Especificó que es una carta
- 41 formal y que también calificaría la letra y la ortografía. Repetía “acuérdense que
- 42 lo vieron en quinto”, “acuérdense que lleva una carta formal”. Algunos
- 43 estudiantes terminaban y le entregan el material a la maestra. Conforme iban
- 44 terminando, les solicitó que repasaran las tablas. Hay un cartel con las tablas

Apéndice B. Consentimientos informados

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

La recontextualización de la política de educación inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una escuela primaria indígena

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por la investigadora Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio, investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "La recontextualización de la política de educación inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una escuela primaria indígena".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo _____, Por cuestiones de confidencialidad se oculta el nombre del participante, acepto participar como
(Nombre completo del participante)

voluntario en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

(Usted se quedará con una copia de esta forma de consentimiento).


Firma del participante

Fecha: 19/03/2020



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

La recontextualización de la política de educación inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una escuela primaria indígena

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado por la investigadora Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio, investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, a participar en la investigación: "La recontextualización de la política de educación inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una escuela primaria indígena".

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo _____ Por cuestiones de confidencialidad se oculta el nombre del participante _____, acepto participar como
(Nombre completo del participante)

voluntario en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

(Usted se quedará con una copia de esta forma de consentimiento).

Firma del participante

Fecha: 07-02-2020

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.



Firma

17/12/19.
Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Sharon Stephanie Solis del Moral he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.



LCE. Sharon Stephanie Solis del Moral

17/12/19
Fecha

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.



Firma

7/02/20

Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Sharon Stephanie Solis del Moral he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.



LCE. Sharon Stephanie Solis del Moral

07-02-2020

Fecha

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.




Firma

07-02-2020

Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Sharon Stephanie Solis del Moral he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.



LCE. Sharon Stephanie Solis del Moral

07-02-2020

Fecha

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE


MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.


Firma

7 enero 2020
Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Sharon Stephanie Solis del Moral he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.


LCE. Sharon Stephanie Solis del Moral

7 enero 2020
Fecha

11. CONFIDENCIALIDAD

Los datos de la investigación serán guardados en un lugar seguro, y sólo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. Las grabaciones y versiones electrónicas de las transcripciones de las entrevistas estarán guardadas en una computadora protegida por una clave de acceso. Las versiones impresas en papel de las transcripciones de las entrevistas se guardarán en archiveros bajo llave en la oficina de la investigadora responsable.

Al concluir el estudio, su nombre, sus datos y toda información que pueda servir para identificarlo se eliminará. Para proteger mejor su confidencialidad, por favor no mencione datos como teléfono, dirección, o nombres completos de familiares. Si desea referirse a otros durante la entrevista únicamente utilice el primer nombre.

Guardaremos las grabaciones originales para futuras investigaciones y por cuestiones de ética y transparencia. Los datos no contendrán ninguna información que pueda servir para identificarlo.

12. DECLARACIÓN DEL PARTICIPANTE

MI PARTICIPACIÓN EN ESTA INVESTIGACIÓN ES VOLUNTARIA. He sido informado que tengo la libertad para negarme a participar en este estudio, o interrumpir mi participación en cualquier momento.



Firma



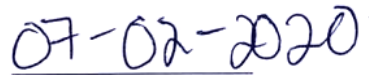
Fecha

13. DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Yo Sharon Stephanie Solis del Moral he explicado al participante el objetivo, los procedimientos que se han de seguir en el estudio, así como los posibles riesgos y beneficios implicados. Asimismo, he reiterado la libertad del participante para dar por terminada su entrevista cuando así lo decida y mantener bajo estricta confidencialidad la información obtenida.



LCE. Sharon Stephanie Solis del Moral



Fecha

Apéndice C. Ejemplo de transcripción de entrevista

Transcripción de entrevista
Sharon Solis

Proyecto	La recontextualización de la política de educación inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una escuela primaria indígena
Entrevistador	Sharon Stephanie Solis del Moral
Entrevistado	Por cuestiones de confidencialidad se oculta el nombre del participante
Duración	54 minutos 23 segundos
Fecha	17 diciembre 2019
Lugar	Escuela Primaria Indígena Bilingüe Kutua
Nombre audio	E-I.1 y E-I.2
Comentarios	La entrevista se realizó fuera del salón de clases de la maestra. Comenzamos a las 9 am, pero se extendió hasta después del recreo. Se realizó una pausa para que diera indicaciones a los estudiantes, por eso está en dos audios. Se omiten las muletillas y voces de estudiantes en la transcripción.

1 S: ahí está (grabación), bueno profe, una de las primeras cuestiones que a mí me interesaría saber
2 es sobre su trayectoria docente ¿cómo fue que ingresó al servicio?, ¿cuándo ingresó?, ¿hace
3 cuantos años?

4 I: Bueno, pues mi trayectoria es una trayectoria muy larga, pero te la voy a resumir así. Yo crecí
5 en el estado de Oaxaca en la montaña, por ahí por Tlaxiaco, y mi madre estuvo muchos años
6 trabajando en México, mis primeros hermanos ahí nacieron, estudiaron la primaria parte de ellos
7 y la terminaron en la montaña, en la montaña porque es una montaña de pinos de conifera y encino
8 también; entonces a los alrededores había situaciones muy precarias económicamente hablando,
9 porque pues ambiental, de la naturaleza y todo era bastante bueno, teníamos todo el tiempo lo que
10 es, la comida todo lo natural, hongos, verduras, frutas, que ahí se da diferente tipo de frutas, pero
11 en lo económico tenían que acudir dos horas para ir a hacer sus mandados caminando, y las señoras
12 o las mujeres que se juntaban ahí, pues era dedicarse al hogar, cuidando animales y teniendo hijos,
13 y eso como que a mí no me había gustado, porque a los diez años mi mamá me llevó a la Ciudad
14 de México a pasar una navidad con sus hermanos, mis primos y con ellos son así como muy
15 acogedores, entonces vi la diferencia entre vivir en la ciudad y vivir en la montaña cuidado hijos,
16 animales, cocinando, a la leña porque no había luz, no había nada, más que un radio ¿no?, y me
17 gustó, y dije, ay yo voy a estudiar, yo voy a estudiar, yo voy a estudiar. Mi mamá sabe
18 perfectamente el español, sin embargo cuando ella regresó a la montaña ya no lo practicó, más
19 bien no lo habló, todo el tiempo habló la lengua de la gente de ahí que es el mixteco alto y a mí
20 me enseñó el mixteco, yo aprendí el español, pues en la primaria conforme iba avanzando hablaba
21 todo al derecho y al revés, y pues en sexto todavía hablaba así mal el español, en la secundaria
22 recuerdo que llegaba y todavía tenía situaciones complicadas, donde yo destacaba mucho era en
23 matemáticas, no entendía por qué pero porque pues a lo mejor no tiene mucho que explicarse o
24 mucho que leer, así es que la matemática siempre fui buena en eso. Y vi que varios muchachitos
25 y muchachitas que son hijos de maestros que me tocó convivir con ellos, pues le echaban ganas y
26 estaban en los primeros lugares y todo, y yo dije yo también tengo, o sea, yo también quiero estar
27 en los primeros lugares, y sí, o sea, si lo logré, me becaron en la secundaria dos años, eso me gustó

Apéndice D. Análisis de las acciones propuestas en la ENEI

Eje rector	Objetivo	Acciones	Nivel federación *SEP	Nivel estatal *SEE	Nivel escolar *Actores
Eje 1. Armonización legislativa y normativa	Las autoridades educativas de los tres ámbitos de gobierno, actualizarán, armonizarán y articularán su normatividad para asegurar el enfoque de inclusión y eliminar la discriminación estructural y la exclusión.	1. Buscar el incremento en el presupuesto de la SEP, para la implementación (coordinación, operación y seguimiento) de las acciones de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. (30%)	X		
		2. Actualizar y articular permanentemente las normas, acuerdos secretariales y lineamientos, que emite la SEP con perspectiva de accesibilidad para atender a la diversidad	X		
		3. Armonizar la normatividad educativa estatal en apego a la establecida a nivel nacional con relación a la educación inclusiva		X	
		4. Incluir en la normatividad del gasto público capítulos que permitan la adquisición de recursos materiales y servicios que garanticen las condiciones necesarias para atender a la diversidad	X		
		5. Asegurar que los programas federales por reglas de operación, que emite la SEP coadyuven al desarrollo de políticas de educación inclusiva	X		
		6. Asegurar que todos los centros escolares y servicios educativos de apoyo cuenten con estructuras ocupacionales que se adapten a las realidades y los contextos que se requieren en el sistema educativo nacional para brindar atención a la diversidad	X		X
		7. Asegurar que en los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento en el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, se realicen ajustes razonables o medidas específicas, para facilitar la incorporación de personas con discapacidad y personas hablantes de lengua indígena	X		
		8. Contar con una normatividad que permita la admisión, promoción y reconocimiento en el sistema educativo, de los técnicos profesionales que se requieren para atender a la diversidad, y que no son maestras o maestros	X		
		9. Emitir lineamientos en los que se determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas.	X		
		10. Establecer la corresponsabilidad de las obligaciones y los medios de comunicación efectiva entre los tipos y niveles de la educación obligatoria con las modalidades y servicios educativos que atienden a la diversidad	X		
		11. Ofrecer currículos de educación obligatoria que consideren la diversidad étnica cultural, lingüística, de capacidades y de género	X		X
		12. Establecer en la normatividad que cada centro escolar de manera gradual incremente la matrícula de la población con discapacidad, hasta en un 15%	X		X
		13. Definir criterios en la normatividad del Sistema Educativo Nacional que permitan regular el número de las y los estudiantes por aula para garantizar prácticas con equidad y de excelencia	X		X
		14. Asegurar que todos los centros educativos incorporen en su programa de mejora continua un diagnóstico y estrategias en materia de educación inclusiva que garanticen el acceso, el trayecto formativo y el logro educativo de las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad			

		15. Establecer criterios para la certificación de competencias laborales de las y los estudiantes con discapacidad	X		
Eje 2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo	Determinar los modelos de atención, así como las trayectorias curriculares por tipo, nivel y modalidad que se pueden ofrecer a los estudiantes en situación de vulnerabilidad; teniendo en cuenta sus contextos, características, necesidades y condiciones.	1. Ofrecer modelos de atención para las y los estudiantes indígenas y migrantes, en la educación obligatoria, que priorice el logro de aprendizajes para la inclusión educativa, social, cultural y laboral	X		X
		2. Ofrecer modelos de atención, materiales y recursos educativos en modos, medios y formatos accesibles para satisfacer las necesidades de comunicación y aprendizaje de las y los estudiantes que así lo requieran	X		X
		3. Establecer un modelo de atención bilingüe y bicultural para las y los estudiantes con lengua materna o natural distinta al español	X		X
		4. Desarrollar metodologías para la enseñanza de lenguas indígenas, lengua de señas y del español como segunda lengua	X		X
		5. Diseñar lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación, certificación y seguimiento de las y los estudiantes con aptitudes sobresalientes en todos los tipos del Sistema Educativo Nacional	X		X
		6. Contar con un especialista o un servicio de apoyo multidisciplinario, permanente o transitorio, para la atención a la diversidad, en cada centro e institución. De manera prioritaria incrementar este servicio en los contextos rurales e indígenas	X	X	X
		7. Ofrecer opciones de trayectorias curriculares que permitan a los estudiantes que así lo requieran, cursar la educación en todos los tipos y niveles educativos a un ritmo distinto al establecido	X		X
		8. Ofrecer opciones de trayectorias curriculares que permitan el ajuste de lo establecido en el currículo nacional y la implementación de programas educativos enfocados al desarrollo de habilidades adaptativas, sociales y laborales	X		X
		9. Ofrecer opciones educativas escolarizadas, no escolarizadas y mixtas que prioricen el desarrollo de habilidades adaptativas y sociales, para facilitar la inclusión familiar, social, educativa y laboral, para aquellos estudiantes que así lo requieran	X		
		10. Asegurar medidas específicas para las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad que realicen evaluaciones de ingreso, promoción o certificación de aprendizajes, en los tipos educativos básico, medio superior y superior, en cualquier modalidad	X		X
		11. Diseñar evaluación a gran escala que consideren medidas específicas para las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad	X		
		12. Ofrecer opciones para la certificación de los aprendizajes que reconozca los diversos ritmos y ajustes curriculares que el sistema ofrece para la atención a la diversidad	X		X
		13. Establecer protocolos para identificar, atender y canalizar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad a fin de asegurar el acceso, trayecto formativo y logro educativo más pertinentes en cada caso.	X		X
		14. Integrar a los planes y programas de los diferentes tipos y niveles educativos contenidos, unidades, estrategias y/o proyectos con enfoque de Derechos Humanos con la participación de la comunidad educativa para la construcción de una cultura inclusiva.	X		X

		15. Ofrecer servicios especializados en la atención educativa de las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad, que apoyen de manera complementaria a estudiantes cursan educación básica, media superior y superior que requieran de apoyos permanentes o transitorios.	X	X
		16. Desarrollar orientaciones didácticas y materiales de apoyo para centros y servicios educativos multigrado y multinivel	X	X
		17. Ofrecer programas deportivos, artísticos y culturales accesibles y con enfoque de inclusión, para las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad	X	X
Eje 3. Formación de los agentes educativos	Implementar acciones para que, en la formación inicial de docentes, así como en la actualización continua se desarrollen las competencias que requieren para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad en cualquier tipo, nivel y modalidad educativa, así como promover la participación e intervención activa de todos los actores en el proceso educativo.	1. Implementar en la formación inicial de todos los docentes competencias para la atención educativa de las y los estudiantes de origen indígena, migrante, en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, y con enfoque en educación inclusiva, derechos humanos e igualdad de género	X	
		2. Incluir en los planes y programas de estudio que ofertan las instituciones formadoras de docentes, competencias para que las y los egresados, realicen ajustes razonables con base en el principio de accesibilidad que garantice la atención a la diversidad	X	
		3. Asegurar que la formación inicial de docentes especialistas en la atención de la diversidad incorpore competencias para atender las necesidades específicas de su población objetivo, así como para asesorar y acompañar a la comunidad educativa en la que laboren.	X	
		4. Asegurar que todos los profesionales que laboran en el sector educativo reciban la formación y actualización en culturas, políticas y prácticas inclusivas, con enfoque en derechos humanos, igualdad de género, de acuerdo al tipo, nivel, modalidad o función educativa que desempeñen.	X	X
		5. Ofrecer programas de actualización especializados para la atención de poblaciones específicas, dirigidos a directivos y docentes	X	X
		6. Diseñar materiales y herramientas dirigidos a agentes educativos con o sin especialización en la atención a la diversidad, para orientar su práctica con alumnos indígenas, migrantes con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes	X	X
		7. Contar con incentivos para los docentes que desarrollen prácticas inclusivas con estudiantes en situación de vulnerabilidad, en los tipos educativos media y superior	X	
		8. Contar con repositorios de textos, audios, videos, infografías y otros recursos en plataformas abiertas y accesibles que contribuyan a la sensibilización y a la implementación de estrategias para atender a la diversidad	X	
Eje 4. Sistema integral de información para la	Contar con un sistema de información estadística confiable sobre	1. Incorporar a los sistemas estadísticos y de control escolar federal y estatales, criterios homologados para identificar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, en todos los tipos, niveles y modalidades educativas	X	X
		2. Contar con sistemas de información estatales, con criterios homologados, con datos de cada estudiante en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, sobre las características y		X

educación inclusiva	servicios educativos y estudiantes en situación de vulnerabilidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas.	necesidades de apoyo que requiere y recibe durante todo su trayecto escolar; asegurando la protección de los datos personales.			
		3. Incorporar a los sistemas estadísticos federal y estatales, criterios homologados para identificar las necesidades de apoyos económicos, humanos y materiales que requieren los centros educativos, agentes educativos y estudiantes en contextos de vulnerabilidad, en todos los tipos, niveles y modalidades educativa.	X	X	
		4. Contar con la georreferenciación de los servicios de educación que atienden a las y los estudiantes indígenas, migrantes, con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes por tipo de servicio, nivel educativo, sostenimiento y turno	X		
		1. Asegurar que los centros educativos cuenten con un diagnóstico y programa de inclusión escolar, para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas			X
		2. Determinar la ubicación, construcción y remodelación de centros, servicios e instituciones educativas para atender a población en situación de vulnerabilidad con base en estudios de factibilidad	X	X	
	Asegurar que la infraestructura escolar, equipamiento y materiales sean accesibles para que los estudiantes puedan entrar, desplazarse, salir, orientarse, comunicarse, participar ya aprender en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes.	3. Establecer que los centros, servicios e instituciones educativas de nueva creación se construyan con base en las normas de accesibilidad y los principios del diseño universal	X	X	
		4. Diagnosticar si la infraestructura de los centros, servicios e instituciones educativas existentes cumplen con el principio de accesibilidad física	X	X	
		5. Incorporar en los planes de mantenimiento y remodelación permanentes de los centros, servicios e instituciones educativas criterios de accesibilidad	X	X	
		6. Asegurar que todos los centros, servicios e instituciones educativas cuenten con señalizaciones y protocolos de protección civil, en medios y formatos accesibles	X	X	X
		7. Remodelar y equipar los diversos espacios educativos considerando las características, capacidades, circunstancias, necesidades, intereses y habilidades de las y los estudiantes para facilitar su acceso, permanencia y egreso a los diferentes tipos y niveles educativos	X	X	
		8. Rehabilitar la infraestructura física de las escuelas, centros educativos integrales y albergues escolares indígenas.	X	X	
		9. Asegurar que de manera gradual la infraestructura, equipamiento, organización y las prácticas pedagógicas de los centros escolares comunes se especialicen en la atención de estudiantes con una misma condición de vulnerabilidad, sin que esto cancele la posibilidad de recibir a otros estudiantes con otras condiciones.	X	X	X
		10. Asegurar que los centros educativos especializados en la atención de estudiantes con una misma condición de vulnerabilidad, cuenten con la infraestructura, equipamiento, organización y las prácticas pedagógicas que requiere la población, y criterios para la selección de los estudiantes	X	X	X
		11. Crear centros de atención infantil que apoyen el acceso, permanencia y logro educativo de las y los estudiantes de nivel medio superior y superior, que son madres y padres de familia o tutores	X	X	
		12. Ampliar el número de escuelas indígenas con apoyo alimenticio	X	X	

Eje 6 Estrategias de comunicación y <u>vinculación a favor de la inclusión</u> intersectorial	Promover mecanismos de vinculación interinstitucional e intersectorial para lograr que las políticas públicas en materia de inclusión se implementen de manera exitosa y definir las estrategias de comunicación para el fortalecimiento de la cultura de la inclusión, considerando a los servidores públicos de este ámbito, docentes, estudiantes y familias.	1. Establecer acciones de sensibilización, concientización, formación y actualización permanente, dirigidas a la autoridades educativas y tomadores de decisiones, así como al personal administrativo que labora en la SEP y bajo el enfoque de inclusión	X	X	
		2. Propiciar el diálogo y la coordinación entre los tres niveles de gobierno, dependencias, instituciones, organismos y asociaciones civiles para coordinar esfuerzos y compartir buenas prácticas de atención especializada a población en situación de vulnerabilidad	X	X	
		3. Establecer un acuerdo con el sector salud para asegurar que las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad, por una condición de salud o discapacidad cuenten con un diagnóstico integral	X	X	
		4. Establecer convenios de colaboración y/o acuerdos de vinculación entre los centros, servicios e instituciones educativas con instancias gubernamentales, universidades, organizaciones privadas y de la sociedad civil para proporcionar atención adicional, especializada o de enriquecimiento curricular, a la población que lo requiera	X	X	
		5. Establecer alianzas con instancias gubernamentales, universidades, organizaciones privadas y de la sociedad civil para ofrecer atención complementaria en actividades deportivas, artísticas y culturales accesibles y con enfoque de inclusión, para estudiantes en situación de vulnerabilidad	X	X	X
		6. Crear campañas de difusión en medios de comunicación masivos para promover la educación inclusiva	X		
		7. Generar acciones de comunicación social para difundir las normas, lineamientos y actividades relacionadas con la educación inclusiva	X		
		8. Garantizar que las páginas web oficiales de la SEP sean accesibles para todas las personas	X		
		9. Construir un directorio nacional de instituciones, organizaciones y servicios que puedan brindar atención a las y los estudiantes que enfrentan BAP, y a sus familias	X		
		10. Otorgar becas a jóvenes de educación media y superior	X		
Totales			58	17	27

Apéndice D. Libro de códigos para el análisis de las relatorías de observación

Las categorías son deductivas; en cambio los códigos se trabajaron de manera inductiva.

Pregunta: ¿Cuáles son las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela y en el aula?

En ambos libros se utilizan los componentes lógicos propuestos por Lofland (1971 como se citó en Martínez 2007). Este autor señala que estos componentes están presentes en la elaboración de los códigos, por ello se tomaron en cuenta para la definición, de los seis componentes lógicos que propuso actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones, se retoman los siguientes:

- *actos*: acción en una situación que es temporalmente breve, ocupando unos minutos o unas horas
- *actividades*: acción de mayor duración (días, semanas, meses) que involucra las personas
- *significados*: expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción
- *situación*: la situación total en estudio concebida como unidad de análisis

	Categorías	Códigos	Definición	Regla de codificación	Ejemplo	F
Observación en el aula	Prácticas inclusivas en el aula Definición: actuación "situada", que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible (Marchesi, <i>et al.</i> , 2009, p. 5).	Participación (PARA)	Actos en los que los estudiantes participan en las actividades académicas, formativas y sociales durante la clase	Codificar segmentos en los que se mencione la participación de los estudiantes en actividades académicas, formativas o sociales No codificar cuando se refiera a RITAP o NIDO	"La profe Mónica es quien puso las actividades a los estudiantes y todos participaron" 03-12-19:20-21	52
		Incitar la participación (INPARA)	Actos realizados por el docente en los que promueva la participación a través de distintas maneras	Codificar segmentos en los que se mencione que el docente promueve o solicita la participación de los estudiantes durante la clase	"les fue preguntando ¿qué tienen que hacer para sacar el resultado? 03-12-19: 85-86	32
		Supervisión de los estudiantes (SUP)	Actos realizados por el docente en los que supervisa el trabajo de los estudiantes y les ofrece apoyo para realizar las actividades	Codificar segmentos en los que el docente supervise el trabajo de los estudiantes y les proporcione apoyo para realizar las actividades	"la maestra se acercaba con los estudiantes y les ofrecía ayuda para resolver los problemas" 03-12-19:97-98	17
		Uso ritual de la lengua (URL)	Actividades realizadas por el docente que refieran el uso de la lengua indígena dentro del aula	Codificar segmentos en los que el docente utilice la lengua indígena dentro del salón de clases	"La maestra les da la bienvenida "a ku kueni" les dice" 03-12-19: 74	5
		Valores inclusivos (VI)	Actividades realizadas por docentes o estudiantes, y los significados que le otorgan a estas acciones, en las que promuevan valores	Codificar segmentos en los que se promuevan o practiquen valores tales como: respeto, tolerancia, convivencia pacífica, honestidad, cuidado del medio ambiente, entre otros.	"Las psicólogas dejaron un trabajo para los estudiantes, al parecer trabajaron con los valores" 05-12-19:79-80	9

	Ajustes en la clase (AJCL)	Actos realizados por el docente en los que modifica la clase de acuerdo con las necesidades de los estudiantes	Codificar segmentos en los que el docente modifique o adecue la clase en función de las necesidades de los estudiantes	“Me comentó que en la mesa en la que está la niña que no trajo lentes (Amy), están los estudiantes que más necesitan de su apoyo. La mesa se encuentra hasta el frente” 03-12-19: 200-201-202	17
	Atención a casos particulares (ACP)	Actos realizados por el docente en los que diseña y pone en práctica una estrategia para atender a casos particulares de los estudiantes	Codificar segmentos en los que el docente implemente una estrategia para los estudiantes que no pueden asistir a clases o quienes requieren atención fuera del horario escolar	“El padre y la profesora se ponían de acuerdo, parecer el estudiante irá por las tardes a clases, como la maestra da clases en la misma escuela en el T.V., podrá recibir al estudiante para que se ponga al corriente” 09-12-19: 1-2-3-4	3
Barreras al aprendizaje y participación BAP Definición: “formas en que la falta de recursos o de competencias, el currículo o métodos de enseñanza inadecuados y las actitudes pueden limitar la presencia, participación y los resultados de algunos educandos” (Ainscow y Miles, 2008, p. 24).	Evaluación (EVA)	Actos realizados por el docente en el que solo emplea la evaluación con una función restringida para asignar una nota	Codificar segmentos en los que se mencione que el docente revisa el trabajo de los estudiantes sin ofrecer ningún tipo de retroalimentación	“Cuando comenzó a revisar únicamente escribía una E en sus libretas” 16-12-19:75-76	3
	Ritmo de aprendizaje (RITAP)	Actos realizados por los estudiantes en los que no logren seguir el ritmo de aprendizaje de la clase	Codificar segmentos en los que se manifieste que los estudiantes no logran seguir el ritmo de la actividad o se atrasan en las actividades	“Un estudiante seguía trabajando conmigo en la primera actividad y miré que había más estudiantes en la misma situación” 16-12-19: 67-68	15
	Nivel de dominio cognitivo (NIDO)	Actos realizados por los estudiantes en los que no logran seguir el nivel de dominio de cognitivo de los contenidos expuestos en clase	Codificar los segmentos en los que se manifieste que los estudiantes no cuentan con el nivel de dominio cognitivo que requieren las actividades	“Casi todos tienen dificultades para escribir la serie numérica, desconocen los números, incluso lo de 1-10” 13-12-19:62-63	15
	Desatender al grupo (DESGRU)	Actos realizados por el docente en los que no se hace cargo de su grupo y los descuida	Codificar segmentos en los que el docente desatiende al grupo y los descuida por realizar otra actividad	“me preguntó si le cuidaba al grupo para poder salir a sacar unas copias” 12-12-19:84-85	13

	Actividades en el aula (ACAU)	Actividades para el aprendizaje realizadas por el docente en las que instruye a los estudiantes o proporciona indicaciones para la clase	Codificar oraciones en los que el docente de indicaciones sobre las actividades de aprendizaje a realizar en la clase y las actividades que se realicen No codificar cuando se trate de ajustes	“La maestra les dio indicación de trabajar de manera individual en su libro de matemáticas” 03-12-19:77-78	68	
Observación en la escuela	Contexto	Contexto sociocultural de los estudiantes (CONEST)	Situaciones o características del contexto sociocultural que rodea a los estudiantes	Codificar segmentos en los que se mencionen situaciones o características del contexto que rodea a los estudiantes	“Unos niños de quinto se acercaron y me comentaron que, saliendo de la escuela, van a otra escolita dos días a la semana y ahí estudian y les dan de comer” 19-09-19: 89-90	6
	Prácticas inclusivas en la escuela	Participación (PARE)	Actos en los que los estudiantes participan en las actividades académicas, formativas y sociales en la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione la participación de los estudiantes en actividades académicas, formativas o sociales. Distinguir de aquellas que se realizan en el salón de clases	“durante el acto cívico algunos de sus estudiantes leyeron un relato histórico sobre el acontecimiento celebrado” 13-09-19: 2-3	6
	Definición: actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible (Marchesi, <i>et al.</i> , 2009, p. 5)	Permanencia (PER)	Actividades realizadas por cualquier actor educativo, y los significados que le otorgan a estas acciones, dirigidas a retener a los estudiantes en la escuela	Codificar segmentos en los que cualquier actor educativo realice acciones para retener a los estudiantes en la escuela o mencione que las realiza con esos fines	“Que ella le tiene mucha paciencia y trata de mantenerlo en la escuela, de que no se salga de nuevo” 19-09-19:36-37	4
		Atención a los estudiantes (ATNE)	Actos realizados por cualquier actor educativo en los que atiende u oriente a los estudiantes	Codificar segmentos en los que cualquier actor educativo atiende y proporcione orientación a los estudiantes sobre su actuar	“La directora le explicó que llevar celular a la escuela está prohibido, pero que cuando es por alguna emergencia los papás deben notificar en la dirección” 19-09-19:75-76-77	6
		Revalorización de la lengua indígena (RLI)	Actividades realizadas en la escuela en las que se involucre el uso ritual de la lengua indígena	Codificar segmentos en los que se mencione el uso ritual lengua indígena	“Una niña de 5to se acercó y me platicó que está en el coro y ganaron el concurso de cantar el himno en lengua indígena por primera vez” 02-12-19: 61-62	2
		Propuesta para la enseñanza de la lengua indígena (PELI)	Actos en los que los docentes propongan acciones para trabajar con la lengua indígena en la escuela	Codificar segmentos en los que los docentes propongan nuevas formas de trabajar con la lengua indígena en la escuela	“El profe Fabian propuso que los niños que hablen alguna lengua se ubiquen con el o los maestros que hablen la misma lengua para practicarla, y que se trabaje como un taller” 19-09-19: 128-129-130	2

	Materiales en Lengua Indígena (MLI)	Materiales a disposición de los docentes para trabajar la lengua indígena	Codificar segmentos en los que se mencione la existencia de materiales para trabajar la lengua indígena	“Está repartiendo unos libros para los estudiantes con fichas en lengua indígena” 02-12-19: 72-73	1
	Acceso	Situaciones en las que se solicita el acceso a los servicios educativos	Codificar segmentos en los que se discuta el acceso a los servicios educativos de la escuela	“Llegó una madre de familia y le pregunta si hay espacio para un niño en primer año. La directora le contestó que los grupos están llenos, pero le dice al profe José Luis, si puede preguntar al profe de primero para ver si lo recibe en su salón”19-09-19; 15-16-17	1
Culturas inclusivas Definición: se relaciona con comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad (Booth y Ainscow, 2015, p.50)	Seguridad estudiantil (SE)	Actos realizados por cualquier actor educativos en los que se prevenga y cuide integridad física de los estudiantes	Codificar segmentos en los que cualquier actor educativo prevenga y cuide la integridad física de los estudiantes	“La directora explicó la importancia de saber qué hacer cuando hay un temblor” 19-09-19:60-61	18
	Presencia de los padres de familia (PPF)	Acto de presencia de los padres de familia en la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione la presencia de los padres de familia en la escuela	“los papás comenzaron a entrar a la escuela, otros esperan a sus hijos en la entrada” 19-09-19:87-88	28
	Colaboración (COL)	Actividades en las que los actores educativos se reúnen para trabajar juntos y tomar decisiones de manera colegiada	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes se reúnen para trabajar juntos, dialogar y tomar decisiones sobre cuestiones organizacionales, administrativas o académicas	“Se pusieron de acuerdo con las fechas para el periódico mural y el calendario de ceremonias” 19-09-19:103-104	14
	Compromiso con los estudiantes y padres de familia (COESPA)	Actos en los que los actores educativos buscan involucrar a los padres de familia en las actividades escolares y la formación académica de los estudiantes	Codificar segmentos en los que los actores educativos involucren a los padres de familia en las actividades escolares y la formación académica de los estudiantes	“Les especificó que es importante que sus hijos lean 15 minutos diarios en casa y que era necesario que ellos como padres se comprometieran y que apoyen a sus hijos” 09-12-19: 71-72-73	11
	Convivencia escolar (CONVES)	Actos que favorecen la convivencia entre los estudiantes	Codificar segmentos en los que se realicen acciones que favorecen la convivencia sana y pacífica entre los estudiantes	“Durante el recreo sacaron los juegos de mesa y pusieron música navideña” 13-12-19:27-28-29	6
	Convivencia entre los docentes (CONVDO)	Actividades que realizan los docentes en los que se reúnen con fines lúdicos dentro o fuera de la escuela	Codificar segmentos en los que los docentes se reúnan para convivir dentro o fuera de la escuela y el horario escolar	“La profesora Isma me recordó que el domingo habrá un convivio por el pavo que se ganaron y harán mole, me invitó a su casa” 26-09-19:89-90	4
	Percepción de la directora hacia los	Significado otorgado por la directora al actuar de sus docentes en torno a la inclusión	Codificar segmentos en los que la directora mencione su percepción sobre el actuar de	“ella pensaba que cualquiera de los docentes podría ser buena opción” 02-12-19:24	1

	docentes (PEDIDO)	sus docentes en torno a la educación inclusiva			
Prácticas de exclusión Prácticas que afectan “a quienes, estando escolarizados, sufren discriminaciones, o, son segregados por su origen social y cultural, por su género, o sus niveles de rendimiento (Blanco, 2008, p. 10).	Exclusión de estudiantes (EXCES)	Actos en los que el docente o estudiantes excluyen a otros estudiantes por condición de discapacidad, de origen étnico, social, económico, de género, etc.	Codificar segmentos en los que se mencione que docentes o estudiantes no incluyen a sus compañeros en actividades académicas, formativas o sociales	“el niño de quinto que tiene problemas de lectoescritura, anda solo por el patio durante todo el recreo, no se integraba con sus compañeros y noté que Luis (sordo) tampoco, él permanece en la puerta del salón mirando hacia afuera” 02-12-19:64-65-66	4

Apéndice F. Libro de códigos para el análisis de la transcripción de las entrevistas

Las categorías, subcategorías y códigos se elaboraron de manera deductiva e inductiva.

Preguntas a los datos:

1. ¿Cómo conceptualiza el colectivo docente de la escuela primaria indígena Kutua la educación inclusiva?
2. ¿Qué función le atribuyen a la escuela?
3. ¿Cómo describen el contexto sociocultural de la escuela?
4. ¿Cuál es la trayectoria profesional de los actores?
5. ¿Cuáles son las barreras al aprendizaje y la participación que enfrenta la escuela?

Para elaborar las definiciones de algunos códigos y categorías se utilizaron los componentes lógicos propuestos por Lofland (1971 como se citó en Martínez 2007). Este autor señala que estos componentes están presentes en la elaboración de los códigos, por ello se tomaron en cuenta para la definición, de los seis componentes lógicos que propuso actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones, se retoman los siguientes:

- *actos*: acción en una situación que es temporalmente breve, ocupando unos minutos o unas horas
- *actividades*: acción de mayor duración (días, semanas, meses) que involucra las personas
- *significados*: expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción
- *situación*: la situación total en estudio concebida como unidad de análisis (p. 75)

Categoría		Dimensiones contextuales			
Conjunto de condiciones dinámicas del contexto que dan sentido a la promulgación de las políticas (Ball, Maguire, & Braun, 2012).					
Subcategorías	Códigos	Definiciones	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Contexto situado	Problemas sociales en contexto (PSC)	Conjunto de problemas presentes en la comunidad donde se ubica la escuela	Codificar segmentos en los que se mencionen los problemas a los que se enfrenta la comunidad donde se ubica la escuela	“aquí estamos enfrentándonos a mucha desintegración familiar, principalmente, pobreza, drogadicción, alcoholismo, tenemos niños que, pues, por la precariedad de sus condiciones igual no vienen al 100% para la escuela” (E-AD:36-39)	33
Factores en el contexto que se vinculan histórica y localmente a la escuela (Ball, Maguire y Braun, 2012).	Condiciones socioeconómicas del contexto (CSC)	Situación socioeconómica que prevalece entre los padres de familia de la escuela	Codificar segmentos en los que se mencionen las condiciones socioeconómicas de los padres de familia -No codificar cuando se trate de PSC	“son niños de bajos recursos económicos, que los padres en su mayoría son jornaleros, muy pocos trabajan en las fábricas” (E-M:17-18)	5
	Orígenes de la escuela (ORIESC)	Situaciones en las que se relate la historia y los antecedentes de la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione la historia y los antecedentes de la escuela	“y no había ni cancha, todo era de tierra, no había baños, no había nada pues, y... eran... creo eran tres salones, de madera, y ya después fue cuando empezaron a construir los primeros salones [...]” (E-ATP:11-14)	8

Contexto material Se refiere a los aspectos físicos de la institución, como los edificios, las construcciones, la infraestructura, el presupuesto, el financiamiento, y el personal (Ball, Maguire y Braun, 2012).	Búsqueda y preparación de materiales (BUPRM)	Actividades realizadas por los docentes que refieran la búsqueda y la obtención de materiales	Codificar segmentos que refieran a la búsqueda y obtención de materiales por parte de los docentes	<u>Cita única:</u> “pues los materiales los buscamos nosotros ¿no?, nosotros como maestros, pero sí, lo bueno que en esta escuela tenemos cómo sacar materiales, cómo sacar copias, cómo buscar e imprimir” (E-AD:157-158)	1
	Donación de materiales a los estudiantes (AME)	Actos de apoyo por parte de los docentes a los estudiantes que lo requieren	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que apoyan a sus estudiantes proporcionándoles materiales escolares	“pues también se les regala algún cuaderno por ahí de reuso para el que no tiene, lápices, plumas, algo que se les pueda proporcionar es la manera en la que apoyamos a los niños” (E-M:39-41)	2
	Actividades realizadas por el ATP (ARATP)	Actividades realizadas por el ATP en la escuela	Codificar segmentos en los que se mencionen las actividades que realice el ATP en la escuela en apoyo a los docentes	“apoyar a los maestros cuando requieran un material, llevar todo lo de la REDWEB, altas, bajas, inscripciones, sacar listas de asistencia, constancias de estudio, boletas, ayudarle a los profes que todavía no manejan muy bien la computadora” (E-ATP:37-39)	3
	Financiamiento (FINA)	Financiamiento interno (propios medios) o externo (otorgados por instituciones o programas) que genera o recibe la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela: a) recibe o recibió financiamiento por parte de alguna institución o programa externo a la escuela b) obtiene recursos financieros por su propia cuenta	“tuvieron reforma y un año no lo tuvieron, y al siguiente que yo llegué, ya nos volvieron a incluir, pero ya fuimos los últimos, no, en la primera vez que dieron el listado no aparecíamos, entonces creo que también fue, creo que el último día antes de salir de vacaciones de semana santa que nos dijeron, que me hablaron para pedirme mis datos y los datos de la escuela, que probablemente íbamos a entrar y sí, si alcanzamos” (E-E:500-504)	20
Contexto externo El contexto externo lo componen las presiones y las expectativas generadas por el marco de las	Apoyos externos (AE)	Actividades de apoyo por parte de instituciones externas a la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela solicita y recibe apoyos de instituciones externas	“las psicólogas le estén dando pláticas a los niños que más requieren, y ahorita pues ya llevamos un mes que la psicóloga viene cada ocho días, y platica” (E-M:45-46) “a ver qué cambios va a haber porque supuestamente ya vamos a tener desayunos para los niños, entonces ahí ya no va a haber problemas de que el niño no desayunó porque pues va a desayunar en la escuela” (E-M:123-125)	12

políticas nacionales y locales, y también las relaciones que desarrolla la escuela con las autoridades educativas locales y con otras escuelas (Ball, Maguire y Braun, 2012).	Relación con las autoridades educativas locales (REAEL)	Tipo de relación establecida entre la escuela y sus actores educativos con las autoridades educativas locales	Codificar segmentos en los que se mencione implícitamente la relación existente entre los actores de la escuela y las autoridades educativas locales	“si nos vamos a lo que es coordinación, no, está muy lejos de nosotros solicitar algo porque no hace mucho nos dijeron, nuestra autoridad inmediata, que todo es vía estructura, entonces yo no, más o menos yo así lo entendí, igual y está mal, cualquier cosa o necesidad que tengamos primero es supervisión y ellos lo pasarían a coordinación, pero yo por ejemplo si quisiera tomarme la libertad de voy directo ¿no?, para qué tengo que esperar, pues ya es punto malo jaja [...]” (E-E:418-422)	2
	Vinculación entre niveles educativos y escuelas (VENE)	Situaciones en las que los docentes de la escuela mantienen una vinculación con otras escuelas y niveles educativos	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes de la escuela realizan trabajo en conjunto con otras escuelas y niveles educativos	“estamos en encuentro con preescolar y secundaria [...]” (E-M:219-220)	4
Cultura profesional Las culturas profesionales refieren a variables intangibles, como la filosofía y los ethos institucionales, los valores profesionales, y los compromisos dentro de las escuelas y las aulas (Ball, Maguire y Braun, 2012).	Fecha de ingreso al servicio (FIS)	Refiere al momento en el que los docentes ingresan al servicio educativo por primera vez	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen su ingreso al servicio educativo (sin distinción entre el servicio indígena o general)	“ingresé a educación indígena el primero de septiembre de 1986” (E-M:4)	7
	Formación para el servicio (FOPASER)	Se refiere al comienzo de la trayectoria profesional, donde el docente en formación inicia la adquisición de experiencias, creencias, valores y conocimientos propios de la profesión, dentro de un periodo que está determinado por un plan de estudios de educación formal (INEE, 2018, p. 70)	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen: a) aspectos sobre su formación inicial para el servicio b) su nivel de escolaridad al ingresar al servicio	“ahí estudié yo el curso de inducción, ahí en la escuela” (E-ATP:20) “entré con la preparatoria” (E-A:17)	9
	Formación continua (FOCON)	Proceso de aprendizaje permanente que ocurre a lo largo del ejercicio profesional [...] durante los cuales el docente va adquiriendo, modificando y afianzando (o desprendiéndose de) algunas de sus creencias, valores o conocimientos, de tal manera que va reformulando su concepción de la profesión y del quehacer docente (INEE, 2018, p. 76)	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen aspectos sobre su formación continua	“y nos dan cursos y todo, y ya con eso se trabaja con esos niños que tienen discapacidad intelectual” (E-ATP:70-71)	4

Carrera profesional (CAPRO)	Comprende todo su historial profesional, el cual incluye las funciones de docencia, las relacionadas con el servicio educativo, otras actividades no vinculadas con este ámbito profesional, los periodos de ausencia voluntaria dentro del servicio, así como las expectativas que se tengan sobre la profesión (INEE, 2018, p. 91)	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen aspectos sobre su trayectoria en el servicio educativo (sin distinción entre el servicio indígena o general) -No codificar cuando se trate de FOCON	“Llegué a Ensenada y de Ensenada me mandaron al Valle de San Quintín donde estuve trabajando treinta años, en el Valle de San Quintín y de ahí me vine a aquí a Ensenada y me ubicaron en el Cañón Buena Vista” (E-M:5-7)	23
Trayectoria en la escuela (TRAES)	Comprende el periodo que el docente ha laborado en la escuela	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen el periodo que tienen laborando en la escuela	“tengo 23 años de servicio, 23 años de servicio, en esta escuela, de aquí no he, no he tenido la oportunidad de moverme a otra escuela” (E-A:3-4)	10
Responsabilidades legales y éticas (RLE)	Situaciones en las que el docente reconoce y pone en práctica las responsabilidades legales y éticas de su profesión	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen alguna situación en la que hayan puesto en práctica sus responsabilidades legales o éticas	<u>Cita única:</u> “si usted no le pone atención, yo tengo que dar parte al DIF” (E-AD:109-110)	1
Reflexión sobre la práctica docente (RPD)	Análisis y la valoración crítica, tanto individual como colectiva, de los procesos y los resultados de la planeación, la intervención y la evaluación realizados por el docente, para la mejora continua de su práctica y del aprendizaje de sus alumnos (INEE, 2018)	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen implícita o explícitamente una reflexión sobre su propia práctica y señalen que deben cambiar algo de su actuar pedagógico	“yo creo que son elementos básicos ¿no?, que debemos tomar en cuenta para desarrollar nuestra actividad, y de esa manera, ahora si reflexionar un poquito más ¿no?, para llevar mejor a cabo nuestra actividad pedagógica” (E-A:77-80)	4
Colaboración (COL)	Actividades en las que los actores educativos se reúnen para trabajar juntos y tomar decisiones de manera colegiada	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que trabajan de manera colaborativa en la escuela o que consideran importante hacerlo	“el trabajo en equipo con los compañeros, el intercambio de experiencias, yo creo que son elementos básicos” (E-A:77-78)	10
Fortalezas del personal docente (FOPED)	Conjunto de aspectos que posee el personal docente percibidos por la directora como fortalezas para la escuela	Codificar segmentos en los que la directora mencione aspectos de los docentes que considere fortalezas para la escuela	“el lado de las fortalezas es que tengo profes que tienen iniciativa, hay profes que tienen iniciativa, en cuanto a la extensión, por ejemplo, las profes se organizan solas, con ellas en cuanto al trabajo que tengan que sacar, lo hacen, cumplen con los materiales que se les piden [...]” (E-E:191-195)	3
Revalorizar la imagen del	Situación en la que la directora considera que la imagen del docente se necesita revalorizar	Codificar segmentos en los que la directora mencione que la imagen de los docentes necesita fortalecerse	<u>Cita única:</u> “yo sé que los profes también no son perfectos y que tienen ahí sus debilidades, pero hay mucho	1

docente (REVID)				como de que... le falta como la imagen del maestro otra vez, que sea más fortalecida para que ellos puedan respetar más el trabajo del profe” (E-E:148-150)	
Aceptación de la directora (ATDI)	Percepción de la directora sobre su llegada a la escuela, en la que considera que fue aceptada por el colectivo docente	Codificar segmento en el que la directora mencione que, cuando llegó a la escuela, fue recibida y aceptada por los profesores.		<u>Cita única:</u> “y ya cuando llegué a esta parte como directora a la Juan Escutia, pues los profes me aceptaron muy bien, esa fue la gran diferencia, que ellos me aceptaron muy bien, que estaban contentos” (E-E:85-87).	1
Apreciación sobre los cambios en las relaciones entre distintos actores de la escuela (APCARE)	Percepción de la directora sobre los cambios en las relaciones entre los distintos actores de la escuela, como docentes, padres de familia y estudiantes	Codificar segmentos en los que la directora mencione que han mejorado las relaciones entre: a) los docentes b) los docentes y los padres de familia c) los docentes y estudiantes d) los estudiantes		“esa es la relación, ha mejorado un poco la relación, pero todavía falta la relación entre maestros y padres de familia; la relación entre alumnos y maestros ya siento que se ha cambiado un poco, ya hay un poco más de respeto, del niño hacia el maestro, ya no es de que se ponen ahí, como cuando apenas llegué” (E-E:160-163)	5

Categoría: Barreras al aprendizaje y la participación					
Situaciones que impide o dificultan “el acceso, la participación y el aprendizaje” (Booth y Ainscow, 2015, p. 44)					
Subcategorías	Códigos	Definiciones	Reglas de codificación	Ejemplos	F
Barreras contextuales	Ausentismo (AU)	Situaciones por las cuales los estudiantes no asisten a la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione que los estudiantes no asisten a clases	“o simplemente los niños porque como están solos, no se vienen a la escuela, por eso tenemos problemas de ausentismo” (E-A:31-32)	4
Condiciones del contexto social que impiden o dificultan el acceso, la participación o el aprendizaje de los estudiantes	Riesgos de abandono escolar (RAE)	Situaciones de riesgo por las que los estudiantes pudieran abandonar la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione implícitamente que los estudiantes podrían estar en riesgo de abandonar la escuela por diversas cuestiones -No codificar cuando se trate de AU	“Otra es una niña que es lenta de aprendizaje, pero va bien, dentro de lo normal, que es resiliente, ahí sí, a ella no le puedo dar ni una queja a la mamá porque a la primera queja que le de a su mamá, la saca de la escuela” (E-I-1y2: 323-325)	2
Barreras culturales	Discriminación (DIS)	Situaciones en las que los estudiantes muestran una actitud discriminatoria hacia sus compañeros (capacidades,	Codificar segmentos en los que se mencione que los estudiantes presentan o han presentado actitudes discriminatorias hacia sus compañeros por cuestiones de	“si ha habido situaciones así aquí entre los niños, esa discriminación entre ellos y todo” (E-I-1y2: 346-347)	3

<p>Son “aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento” (Covarrubias, 2019, p. 146)</p>		<p>habilidades, étnicas, de género, religión, etc).</p>	<p>capacidades, habilidades, cuestiones étnicas, de género, religión, etc.</p>		
	<p>Dificultades en la participación de los padres de familia (DIPAPF)</p>	<p>Circunstancias en las que se ponen de manifiesto las dificultades en la participación de los padres de familia en la escuela, como la falta de apoyo, la escasa participación de en las actividades escolares y las opiniones y actitudes que despliegan hacia los docentes</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione que los padres de familia: a) no apoyan a la escuela con lo que ésta les solicita b) no asisten o participan en las actividades que se realizan en la misma c) despliegan actitudes indiferentes y/o agresivas hacia los docentes o desconfían de ellos d) tienen un compromiso distinto respecto con la escuela del servicio general</p>	<p>“los papás si no vienen a las pláticas menos le dan atención a los niños” (E-M:91) “Y lo que yo les digo es que, por qué en la escuela de educación indígena, ay... nomás con que vaya el niño, pero si van a la otra que es regular, ahí si cumplen, yo les digo ¿pero por qué?, tanto el maestro que está allá como el que está aquí tiene la preparación, ¿por qué o qué es lo que piensan?, y si una vez se lo dije en una reunión [...]” (E-E:283-287)</p>	<p>20</p>
	<p>Falta de apoyo a estudiantes con discapacidad por parte de sus padres (FAEDP)</p>	<p>Situaciones en las que los padres de familia no apoyan a sus hijos con discapacidad</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione que los padres de familia no apoyan a sus hijos con discapacidad</p>	<p>“tuve a la niña en tercer grado, pasó a cuarto y nunca la llevaron y ahora sí la psicóloga ya la obligó y la va a llevar, y pues es un avance, para mí es un avance, así ya sabemos cómo trabajar con ella” (E-M:215-217)</p>	<p>4</p>
	<p>Bajas expectativas de logro (BAEXP)</p>	<p>Perspectivas negativas respecto a la capacidad de logro de los estudiantes por parte de los padres de familia o los docentes</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione: a) que los padres de familia y/o los docentes tienen expectativas desfavorables sobre lo que los estudiantes pueden lograr b) que los docentes hagan comentarios desalentadores sobre lo que pueden lograr con los estudiantes</p>	<p>“necesitaríamos cambiar las expectativas de los papás y de alguno que otro profe, pero la expectativa de que su hijo, no importa si le falta... ¿cómo te digo?, o sea, no importa si tiene poco recurso, si quiere, puede salir adelante, eso yo cambiaría, la forma de pensar de los papás, que tengan expectativas, de que sueñen, de que... o sea, no le hace el sacrificio que hagas, pero si educas a tu hijo, va a ser una buena persona[...]” (E-E:787-791)</p>	<p>4</p>
<p>Barreras políticas Son aquellas que “guardan relación con la normatividad y</p>	<p>Falta de apoyo de USAER (FAU)</p>	<p>Circunstancias que identifican los docentes como barreras por la falta de apoyo institucional para la atención especializada de estudiantes a través del servicio de USAER</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela no cuenta con el apoyo del servicio de USAER -No codificar cuando se trate de RESNOR</p>	<p>“la barrera es que no contamos con el apoyo del equipo de USAER, entonces si contáramos con el apoyo del equipo de USAER, pues ya ellos se encargarían de trabajar con los niños porque tienen en área de aprendizaje, tienen el área de trabajo social, tienen el área de psicología [...]” (E-M:66-70)</p>	<p>10</p>

<p>legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad” (Covarrubias, 2019, p. 147)</p>	<p>Falta de recursos humanos (FRH)</p>	<p>Insuficiencia de recursos humanos en la escuela</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela no cuenta con los recursos humanos que se requieren para desempeñar su labor pedagógica</p>	<p>“no tenemos de educación física ¡y otras escuelas los tienen!, y pues ¿por qué unos sí y otros no?, así, y eso es lo que más nos haría falta a nosotros” (E-I-1y2: 419-420)</p>	<p>6</p>
	<p>Restricción normativa (RESNOR)</p>	<p>Restricciones normativas que enfrenta la escuela que limitan los procesos de inclusión de los estudiantes</p>	<p>Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela, a causa de restricciones normativas, no goza de los servicios que se requieren (USAER y financiamiento de REFORMA)</p>	<p>“pero aquí en esta institución pues no se cuenta S: ¿y no se está gestionando? M: sí, sí se gestionó, pero dicen que no son muchos niños los que requieren ese apoyo S: ah, o sea, es como se da el servicio a partir de los que M: cuando, ajá, no me acuerdo, creo que es a partir de veinte niños” (E-M:70-75)</p>	<p>2</p>
	<p>Acompañamiento técnico y académico insuficiente (ATAI)</p>	<p>Situaciones en las que la directora considera que el acompañamiento técnico y académico de los docentes es insuficiente</p>	<p>Codificar segmentos en los que la directora mencione que los docentes requieren de talleres o asesoramientos de índole general</p>	<p>“pienso que pues los ATP de la zona, pudieran pues tal vez asesorarnos o darnos algún tallercito de algunas estrategias que tengan para apoyarnos” (E-E:416-417)</p>	<p>3</p>
	<p>Necesidades de formación para atender a los estudiantes con discapacidad (NFAED)</p>	<p>Aspectos que el docente identifica como resultado de un proceso de reflexión (interno y externo), mediante el cual detecta las diferencias que existen entre los conocimientos, las actitudes y las habilidades que tiene, y los que requiere para su práctica educativa (INEE, 2018f), en este caso para atender a estudiantes con discapacidad</p>	<p>Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que no cuentan con la formación necesaria para atender a estudiantes con discapacidad</p>	<p>“pues la principal sería que los maestros no tenemos el estudio adecuado para trabajar con esos niños con discapacidad” (E-M:65-66)</p>	<p>6</p>
	<p>Sobrecarga administrativa (SOAD)</p>	<p>Exceso de actividades administrativas asignadas a la dirección que dificulta atender cuestiones pedagógicas oportunamente</p>	<p>Codificar segmentos en los que la directora mencione: a) que la carga administrativa le impide atender cuestiones de índole pedagógica b) actividades realizadas que de manera implícita significan una sobrecarga administrativa</p>	<p>“pero la verdad que por la carga administrativa o lo que sea a veces no alcanzo yo a entrar a los salones, más bien no he entrado a los salones, y con la movilidad que tuvimos del profe de la incapacidad y todo eso, se nos atrasó bastante y ya no pudimos cumplir con el plan que teníamos con el ATP, entonces la intención de este enero es empezar a entrar a los grupos y estar más pendiente de lo pedagógico porque ahorita casi es cumplir con cosas administrativas” (E-E:129-133)</p>	<p>2</p>

	Escaso compromiso por parte de los docentes en los proyectos escolares (ESCOPC)	Situaciones en las que la directora considera que los docentes manifiestan un escaso compromiso hacia los proyectos escolares	Codificar segmentos en los que la directora mencione que se necesita recordar a los profesores sobre los proyectos escolares para que éstos apoyen y realicen las actividades	<p><u>Cita única:</u></p> <p>“lo del reciclaje, hemos incrementado porque el ciclo que yo llegué, solo fueron 980 pesos creo, fue bien poquito [...] no, y ya el ciclo pasado, estuvimos ahí ya trabajando y ya fue el doble, entonces en este ciclo, ya está la profe de sexto a cargo de esa parte y ella pues ha estado ¿no?, diciéndole a todos, motivando a todos, pero lo que nos falta ahí es que los profes de grupo apoyen un poquito más, si algunos si recuerdan, pero que estén constantemente recordándoles” (E-E: 651-653)</p>	1
	Doble plaza de los docentes (DPD)	Consideraciones de la directora sobre la doble plaza de los profesores y sus implicaciones en el tiempo del que disponen	Codificar segmentos en los que la directora mencione que, a causa de la doble plaza de los docentes, éstos no disponen de tiempo suficiente para preparar materiales	<p><u>Cita única:</u></p> <p>“la desventaja que tengo es que todos mis profes casi tienen doble plaza, entonces, no pueden pues dar más de su tiempo, dos y media y se tienen que ir, entonces algunos pues tratan ¿no?, bajan material, imprimen, pero hasta ahí, pero no es de que voy a elaborar material” (E-E:344-347)</p>	1
	Contenido excesivo del plan y programas educativos (COEPPE)	Consideraciones de la directora sobre la carga excesiva propuesta en el plan y programas educativos	Codificar segmentos en los que la directora mencione que el plan y programas educativos son excesivos	<p>“porque tenemos niños talentosos, pero los profes no pueden trabajar con ellos porque su programa les exige demasiado” (E-E:127-128)</p>	2
Barreras prácticas Se agrupan en: barreras de accesibilidad y barreras didácticas. “Las barreras de accesibilidad hacen referencia a aquellos aspectos	Falta de apoyo tecnológico (FAT)	Circunstancias que identifican los docentes como barreras por la ausencia de recursos tecnológicos	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela no cuenta o tiene escasos recursos tecnológicos	<p>“Lo otro sería pues también el uso de la tecnología, porque la escuela pues no cuenta, y cuando tiene, pues entran a robárselo, se lo llevan, entonces eso también, en ocasiones se dificulta a los niños” (E-M:78-80)</p>	5
	Falta de infraestructura, mobiliario o espacios para estudiantes con discapacidad (FIMEED)	Ausencia en la escuela de infraestructura, mobiliario o espacios adecuados para los estudiantes con discapacidad	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela no cuenta con la infraestructura, el mobiliario o los espacios que los estudiantes con discapacidad requieren	<p>“desde el tipo de estructura de la escuela porque no tenemos rampas para silla de ruedas, o si hay pero están muy, no tienen las medidas correctas, hasta ahorita no hemos tenido niños con silla de ruedas, pero en caso de que se llegara a tener algún niño con silla de ruedas, no hay el espacio necesario para que juegue, para que se desplace” (E-ATP:65-68)</p>	7

físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables [...] Las barreras didácticas son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Covarrubias, 2019, p. 147)	Falta de recursos materiales (FRM)	Condiciones presentes en la escuela que reflejan el insuficiente acceso a recursos materiales para apoyar los aprendizajes	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela no cuenta con los suficientes recursos materiales -No codificar cuando se trate de FRMED o FAT	“ya no tiene libros, y si tiene libros ya están todos viejitos y son muy poquitos” (E-M:111-112)	4
	Falta de recursos materiales para estudiantes con discapacidad (FRMED)	Insuficiencia de recursos materiales para apoyar a los estudiantes con discapacidad	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela no cuenta con los suficientes recursos materiales que los estudiantes con discapacidad requieren -No codificar cuando se trate de falta de FRM	“a veces no tenemos los recursos necesarios para atenderlos, pero con lo que se cuenta en la escuela, se trata de apoyarlos” (E-ATP:51-52)	2
	Falta de metodología didáctica diversificada (FAMEDD)	Consideración de la directora sobre la necesidad de que los profesores utilicen metodologías didácticas diversificadas e innovadoras	Codificar segmentos en los que la directora mencione: a) que considera que a los docentes les hace falta utilizar metodologías didácticas innovadoras y diversificadas b) que los docentes deben animarse a probar nuevas cosas	“pero a pesar de que los profes planean, nos faltan prácticas más innovadoras, eso lo noté, porque, por ejemplo, cosas diferentes que no se hayan hecho con los niños, donde los niños participen más sin tener que estar en un cuaderno escribiendo y escribiendo, sino que sea a un aprendizaje donde puedan armar, desarmar, donde puedan interactuar más con el conocimiento [...]” (E-E:339-343)	4

Nota: USAER: Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

La escuela inclusiva					
Categoría	“Es una escuela capaz de dar respuesta educativa a todo el alumnado [...] que está abierta a la diversidad étnica, lingüística, poblacional, familiar, cultural, de necesidades básicas para el aprendizaje, con o sin discapacidad; por lo tanto es una escuela plural, abierta y democrática” (Albores, Escobar y Morales, 2017, p. 22)				
Subcategoría	Código	Definición	Regla de codificación	Ejemplo	F
Prácticas inclusivas actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes	Directora inclusiva (DI)	Actividades realizadas por la directora que se consideran inclusivas	Codificar segmentos en los que se mencione que la directora realiza actividades que favorecen la inclusión en la escuela y si los docentes valoran estas actividades como inclusivas	“yo creo que aquí estamos trabajando para ser una escuela inclusiva desde, yo me atrevo a decirte que desde que tenemos esta directora se ha trabajado mucho con eso, ella es una persona que trata de involucrar tanto a las autoridades educativas, las autoridades de gobierno, a los maestros dentro de las actividades escolares [...]” (E-AD: 339-343)	4
	Atención de estudiantes con	Actos realizados por los docentes en las que atienden a estudiantes con discapacidad	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes atienden a	“tiene mucho tiempo que hemos atendido a alumnos que a veces que no hablan, niños que no oyen, sin haber tenidos los servicios de	11

estructurales que la hacen única e irrepitable (Marchesi, <i>et al.</i> , 2009, p. 5).	discapacidad (ATED)		estudiantes con discapacidad en la escuela	USAER se ha trabajado con ellos” (E-M:171-173)	
	Prevención de ausentismo (PREVA)	Actos realizados por los docentes en los que intentan prevenir que los estudiantes no se ausenten	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes intentan prevenir que los estudiantes no falten a clases	<u>Cita única:</u> “invitar a los niños que no falten, pero no tiene impacto no, incluso, de igual manera, en las reuniones general pues se habla con los padres la importancia de la educación y la importancia de que los niños no falten” (E-A:35-37)	1
	Trasmisión de valores (TRAVALO)	Actos realizados por los docentes a través de los cuales transmiten valores a los estudiantes	Codificar segmentos en los que los docentes: a) mencionen que consideran que enseñan y transmiten valores a los estudiantes b) realicen acciones en las que de manera implícita se transmita un valor	“ya llegan aquí, aquí tienes que empezar a enseñarle valores, disciplina, el respeto, todo ese tipo de cosas” (E-I-1y2: 275-276)	2
	Atención para la permanencia (ATPER)	Actos realizados por los docentes con la intención de que el estudiante permanezca en la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione: a) los actos realizados por los docentes con la intención de que el estudiante permanezca y no abandone la escuela	<u>Cita única:</u> “pero como que lo único que necesita es esa atención y esa tolerancia para permanecer, porque ha logrado permanecer desde septiembre hasta ahorita diciembre” (E-I-1y2:281-283)	1
	Ajustes en la trayectoria escolar del estudiante (ATREE)	Actos realizados por los docentes en los que ajustan la trayectoria escolar del estudiante de acuerdo con sus necesidades académicas y formativas	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes realizan ajustes en la trayectoria escolar del estudiante de acuerdo a sus necesidades de formación -No codificar cuando se traten de ADCU	<u>Cita única:</u> “lo que necesitaba era un poquito más de tiempo en la escuela porque ya estuviera terminando este año sexto, y lo dejé otro año en 5to y estuvo de acuerdo su mamá, estuvo de acuerdo él y está a gusto” (E-I-1y2:314-316)	1
	Adecuación curricular (ADCU)	Actos en los que los docentes realizan adecuaciones al currículo oficial en función de las características y necesidades de sus estudiantes	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes realizan adecuaciones curriculares en función de las características y necesidades de los estudiantes	“entonces, tenemos que adecuarlos para que ellos le ven la funcionalidad del aprendizaje, porque si no, es como verlo y sí, ya un dibujito y se acabó ¿no?, entonces yo creo que para mejorar los aprendizajes necesitamos bajar la información de acuerdo a las necesidades de nuestros alumnos” (E-AD: 268-271)	9
	Altas expectativas de vida (AEV)	Perspectivas positivas que los docentes tienen respecto a la calidad de vida que los estudiantes pueden alcanzar	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que tienen una perspectiva positiva respecto a la calidad de vida que sus estudiantes pueden alcanzar	“hacerles ver a los niños que aunque haya ese tipo de problemáticas, siempre las va a ver mientras uno quiera, entonces, a pesar de las adversidades que puedan tener, ellos tienen la oportunidad de ser personas mejores, de tener una calidad de vida mejor, de poder estudiar y	4

			llegar a ser alguien, alguien me refiero a... a tener a lo mejor una calidad de vida mejor” (E-AD:388-391)	
Promoción de sana convivencia y resolución de conflictos (PSCRC)	Situaciones en las que se promueven una sana convivencia y la resolución de conflictos entre los estudiantes	Codificar segmentos en los que se mencione implícitamente que en la escuela: a) se promueve una sana convivencia entre estudiantes b) se previenen y solucionan los conflictos que se presenten	“desde el primer momento en el que hacen alguna insinuación de una falta de respeto, el maestro debe hablar con el alumno, no gritarle porque es lo mismo, entonces sería hablar con el alumno ¿qué le pasa?, ¿qué siente?, o ¿por qué se portó así?, y si no pues citar a los papás. Era lo que yo les decía a los profes que por mínimo que parezca tienen que llamar la atención o tomar nota, cuando el alumno ve que ya estas tomando nota ya como que la piensan ¿no?” (E-E:166-171)	2
Derecho al servicio educativo (DESERE)	Actos realizados en la escuela en los que se garantiza el derecho de las personas al acceso y la gratuidad del servicio educativo	Codificar segmentos en los que se mencione que la escuela: a) asegura el derecho a la gratuidad de los servicios educativos al no cobrar cuotas de inscripción a los estudiantes b) brinda acceso a los servicios educativos a todas las personas	“nosotros no, hasta ahorita no, no hemos cobrado nada” (E-E:637-639) “pues ésta es inclusiva porque aquí también se reciben a todos los alumnos, aquí no hemos rechazado a ninguno, aunque son niños que vienen a lo mejor con una conducta pues altamente, ahí no tan adecuada, pero pues la escuela los acepta y de ahí empieza a buscar la forma de cómo lograr que ese niño cambie” (E-M:192-195)	4
Respeto por la libertad creencias (REDICRE)	Situaciones en las que se respeta la libertad de pensamiento y/o creencias de los estudiantes	Codificar segmentos en los que la docente mencione que respeta la libertad de pensamiento y/o creencias de los estudiantes	<u>Cita única:</u> “mucho tiempo yo estuve trabajando con niños testigos de jehová, los que a veces no saludan a la bandera, los símbolos patrios, pero pues tratamos de decirle, de inculcarle al niño pues que es una forma de que, si son mexicanos, pues de respetarlo, entonces si ellos respetaban pues no había ningún problema estando en posición de firmes, si no querían saludar, si no querían cantar el himno [...]” (E-M: 164-170)	1

	Revalorizar las costumbres y tradiciones indígenas (RECOTI)	Actividades realizadas en la escuela en las que se revaloricen las costumbres y tradiciones de las poblaciones indígenas	Codificar segmentos en los que se mencione que en la escuela se realizan actividades en las que se revalorizan las costumbres y tradiciones de las poblaciones indígenas	<u>Cita única:</u> “aunque ahora en el día 21 de febrero, en dos ocasiones hicimos exposición de comidas tradicionales, es una forma de revalorar parte del arte culinario de las diferentes culturas, entonces pues algunas mamás pues trajeron sus alimentos típicos de sus lugares de origen, y que al llegar en otro estado de la república mexicana, pues siguen conservándolos, siguen haciéndolos, siguen practicando [...]” (E-M:262-267)	1
	Educación indígena-Inclusiva (EIND-INCLU)	Significado sobre la educación inclusiva en la escuela indígena	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que consideran que en educación indígena ya se trabaja (o ha trabajado) de manera inclusiva	“yo digo que en educación indígena nosotros siempre hemos trabajado con la educación inclusiva” (E-M:160-161)	6
	Educación Inclusiva-educación para todos (EI-EPT)	Significado y conceptualización de educación inclusiva relacionada con la concepción de educación para todos	Codificar segmentos en los que los docentes relacionen la educación inclusiva con una educación para todos	“inclusión es que todos los niños que vengan de diferentes culturas, se integren, participen, trabajen, de igual manera ¿no?, los niños que taren ciertos problemas físicos, psicológicos, o sea, que todos convivan, que todos trabajen, es eso ¿no?” (E-A:58-60)	8
Conceptualización de educación y escuela inclusiva	Educación inclusiva-integración (EI-INT)	Significado y conceptualización de educación inclusiva relacionada con la concepción de integración de estudiantes con discapacidad o NEE	Codificar segmentos en los que los docentes relacionen la educación inclusiva con la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales	“en la que todos los niños, sin importar que tengan una discapacidad, ya sea motriz o cognitiva estudien en la escuela primaria, que no sea renegados a escuelas especiales, que tengan las mismas oportunidades que todos los demás niños” (E-ATP:48-50)	4
Significados elaborados por los docentes entorno a la educación y la escuela inclusiva	Educación inclusiva-adaptarse al contexto (EI-AC)	Significado y conceptualización de educación inclusiva relacionada con la concepción de una educación que se adapte al contexto	Codificar segmentos en los que los docentes relacionen la educación inclusiva con adaptarse a las condiciones contextuales de los estudiantes -No codificar cuando se trate de algún código de la categoría de contexto situado	<u>Cita única:</u> “yo creo que la inclusión es, todo lo que tú ves, de lo que estábamos hablando ahorita, todas las necesidades y todo el entorno en el que el niño está viviendo lo tienes que tomar a favor” (E-AD:290-292)	1
	Escuela inclusiva-Escuela para todos (EPT)	Significado y conceptualización de escuela inclusiva relacionada con la concepción de escolaridad para todos	Codificar segmentos en los que los docentes relacionen una escuela inclusiva con una escuela para todos	“que nadie esté fuera de la escuela, que todos estén incluidos ¿no?, como su nombre lo dice” (E-A:60-61)	4

	Escuela que no discrimine (ESND)	Significado y conceptualización de escuela inclusiva relacionada con la concepción de una escuela que no discrimine	Codificar segmentos en los que los docentes relacionen una escuela inclusiva con una escuela que no discrimine	<u>Cita única:</u> “que no haya esa discriminación hacia ningún niño por religión, por color, por problema social, yo creo que incluirlos a todos” (E-A:61-63)	1	
	Escuela sin BAP (ESBAP)	Significado en el cual los docentes consideran que la escuela no enfrenta barreras al aprendizaje y la participación	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que consideran que la escuela no enfrenta barreras al aprendizaje y la participación	<u>Cita única:</u> “creo que aquí en la escuela no tienen ninguna” (E-M:64)	1	
	Kutua inclusiva (KINCLU)	Significados y valoración que realizan los docentes respecto a la inclusión en la escuela desde su propio actuar o la de sus compañeros	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que consideran que la escuela es inclusiva y/o los actos que se realizan para que lo sea	“entonces yo creo que esta es una escuela inclusiva” (E-AD:331-332)	7	
	Mayor involucramiento de las autoridades educativas (MIAE)	Situaciones en las que los docentes consideran que las autoridades educativas locales o estatales deben involucrarse en las actividades académicas, formativas y sociales de la escuela para que ésta sea más inclusiva	Codificar segmentos en los que se mencione que los docentes consideran que las autoridades educativas locales y estatales se deben involucrar en las actividades de la escuela	“yo creo que esta es una escuela inclusiva, tienen que estar inmersos también desde afuera las personas de ISEP, de SEP, del gobierno” (E-AD:331-333)	5	
Función de la escuela	Significados elaborados respecto a la función social de la escuela	Función de la escuela (FUES)	Significados otorgados por los docentes a la función de la escuela	Codificar segmentos en los que se mencionan significados de los docentes sobre la escuela	“la escuela tiene una función maravillosa, es como la segunda casa de los alumnos, donde pues tiene que buscar o proveerle todo lo que le hace falta al alumno, lo que no tiene en casa, lo que a veces no, los papás no pueden realizar” (E-M:271-273)	15
Padres de familia Situaciones en las que son partícipes los padres de familia en cuestiones escolares	Acuerdos de compromiso con los padres de familia (ACPF)	Situaciones en las que los docentes se comprometen con los padres de familia en cuestiones de índole académica, formativa y social de los estudiantes	Codificar segmentos en los que los docentes manifiesten su compromiso con los padres de familia al intentar involucrarse en aspectos académicos, formativos y sociales de los estudiantes	“aquí haz de cuenta que estamos enseñando a los padres de familia a ser padres, y gracias a Dios tenemos, tengo mucho apoyo por parte de ellos y si no lo tengo, pues a ellos si los regaño ¿no?, a ellos si los reprendo y hasta eso que si vienen, no dejan de venir a la escuela” (E-AD:73-75)	7	
	Involucrar a los padres de familia con el aprendizaje (IPFA)	Actos realizados por el docente o directora en los que involucre a los padres de familia con el aprendizaje de los estudiantes	Codificar segmentos en los que se mencione que el docente o directora intenta involucrar a los padres de familia en las actividades de aprendizaje de los estudiantes	“pero, si les pido que vengan, me pregunten y a ver cómo van, y estrategias de trabajo que tengo que darles yo, y que en casa los pongan a leer, a escribir, a hacerles dictados, lo que yo hago aquí dentro del salón” (E-AD:91-93)	10	

Involucrar a los padres de familia en la escuela (IPFE)	Actos realizados por el docente o directora en los que involucre a los padres de familia con las actividades de la escuela	Codificar segmentos en los que se mencione que el docente o directora intenta involucrar a los padres de familia en las actividades generales de la escuela -No codificar cuando se trate de IPFA	“qué tienes que hacer tú para ayudarme tu en la escuela, a ver ven, te voy a hacer tales actividades” (E-AD: 303)	8
---	--	--	---	---

La escuela indígena					
Categoría	Institución educativa adscrita al servicio indígena de la Secretaría de Educación Pública				
Subcategoría	Código	Definición	Regla de codificación	Ejemplo	F
Enseñanza de la lengua indígena Situaciones en las que se vea implicada la lengua indígena en la escuela	Trabajo por campos semánticos (TCASE)	Actividades en las que los docentes enseñan y trabajan la lengua indígena a través de campos semánticos	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que trabajan la lengua indígena a través de campos semánticos	“yo no hablo lengua, lo único que hacemos nosotros, y te puedo hablar en general, yo creo que me atrevería a decir que el 90% de los maestros que están en educación indígena, hablantes y no hablantes, trabajamos por campos semánticos” (E-AD:62-64)	4
	Pérdida de funcionalidad de la lengua indígena (PEFULI)	Significados que los docentes le otorgan a la pérdida de la función social de la lengua indígena	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que consideran que hablar una lengua indígena está perdiendo funcionalidad en la sociedad	“aunque vengan de padres que hablen alguna lengua, podrán entender algunas cosas, pero no lo hablan, y si lo hablan, se cohiben al hablar, porque no le ven la funcionalidad de su lengua [...]” (E-AD:190-191)	2
	Ausencia de enseñanza de la lengua indígena (AUENLI)	Situaciones diversas por las que se incumple la enseñanza de la lengua indígena a los estudiantes en la escuela	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que consideran que, aunque los docentes hablan alguna lengua indígena, no la enseñan a sus estudiantes	“los que son de lengua, es más, hay personas que ni siquiera tocan el tema” (E-AD:222-223)	3
	Uso ritual de la lengua indígena (URLI)	Actividades realizadas por los docentes que refieran el uso ritual de la lengua indígena	Codificar segmentos en los que se mencione implícitamente el uso ritual de la lengua indígena -No codificar cuando se trate de IPLI	“hay personas que nomás se concentran de decir el saludo y tan tan se acabó” (E-AD:227)	2
	Actitud positiva ante la lengua indígena (ACPOLI)	Significados positivos y de interés en el aprendizaje de alguna lengua indígena por estudiantes no hablantes	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen que otras personas, no hablantes de lengua indígena, aceptan y se interesan por aprender alguna lengua	<u>Cita única:</u> “los niños que no hablan ninguna lengua indígena, pues se interesan pues por conocer alguna palabra nueva que ellos no conozcan, y	1

		indígena -No codificar cuando se trate de IPLI	pues hay una aceptación en la lengua indígena, nadie rechaza” (E-ATP:92-94)	
Intención de prestigiar la lengua indígena (IPLI)	Situaciones en las que los docentes refieren un intento por prestigiar la lengua indígena	Codificar segmentos en los que los docentes refieran la importancia de fortalecer y prestigiar las lenguas indígenas -No codificar cuando se trate de URLI o ACPOLI	“y fortalecer las diferentes lenguas indígenas que hablan los niños” (E-M:261) “es concientizar a los niños que somos un país pluricultural y plurilingüe, y desde ahí se trabaja en cada grupo” (E-ATP:94-95)	2
Estrategias para la enseñanza de la lengua indígena (EELI)	Estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lengua indígena	Codificar segmentos en los que los docentes mencionen las estrategias que utilizan para la enseñanza de la lengua indígena	“entonces yo empecé a trabajar primero con náhuatl, y ahorita estoy trabajando con mixteco, pero por ejemplo, yo me estoy basando en un libro que nos dieron hace dos años, que es uno de inglés, para trabajar con los niños de cuarto, entonces, la estrategia que traen, la estrategia de trabajo que traen, es la que yo estoy utilizando” (E-AD:173-177)	2

Código/Categoría	Doble gesto de inclusión-exclusión			F
	Definición	Reglas de codificación	Ejemplos	
Doble gesto de inclusión-exclusión (Popkewitz, 2008) (DGI-E)	Actos realizados por los docentes en los que, en un intento por incluir a los estudiantes, resultan excluidos indirectamente	Codificar segmentos en los que se mencione que los estudiantes resultan indirectamente excluidos como parte de un mismo acto de inclusión	“si logran leer y escribir ya es una ventaja pues, hay niños que aprenden a leer hasta sexto grado y pues hasta ahí se hizo el trabajo que nos toca a nosotros en la primaria, y ya los papás deben continuar con lo que sigue para que ellos estudien en la secundaria, o si no, pues ahí llegan, ya no estudian” (E-ATP:54-57)	4