



Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México

Inclusive practices in indigenous education, the case of an elementary school in Ensenada, Baja California, Mexico

Volumen 23, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-28

Sharon Stephanie Solis del Moral
María Guadalupe Tinajero Villavicencio
Juan Páez Cárdenas

Citar este documento según modelo APA

Solis del Moral, Sharon Stephanie., Tinajero Villavicencio, María Guadalupe. y Páez Cárdenas, Juan. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>

Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México

Inclusive practices in indigenous education, the case of an elementary school in Ensenada, Baja California, Mexico

Sharon Stephanie Solis del Moral¹
María Guadalupe Tinajero Villavicencio²
Juan Páez Cárdenas³

Resumen: Hace más de tres décadas, diversos países asumieron el compromiso de desarrollar sistemas educativos inclusivos a partir de los postulados de una "Educación para Todos", promovidos por organismos internacionales. México no fue la excepción, y aunque sus políticas han sido graduales, la construcción de escuelas inclusivas ha adquirido centralidad; lo cual es un reto, sobre todo, para las escuelas indígenas marcadas por ubicarse en contextos de marginación. Desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, se realizó un estudio de caso etnográfico con el objetivo de construir colectivamente las prácticas inclusivas impulsadas por las 8 personas que conforman el colectivo docente de una escuela indígena de Ensenada, Baja California, México, para poder documentarlas y comprenderlas en su cotidianidad. Para ello, se utilizaron dos técnicas etnográficas, la entrevista al profesorado y la observación in situ en la escuela y en las aulas; se recolectaron los datos durante ocho meses, (agosto de 2019 a marzo de 2020). A través de la técnica de análisis cualitativo de contenido se identificó que el colectivo docente desarrolla prácticas inclusivas demarcadas por sus posibilidades de actuación, que adquieren sentido en su contexto. Los hallazgos refieren acciones como prevenir el ausentismo y procurar la permanencia, sobre todo del alumnado en riesgo de exclusión social; atención del estudiantado con alguna discapacidad y/o necesidades educativas específicas; y adecuaciones en la trayectoria escolar. En las aulas, el profesorado realiza adecuaciones curriculares y ajustes en sus clases en función de sus características individuales, grupales, económicas y de salud. En las conclusiones destaca cómo las prácticas son consideradas como inclusivas en tanto responden a las características y necesidades del contexto situado del estudiantado.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación básica, docentes de escuela primaria.

Abstract: More than three decades ago, several countries undertook the commitment to develop inclusive education systems based on the postulates of "Education for All", promoted by international organizations. Mexico was no exception, and although its policies have been gradual, the construction of inclusive schools has become a central issue, which is a challenge, especially for indigenous schools located in marginalized contexts. From an interpretive paradigm and a qualitative approach, an ethnographic case study was conducted with the objective of collectively constructing the inclusive practices promoted by the 8 people who make up the teaching staff of an indigenous school in Ensenada, Baja California, Mexico, to document and understand them in their daily lives. For this purpose, two ethnographic techniques were used, the teacher interview and on-site observation in the school and in the classrooms; data were collected during eight months, (August 2019 to March 2020). Through the qualitative content analysis technique, it was identified that the teaching staff develops inclusive practices demarcated by their possibilities of action, which acquire meaning in their context. The findings refer to actions such as preventing absenteeism and ensuring permanence, especially for students at risk of social exclusion; attention to students with disabilities and/or specific educational needs; and adaptations in the school trajectory. In the classrooms, teachers make curricular adjustments and adjustments in their classes according to their individual, group, economic and health characteristics. The conclusions highlight how the practices are considered as inclusive as they respond to the characteristics and needs of the context in which the students are located.

Key word: Inclusive education, basic education, primary school teachers.

¹ Instituto de Investigación Desarrollo Educativo, Ensenada, Baja California, México. Dirección electrónica: Sharon.solis@uabc.edu.mx Orcid <https://orcid.org/0000-0002-2758-6115>

² Instituto de Investigación Desarrollo Educativo, Ensenada, Baja California, México. Dirección electrónica: tinajero@uabc.edu.mx Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3120-9099>

³ Instituto de Investigación Desarrollo Educativo, Ensenada, Baja California, México. Dirección electrónica: paez.juan@uabc.edu.mx Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8991-0112>

Artículo recibido: 30 de junio, 2022

Aprobado: 21 de noviembre, 2022

Enviado a corrección: 26 de setiembre, 2022

1. Introducción

En México, la inclusión se concibe como uno de los ejes de la reforma educativa en curso con miras a la creación de una Nueva Escuela Mexicana (NEM) (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a; s.f.). Normativamente se incorporó en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación; y, en 2019, se difundió la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019b) con el fin de lograr una articulación entre los ámbitos involucrados en el sistema educativo (Solís y Tinajero, 2022).

La actual política insiste en la educación inclusiva a partir de la identificación, reducción y eliminación de las Barreras del Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrenta el estudiantado. No obstante, en la práctica, sobre todo si se reconoce la heterogeneidad del sistema educativo mexicano, la disminución y erradicación de las BAP en las escuelas no es una tarea sencilla para el profesorado. A nivel nacional existe una diferenciación entre las escuelas, ya sea por la población que atienden, el lugar donde se ubican, el tipo de organización que las caracteriza e, incluso, las condiciones materiales, financieras y los recursos humanos de los que disponen.

En la educación primaria, por ejemplo, existen escuelas generales, indígenas, comunitarias, urbanas, rurales, graduadas⁴ y multigrado. Mayormente, las escuelas indígenas se ubican en contextos rurales y con altos grados de marginalidad. En el caso del profesorado adscrito a escuelas indígenas, este debe, acorde con la normativa, trabajar los contenidos curriculares en la lengua del alumnado, es decir, cumplir con el mandato constitucional de ofrecer una educación bilingüe. Así, las demandas para los colectivos docentes de las escuelas indígenas son variadas y complejas: desde la atención a la diversidad lingüística y cultural, impulsar un enfoque intercultural, trabajar el currículo de manera contextualizada, atender las necesidades educativas específicas⁵ del alumnado hasta lograr aprendizajes suficientes o sobresalientes, independientemente de los contextos en los que vivan sus estudiantes.

⁴ Escuelas que cuentan con un docente por cada grado escolar, por ejemplo, en el caso de educación primaria seis docentes y un directivo como mínimo.

⁵ Se utiliza el concepto de necesidades educativas específicas en lugar de Necesidades Educativas Especiales (NEE) porque, aunque es un concepto utilizado y normado tanto a nivel nacional como internacional, se coincide con Booth y Ainscow (2015) cuando señalan que conceptos como este etiquetan al alumnado y centran las “necesidades” en sí mismos, por lo que no permite visualizar si existen otro tipo de condiciones (fuera de sí mismos) que pudieran estar interviniendo en su proceso de aprendizaje. Tampoco se considera que las necesidades de aprendizaje del estudiantado deban considerarse “especiales”, pues es un gesto que lejos de incluir pudiera llegar a ser excluyente; es decir, un doble gesto inclusión-exclusión (Popkewitz, 2008).

Además, las autoridades reconocen que muchas de estas escuelas se caracterizan por disponer de infraestructura insuficiente y recursos financieros, materiales y humanos limitados (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). Igualmente, se reporta que el profesorado de las escuelas indígenas recibe salarios más bajos que quienes están en escuelas regulares (Köster, 2016).

En estas circunstancias, viabilizar una educación inclusiva depende de las políticas o de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje dispuestas por la autoridad, pero, sobre todo, del trabajo que desempeñan los agentes escolares en cada centro escolar. El profesorado que mayormente cuenta con precarias condiciones para el trabajo docente llega a procurar mejores ambientes para sus estudiantes porque conocen las características contextuales de sus estudiantes; es decir, lo que acontece “más allá de las puertas de la escuela” (Echeita, 2022, p. 211); cómo viven las familias y a lo que se enfrentan cotidianamente para que la población infante asista a las escuelas.

Desde el enfoque etnográfico, llevamos a cabo una investigación que tuvo como objetivo conocer las prácticas inclusivas que impulsa el colectivo de una escuela indígena del Noroeste de México. Particularmente, el contexto de la investigación es singular, ya que las aulas de las escuelas indígenas bajacalifornianas se distinguen por la presencia de diversas lenguas y culturas originarias del estado como de otras entidades. La atención educativa se ofrece tanto a estudiantes kumiai, cucapá y pa ipai como a otros de origen mixteco, zapoteco, triqui, náhuatl, purépecha (por mencionar algunos), provenientes de diferentes estados de la República mexicana. Además, las escuelas se insertan en un contexto dinámico de migración nacional y transnacional, y en comunidades que se han nutrido, principalmente, de personas que laboran como jornaleros agrícolas y en la industria maquiladora (SEP, 1988). Algunos van y vienen a sus lugares de origen en México o cruzan la frontera con Estados Unidos para trabajar una temporada en los campos agrícolas de ese país.

En la escuela estudiada, hay presencia de integrantes de diversos grupos indígenas y esto representa un reto tanto pedagógico como sociocultural. Para abordar el estudio de las prácticas de inclusión en la educación indígena mexicana se deben reconocer las formas de enseñanza diferenciadas que responden a las necesidades de las distintas dinámicas socioculturales y de contextos. De manera que en escenarios como el descrito, la inclusión está relacionada con el reconocimiento y valoración de la diferencia que predomina en todo México y, particularmente, en Baja California.

2. Referentes teóricos

En términos teóricos, una de las discusiones en torno a la educación inclusiva tiene que ver con su conceptualización. De acuerdo con Echeita y Ainscow (2011), sus diferentes significados se deben a las variadas definiciones otorgadas a lo largo de los años. Para dotarla de un sentido práctico, Ainscow (2005) enfatiza que es necesario tener en cuenta una serie de elementos. Primero, considerar a la inclusión como un proceso interminable en el que se busca responder a la diversidad estudiantil; segundo, asegurar la presencia, participación y el logro de todos los educandos; tercero, involucrar al alumnado que se encuentran en riesgo de marginación, exclusión o con bajos niveles de logro; y, cuarto, identificar y eliminar las BAP. Además, señala que la inclusión se encuentra directamente ligada a la exclusión, por lo que cuando una se incrementa, la otra disminuye (Ainscow, 2012).

Bajo esos preceptos, Booth y Ainscow (2000; 2015) elaboraron el índice de inclusión con el propósito de que las comunidades escolares eligieran su propio proceso hacia la construcción de una escuela inclusiva. En ese documento, los autores indican que la inclusión en las escuelas se explora a partir de tres dimensiones relacionadas entre sí: políticas, culturas y prácticas.

Con la elaboración de políticas inclusivas se busca garantizar que la inclusión sea una prioridad en la escuela y, por tanto, sea parte central en su desarrollo. A su vez, las políticas deben impulsar la construcción de una escuela para todos con una organización que permita la atención a la diversidad (Booth y Ainscow, 2000). Para su desarrollo, se requiere un entorno político nacional que respalde y favorezca la evolución de la inclusión, así como el fortalecimiento del trabajo impulsado en las escuelas en su afán de ofrecer una educación inclusiva (Ainscow y Miles, 2008).

Por su parte, las culturas inclusivas se construyen a partir de los valores, las normas y las formas de hacer las cosas que se han considerado aceptables y se reflejan en lo cotidiano (Ainscow y West, 2008). Así, para entender lo que el profesorado hace y por qué lo hace es preciso comprender la cultura de trabajo en la que participó y reconocer que sus acciones están influenciadas por las perspectivas del colectivo docente con el que trabaja o ha trabajado (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 ciertas características: una cultura que contempla la diversidad del alumnado de forma positiva, un

alto nivel de colaboración entre el personal, una dirección comprometida con los ideales de la inclusión, y formas de organización y prácticas participativas (Ainscow y Miles, 2008).

Finalmente, las prácticas inclusivas son aquellas acciones que buscan superar los obstáculos a la participación y el aprendizaje del estudiantado (Ainscow y West, 2008). Marchesi et al. (2009) consideran que no existen recetas universales para el desarrollo de prácticas inclusivas, pero proponen una forma de concebir a la práctica. Esto es, como 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” (p. 5).

Para el desarrollo de prácticas inclusivas deben considerarse dos componentes: las “palancas”, y las “barreras y obstáculos”. Las primeras pueden entenderse 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 (Ainscow, 2005). Por su parte, las barreras y los obstáculos son considerados como aquellos factores que interfieren y limitan el proceso de inclusión del estudiantado (Echeita y Ainscow, 2011). Ejemplos de estos son la existencia de organizaciones escolares balcanizadas, currículos inadecuados, creencias arraigadas poco inclusivas, sistemas de evaluación rígidos y políticas excluyentes.

Ainscow (2005) identifica una serie de componentes que tienen potencial para impulsar o impedir el desarrollo de prácticas inclusivas: la concepción sobre la 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.

Entre estos componentes sobresale el liderazgo, aunque Ainscow y West (2008) señalan que no existe una forma concreta de liderazgo que funcione en las escuelas incrustadas en contextos desfavorables, sí consideran que “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).

Desde estos referentes teóricos, muchos han indagado sobre la inclusión en espacios escolares. Particularmente, los hallazgos de los estudios empíricos de los últimos cinco años ofrecen múltiples experiencias de las escuelas en el desarrollo de prácticas inclusivas. Los estudios identifican una serie de acciones y prácticas emprendidas en las escuelas y en las aulas, entre ellas sobresalen la diversificación de materiales, juegos y organización del

alumnado; su acceso, permanencia y participación; las adaptaciones y los ajustes curriculares; y la promoción de valores inclusivos (Amavisca et al., 2019; Campa-Álvarez et al., 2020; Rodríguez y Urbano, 2019), así como la atención de la diversidad cultural del estudiantado (Gelber et al., 2019).

Asimismo, enfatizan la importancia del contexto situado, destacan la heterogeneidad de las prácticas inclusivas y cómo su impacto depende del contexto sociocultural donde se desarrollan, por lo que algunas pueden resultar más benéficas que otras (Colás-Bravo et al., 2017; Espinoza et al., 2020). En este mismo sentido, identifican que el profesorado adquiere conocimientos y habilidades para la inclusión en la dinámica cotidiana, pues es en el día a día que explora, analiza y crea intervenciones para dar respuesta a las situaciones que emergen entre sus estudiantes en contextos específicos (Rodríguez y Urbano, 2019).

No obstante, también muestran complicaciones prácticas. En algunas escuelas, el profesorado experimenta preocupación e incertidumbre al momento de desarrollar prácticas inclusivas, ya que consideran que no cuentan con los conocimientos ni las habilidades requeridas para trabajar desde este enfoque (Araya et al., 2020; Hernández y García, 2017; Sotomayor et al., 2020). Otros autores (Mateus et al., 2017; Sebastián-Heredero y Ayach, 2020) ponen de manifiesto la disociación entre la cultura y las prácticas inclusivas escolares, pues la cultura se relaciona con discursos socialmente aceptados que no se reflejan en las prácticas cotidianas.

Igualmente, los estudios han identificado la existencia de prácticas que incrementan la exclusión en los centros escolares, y las consideran inadecuadas, obstaculizadoras de la inclusión e, incluso, se las ve como actitudes segregadoras del estudiantado, independientemente de si tienen alguna discapacidad o Necesidad Educativa Especial (NEE) (Bonilla et al., 2019; Flores et al., 2020; Mateus et al., 2017; Mejías, 2019). Por ejemplo, se reconoce la falta de comunicación entre el profesorado y las familias (Bonilla et al., 2019; Flores et al., 2020), escaso trabajo colaborativo entre el colectivo escolar (Rodríguez y Urbano, 2019) y una necesidad de formación, actualización y acompañamiento docente en el desarrollo de prácticas inclusivas (Araya et al., 2020; Flores et al., 2020; Mejías, 2019; Sebastián-Heredero y Ayach, 2020). Como puede inferirse, si bien es posible señalar que hay evidencia de que, en el día a día, el profesorado en diversos contextos impulsa prácticas inclusivas, también se advierten problemas a los que se enfrentan tanto en términos prácticos como teóricos, o bien muestran un trabajo que no se dirige hacia la inclusión plena del estudiantado.

En suma, a partir de los referentes teóricos y de la evidencia empírica se concibe las prácticas inclusivas como actuaciones situadas, que adquieren sentido y son viables en contextos específicos, que pueden identificarse a partir de las intervenciones docentes que tratan de erradicar los obstáculos al acceso, a la participación y al aprendizaje del estudiantado; además de brindar atención focalizada en función de las circunstancias y necesidades particulares de sus aulas, entre ellas las de índole cultural y lingüística.

3. Metodología

3.1 Enfoque

El presente artículo se desprende de una investigación más amplia⁶. Se enmarcó desde una perspectiva epistemológica subjetiva y un paradigma interpretativo, con el propósito de priorizar la postura del profesorado, dado que, para comprender y documentar las prácticas inclusivas, fue necesario estudiarlas y analizarlas en sus contextos de actuación. Con base en lo anterior, se elaboró una estrategia metodológica cualitativa, concebida como una actividad sistemática dirigida a la comprensión a profundidad del fenómeno educativo con especial atención del contexto de estudio (Sandín, 2003).

El diseño de investigación fue un estudio de caso etnográfico con alcance descriptivo. Tradicionalmente la etnografía se ha caracterizado por ser holística, abierta, flexible y por su prolongada duración en el campo. Para llevar a cabo el estudio, se tomó en cuenta lo establecido por Simons (2011, pp. 44-45): “comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura”. Para documentarlo, se recurrió a la utilización de técnicas e instrumentos etnográficos, como la entrevista y la observación *in situ*, que permitieran una descripción del contexto, las actividades, los saberes, las prácticas y las creencias del colectivo escolar, tal como lo sugieren Goetz y LeCompte (1984).

3.2 Unidades de análisis

La elección del caso se debió al interés de indagar las escuelas indígenas, ya que son una minoría dentro del total de las escuelas establecidas en el estado. También se distinguen por ser las escuelas con menores recursos materiales y porque su alumnado se encuentra catalogado como estudiantado con bajo logro educativo a partir de las pruebas nacionales

⁶La investigación se denominó “La recontextualización de la política de educación inclusiva: un estudio de caso etnográfico en una escuela primaria indígena”; el informe final se presentó como trabajo de grado (maestría) en la Universidad Autónoma de Baja California.

(INEE, 2018). Del total de escuelas indígenas de Baja California (70), la escuela Kutua⁷ se seleccionó por:

1. Ser una de las primeras escuelas primarias indígenas fundadas en el municipio de Ensenada e instaurada con el apoyo de las familias.
2. Ser una escuela graduada (un docente por cada grado).
3. Contar con un colectivo docente estable e interesado en participar en el estudio.
4. Atender a estudiantes pertenecientes a distintos grupos originarios de acuerdo con los registros escolares (Coordinación Estatal de Educación Indígena [CEEI], 2019).

La escuela se localiza en el Cañón Buena Vista, una zona periurbana a 26 kilómetros al sur de la ciudad de Ensenada, Baja California. De acuerdo con la información recolectada a través de pláticas informales con el personal de la escuela, la comunidad se fundó a finales de los años ochenta con la llegada de alrededor de 25 familias pertenecientes a grupos étnicos provenientes de diferentes estados de la República mexicana, principalmente del sur del país. Al ser la población descendiente de migrantes indígenas es posible distinguir más de una cultura y lengua; por ejemplo, la mixteca (variantes alto, bajo, y de Guerrero), la triqui, la zapoteca y la náhuatl, principalmente. Cabe destacar que gran parte de los pobladores se emplea en los campos agrícolas y en la industria manufacturera.

Las personas participantes del estudio fueron las ocho integrantes del colectivo docente de la escuela Kutua: la directora, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y seis docentes. El proceso de selección para su participación fue mediante el juicio de expertos. Previo a su participación, y con el objetivo de mantener su confidencialidad, accedieron a firmar el consentimiento informado. En el ciclo 2019-2020, el colectivo docente tenía alrededor de 22 años de servicio y 83.33% señaló ser hablante de una lengua indígena (HLI) —con diferentes niveles de bilingüismo. Todos recibieron cursos de inducción para el ingreso al servicio y, posterior a su ingreso, tres estudiaron una licenciatura acorde a su contexto de actuación (Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena); licenciatura diseñada exclusivamente para el profesorado que laboraba en escuelas indígenas de todo México y que no había concluido estudios superiores.

⁷ Se utiliza un seudónimo para mantener la confidencialidad de la escuela.

3.3 Técnicas de recolección

Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante (Kawulich, 2005) y la entrevista semiestructurada (Cohen et al., 2007). Se observaron dos espacios: el contexto escolar y el contexto áulico. El primero con el propósito de registrar las dinámicas entre el alumnado, entre docentes y estudiantes, y entre el profesorado; y en el segundo se documentó el trabajo docente. En el caso de la observación a docentes, la directora propuso las aulas para la observación participante. Para mantener su confidencialidad se asignaron pseudónimos, estos se refieren en la Tabla 1.

Tabla 1
Pseudónimos y espacios de observación de las personas participantes de la escuela primaria Kutua, Baja California, México, 2019.

Integrante del colectivo	Pseudónimo	Observación ¹	
		Escuela	Aula
Directora	Elisa	✓	
ATP	José	✓	
Maestra 6°	Mónica	✓	✓
Maestra 5°	Isabel	✓	
Maestro 4°	Arturo	✓	
Maestra 3°	Fabián	✓	
Maestro 2°	Julio	✓	
Maestro 1°	Adrián	✓	✓

1/ La observación de la escuela se realizó en diversos espacios, lo que permitió el involucramiento de todo el personal. Por su parte, la observación del aula fue únicamente con dos docentes, Mónica y Adrián (pseudónimos), debido a la recomendación de la directora.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recolectados en 2019.

Los datos se recolectaron en dos momentos: de agosto a diciembre de 2019 se asistió a la escuela para las observaciones, y de diciembre a marzo de 2020 se entrevistó a las personas participantes. En total, se asistió a la escuela a lo largo de ocho meses. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: la bitácora de observación y el guion de entrevista. En la bitácora se incorporaron los metadatos de la observación (ocasión, lugar, fecha, hora y participantes), la relatoría de lo observado (escuela o aula) y comentarios del observador; tal como se ejemplifica en la Figura 1.

Figura 1.
Ejemplo de la relatoría de observación participante utilizada en la escuela indígena Kutua, Baja California, México, 2019.

Ocasión: visita a la escuela		
Fecha: 27 septiembre 2019	Hora: 8:20hrs – 11:00hrs	Participantes: personal directivo, docente y de limpieza
Comentarios: Me retiré a las 11:00 am		

- 1 • Me recibió la persona encargada de la limpieza en la entrada de la
- 2 escuela
- 3 • Me percaté de que ya estaba todo el alumnado en sus salones y en clase
- 4 • La profesora Mónica veía en clase los cambios físicos que se presentan
- 5 en la pubertad y la adolescencia
- 6 • En su oficina, la directora trabajaba con el perfil lingüístico escolar. Me
- 7 comenté que lo iba a mandar a los padres de familia para que ellos lo
- 8 llenaran, pero ya no alcanzó, y a veces mandarlo se complica, entonces
- 9 ella tiene ahí las actas de nacimiento de cada estudiante para llenar el
- 10 registro
- 11 • Le pregunté si ese perfil guía las clases de lengua y me contestó que en
- 12 parte, pero más que nada es algo que le solicitan de la coordinación, para
- 13 tener un registro del estudiantado indígena y la lengua que hablan,
- 14 también el ATP trabajaba con el perfil lingüístico
- 15 • Me dirigí a primer año, pues había quedado de apoyar con la decoración
- 16 del salón. Desde fuera escucho que el profesor Adrián, está trabajando
- 17 con el saludo y lo enseña en cuatro lenguas: español, mixteco, inglés y
- 18 me parece que triqui. Cuando él dice: “si yo les digo good morning,
- 19 ¿ustedes dicen?, el alumnado repite, así lo hace con cada saludo. Lo
- 20 interesante de esto es que el maestro solo es hablante del español.

Fuente: Elaboración propia.

En cambio, el guion de entrevista se elaboró en función de las personas participantes y, por ello, variaron las dimensiones indagadas. En conjunto, se preguntó sobre trayectoria profesional, historia de la escuela, características de la escuela y estudiantado, recursos, educación inclusiva y significados sobre la escuela.

3.4 Procesamiento de análisis

El análisis de contenido cualitativo se elaboró a partir de los planteamientos de Cáceres (2003), Mayring (2000) y Saldaña (2009). La propuesta analítica combinó dimensiones, categorías deductivas y códigos inductivos, y se desarrolló mediante 12 fases consecutivas: en la primera, se seleccionó el cuerpo de datos (transcripciones y relatorías); en la segunda, se establecieron preguntas a los datos (p.ej. ¿cuáles son las prácticas inclusivas que se desarrollan en la escuela y en el aula?); en la tercera, se vació el cuerpo de datos en el software Atlas. Ti (versión 7.5) para su procesamiento.

Posteriormente, en la cuarta, se determinó que las unidades de análisis serían segmentos de las transcripciones; en la quinta, se codificó de manera inductiva; en la sexta, se elaboraron los libros de códigos, y fue posible integrarlos en dimensiones y categorías

deductivas a partir de los referentes teóricos que sustentan la investigación. En la séptima, una vez homologados los códigos iniciales, se codificó todo el material protocolar; en la octava, se llevó a cabo la primera prueba de fiabilidad entre codificadores. De la novena a la decimosegunda fase se realizaron dos modificaciones a los libros de códigos y dos pruebas de fiabilidad. En las tres pruebas de fiabilidad se utilizó la ecuación del coeficiente de Holsti⁸; en la última prueba se obtuvo 0.68, considerado aceptable para estudios de corte cualitativo (Krippendorff, 2004). Las categorías obtenidas se anotan en la Tabla 2.

Tabla 2.
Categorías y códigos utilizados para el análisis de los datos de la escuela primaria indígena Kutua, Baja California, México, 2019.

Dimensiones	Categorías	Códigos
Observación en la escuela	Contexto	Contexto sociocultural del estudiantado
	Prácticas inclusivas en la escuela	Liderazgo inclusivo
		Impulso al derecho a la educación
		Respeto a la diversidad cultural, lingüística y religiosa
		Revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas
		Esfuerzos en la permanencia del estudiantado
Observación en el aula	Prácticas inclusivas en el aula	Atención de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas específicas
		Participación del estudiantado en el aula
		Supervisión en la clase
		Adecuaciones curriculares
		Atención a necesidades específicas y contextuales
		Donación de materiales

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis

Los resultados se presentan en tres apartados: el contexto escolar, las prácticas inclusivas en la escuela y las prácticas inclusivas en el aula.

4. Resultados

En este estudio se enfatiza el conocimiento del profesorado sobre su contexto, ya que se parte de entender las prácticas inclusivas como actuaciones situadas, mismas que adquieren sentido y son viables en realidades concretas. Como se señaló, la heterogeneidad de prácticas que impulsa el profesorado depende de su contexto sociocultural y, debido a ello, las desarrollan para favorecer a sujetos específicos en función de su particular trayectoria en la escuela. De ahí que se destaquen algunos elementos contextuales.

⁸ (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).

4.1 El contexto escolar

De acuerdo con el colectivo escolar, la escuela Kutua tiene una historia de negociación, compromiso y resiliencia. Fundada en 1993, con el apoyo de los maestros y la comunidad. En sus inicios, una familia prestó su casa para que ahí se dieran las clases. Tiempo después se obtuvo un terrero que posibilitó la construcción de los primeros salones, los cuales también funcionaron como espacios de formación docente. Posteriormente, la escuela se regularizó, obtuvo su clave escolar y la construcción de aulas por parte de las autoridades.

En términos de matrícula se considera una escuela mediana; en 2019 se inscribieron 151 estudiantes distribuidos en seis grupos —uno por cada grado—. También es una escuela diversa en términos lingüísticos. Si bien la lengua materna del estudiantado es el español, 71 (54.8%) son hablantes de alguna otra lengua, como la mixteca, triqui y náhuatl, aunque es importante destacar que existen distintos niveles de bilingüismo: dos tercios se encuentran en un nivel incipiente (palabras y frases cortas), el resto demuestra un nivel intermedio (conversaciones breves) y nadie posee un nivel avanzado (CEEI, 2019).

En 2019, la infraestructura de la escuela era suficiente, aunque requería mantenimiento en general. El plantel contaba con una dirección multifuncional —dirección, sala para el profesorado y oficina del ATP—, aulas para cada grupo, biblioteca escolar, área de juegos, explanada, tienda escolar con mesas, baños sin agua corriente y sala de cómputo sin acceso a internet. La escuela ha recibido financiamiento federal y estatal. Por un lado, en 2003 fue una de las dos escuelas indígenas del estado en la que operó el programa Enciclomedia (Tinajero, 2015). De acuerdo con la información proporcionada por la directora, en dos años (2017 y 2019) obtuvo de programas federales recursos económicos extraordinarios. Por otro lado, el financiamiento regular proviene del Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo, el cual provee de artículos de oficina, así como de insumos para la limpieza y el mantenimiento.

Igualmente, el profesorado refirió que en la comunidad se han presentado diferentes conflictos que afectaron y modificaron su dinámica. Específicamente la maestra Mónica comentó que en la actualidad:

[...] viven en una comunidad donde hay mucha delincuencia, donde hay vandalismo, donde, pues, hay esos principales problemas de delincuencia, a veces organizada, es una comunidad con un foco rojo y que requiere del apoyo de las autoridades. (Prof. Mónica, comunicación personal, 7 febrero, 2020).

4.2 Las prácticas inclusivas en la escuela

Las categorías que emergieron del análisis y que se consideran prácticas inclusivas son el tipo de liderazgo que ejerce la directora, el impulso al derecho a la educación, el respeto a la diversidad cultural, lingüística y religiosa, la revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas, los esfuerzos en la permanencia del estudiantado y la atención de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas específicas.

La directora sobresale por la forma en que impulsa los acuerdos entre el colectivo y el desarrollo de ciertas prácticas. De acuerdo con miembros del colectivo, desde su designación en la escuela ha trabajado para dar respuesta a las necesidades del alumnado: desde gestionar la inscripción en cualquier momento, entablar diálogo con las familias, así como llegar a acuerdos con el colectivo docente. El rol de la directora es el de una facilitadora de procesos de transformación en la escuela, por lo que sus acciones son una palanca de cambio para el colectivo docente; tanto es así que el profesor Adrián está convencido de que están “trabajando para ser una escuela inclusiva” (Prof. Adrián, comunicación personal, 7 febrero, 2020).

Antes de su cargo actual, la directora trabajó en esa escuela como intendente, una vez finalizados sus estudios de educación superior, como docente y, finalmente, como directora a raíz de haber concursado para obtener el puesto. Al obtener el nombramiento directivo del centro escolar, tuvo que trasladarse a una escuela a 160 km de la ciudad de Ensenada, donde permaneció dos años antes de poder solicitar su cambio a la escuela Kutua; al momento del trabajo de campo tenía poco más de un año en la dirección. La maestra Isabel describió la situación actual de la escuela de la siguiente manera:

[...] aquí en la escuela ha habido cambios de directores más de tres ocasiones, entonces, si ha habido situación con ellos que cada uno 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 sí se le está dando esa atención a los niños, se le está escuchando lo que hace falta para ellos (Prof. Isabel, comunicación personal, 17 diciembre, 2019).

El acceso a la escuela es un tópico que adquiere relevancia en el servicio indígena bajacaliforniano, particularmente por la migración constante de las familias en la búsqueda de empleo en los campos agrícolas a lo largo del estado. En ese sentido, llega a ser común que, en cualquier momento del ciclo escolar, las familias soliciten el ingreso para sus hijos en una escuela diferente a la que habían sido inscritos inicialmente. Durante la entrevista la directora

comentó que, cuando esto sucede, se acuerda con el colectivo la admisión del estudiantado que lo solicita, incluso cuando no hay disponibilidad de espacios y el ciclo escolar ha iniciado; aunque está establecido constitucionalmente el derecho a la educación, no siempre es posible inscribir a los niños fuera de los periodos establecidos.

La directora despliega un liderazgo y ejerce palancas (Ainscow, 2005), pues su gestión ha permitido modificar el comportamiento y actuar del profesorado al implicarlo en la evolución de las prácticas escolares. Ainscow y West (2008) afirman que no existe una única forma de liderazgo que funcione en escuelas incrustadas en contextos desfavorables, pero un liderazgo flexible, facilitador y transformativo favorece el proceso hacia la inclusión. En este caso, la reflexión de la directora apunta hacia un trabajo de acompañamiento y facilitador para su colectivo:

[...] el lado de las fortalezas es que tengo profes que tienen iniciativa [...] otros quieren, pero se les dificulta hacerlo, esa es otra cosa, de que, si quieren, no pues sí lo hacemos, pero ya en el momento pues ya se les hace difícil [...] lo que sí he notado es que, si uno les dice cómo y le das el material, pues sí, sí se hace. Entonces sí son fortalezas y, pues, también casi todos son de bastantes años de servicio (Prof. Elisa, comunicación personal, 7 enero, 2020).

También, se identificó que en la escuela el profesorado acepta la diversidad cultural y la libertad de creencias de sus estudiantes; tienen una idea clara de quiénes son, a qué grupos étnicos se adscriben y qué religión practican. Al respecto, la maestra Mónica relató:

[...] trabajamos con niños de diferentes grupos étnicos, diferentes religiones, [...] entonces, si ellos respetaban no había 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 [...] pues respeta los valores y las creencias de los niños (Prof. Mónica, comunicación personal, 7 febrero, 2020).

En el testimonio, la docente concibe la educación indígena —y su escuela— como un espacio de respeto de la diversidad de valores y creencias. Aunado a la anterior, otra práctica inclusiva es la revalorización de las costumbres y tradiciones indígenas. Esta práctica está vinculada a una actividad escolar que ha cobrado relevancia al interior del servicio indígena: El Día Internacional de la Lengua Materna (21 de febrero). En esa fecha, las escuelas realizan

eventos recreativos, culturales y académicos para conmemorar a los pueblos originarios y sus lenguas. La directora Elisa comentó:

[...] 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, [...] pues para mí esa 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 (Prof. Elisa, comunicación personal, 7 enero, 2020).

La organización de la actividad ha funcionado tanto para revalorizar las tradiciones de los pueblos originarios como para prestigiar el uso de la lengua indígena; en países como México donde aún está arraigada la discriminación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018) es relevante el impulso de actividades que involucren a las familias y al alumnado, y que estas sean contextualizadas, ya que se propicia una actitud positiva hacia las lenguas indígenas del alumnado en general. De acuerdo con el profesorado, en la escuela se elabora el libro cartonero (o artesanal) escrito en lengua indígena, se realiza el concurso de narraciones indígenas y el de canto del himno nacional en lenguas originarias, los cuales, se considera que contribuyen a que la diversidad cultural sea vista como algo constitutivo de su escuela y de la sociedad.

Durante el periodo de observación, la escuela recibió materiales para la enseñanza de la lengua elaborados por la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe —instancia oficial que coordina el servicio indígena a nivel nacional—; los materiales recién llegados se repartieron entre el estudiantado, mientras que los más antiguos se resguardaban en la biblioteca (Relatoría de observación, 2 diciembre, 2019); aunque no se constató el uso que se le da al material, es significativo el hecho de que se editen materiales en lenguas originarias; sin embargo, siguen siendo insuficientes para las 364 variantes lingüísticas registradas en México.

Como se señaló, una situación particular al interior de la escuela y las aulas es la existencia de miembros de diversos grupos étnicos (muchos de primera, segunda o tercera generación) por lo que un tema de discusión al interior del colectivo ha sido ¿cuál es la mejor opción para la enseñanza de la lengua? Así, con el propósito de atender y enseñar las diversas lenguas del alumnado, el profesorado elaboró dos propuestas durante una reunión entre el colectivo:

(1) que quienes hablen alguna lengua, independientemente del grado, se ubiquen en una sola clase y se trabaje como un taller para practicarla, y (2) que cada año o trimestre se adopte una lengua en toda la escuela, por ejemplo, un trimestre náhuatl, otro mixteco, otro triqui, etc., y se incorporen a las clases (Relatoría de observación, 19 septiembre, 2019).

Sin embargo, la diversidad en las aulas y el desigual dominio de la lengua indígena tanto por parte del profesorado como del alumnado determinó que el colectivo docente decidiera trabajar dicha asignatura mediante campos semánticos. Particularmente, la enseñanza de la lengua sigue siendo un aspecto crítico del servicio indígena y la forma en cómo se enseña depende de las capacidades y formación del personal docente, de los materiales disponibles y de las características del grupo que atienden. En México se reconocen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas; en el caso de Baja California se distingue la presencia de seis familias lingüísticas —cochimi-yumana, mixe-zoque, yuto-nahua, oto-mange, totonaca-tepehua y tarasca—, y al menos 12 agrupaciones con diversas variantes lingüísticas (Coordinación Estatal de Educación Indígena, 2021). Estas cifras permiten tener una idea de la ardua tarea del profesorado en servicio indígena.

El trabajo que lleva a cabo el colectivo y la realidad escolar ilustran la complejidad del trabajo docente para la enseñanza de la lengua indígena en las escuelas en contextos de plurilingüismo. Los resultados coinciden con los expuestos en otros estudios en el sentido de que aún es lejana la propuesta de una escuela bilingüe (Bautista, 2018), como está establecido normativamente, pero, los hallazgos indican la existencia de un trabajo de los agentes educativos por valorizar y fortalecer la lengua indígena al interior de la escuela, muy parecido a lo que reportaron Tiburcio y Jiménez (2016). Todo esto en una región en la que también se ha observado y documentado una disminución intergeneracional del uso de la lengua indígena, como lo reportaron Caccavari (2014) y Velasco y Rentería (2019).

En la escuela, tanto la directora como el colectivo docente tienen conocimiento sobre el contexto y la comunidad escolar, por lo que muchas de sus acciones se dirigen a que el alumnado disponga de los materiales y recursos que sus familias no pueden adquirir. En ese sentido, se puede afirmar que uno de los esfuerzos del colectivo está dirigido a la atención del estudiantado que se encuentra en mayor riesgo de exclusión, marginación y con bajos niveles de logro debido a la precaria situación económica.

El profesorado asume compromisos con sus estudiantes y las familias, sobre todo, para que permanezcan en la escuela al enfocarse en quienes tienen un historial de abandono. Además, reconoce las causas del porqué, en otros momentos, han optado por no continuar sus estudios (Relatoría de observación, 19 septiembre, 2019).

Por ello, el profesorado insiste en comunicar a sus estudiantes la posibilidad de forjar oportunidades si continúan con sus estudios. Un ejemplo es el comentario realizado por la maestra Mónica:

[...] 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 (Prof. Mónica, comunicación personal, 7 febrero, 2020).

Las palabras de la profesora responden al contexto sociocultural de la escuela; así, las prácticas inclusivas que tratan de impulsar van desde la procuración de que el alumnado asista a la escuela diariamente y que no deserte por la necesidad de trabajar con el fin de aportar a la economía familiar. Los acuerdos del colectivo docente en el impulso de ciertas acciones inciden sobre los espacios escolares y las interacciones con estudiantes, pero, sobre todo, buscan persuadir también a las familias para que se comprometan con su trayecto formativo a pesar de la precariedad de su condición de vida (Relatoría de observación, 9 diciembre, 2019).

Para el colectivo, su compromiso ético y profesional es impulsar un trabajo que repercuta positivamente en el desempeño académico de sus estudiantes. Su experiencia lo ha posibilitado para responder a la diversidad estudiantil en función del contexto en el que labora. Tal como señala López (2011), “la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico” (p. 51). El actuar del colectivo docente es producto de su trayectoria profesional, como es reportado en otras investigaciones (Amavisca et al., 2019; Rodríguez y Urbano, 2019).

Otra práctica inclusiva que promueve el colectivo es la atención de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas específicas. El profesorado refirió la disposición y la atención personalizada que brinda a estudiantes que la requieren, aun cuando no cuentan con la formación, las habilidades y las condiciones materiales idóneas para hacerlo. Al respecto, el profesor José señaló:

[...] 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 (Prof. José, comunicación personal, 19 marzo, 2020).

Los apoyos son limitados y el colectivo docente lo reconoce debido a que no disponen de los espacios físicos, ni tienen los recursos y materiales para brindar el apoyo cuando sus alumnos presentan alguna necesidad educativa y/o discapacidad específica. En esta misma línea, se identificó que el personal docente realiza ajustes en la trayectoria escolar de sus estudiantes. En función de cada situación particular, el profesorado llega a acuerdos con los tutores para tomar una resolución sobre el caso, por ejemplo, en una sesión de observación se anotó lo siguiente:

[...] 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 turno vespertino, podrá recibir al estudiante para que se ponga al corriente (Relatoría de observación, 9 diciembre, 2019).

Asimismo, hubo muestras de que el personal docente selecciona los contenidos curriculares que debe trabajar con mayor detenimiento y, cuando considera necesario, acuerda con las familias la repetición del grado (Relatoría de observación, 27 septiembre, 2019). La comunicación entre el personal docente y familias ha sido una estrategia para que el alumnado permanezca en la escuela o bien, avance en su trayectoria de estudio.

4.3 Prácticas inclusivas desarrolladas en el aula

Las prácticas que se detallan a continuación involucran específicamente el trabajo impulsado por dos docentes observados en sus aulas: la maestra Mónica y el maestro Adrián. En sus salones se identificaron las siguientes prácticas inclusivas: supervisión en la clase, participación de los estudiantes en el aula, adecuaciones curriculares, atención a necesidades específicas y contextuales, y donación de materiales.

Durante sus clases, tanto la maestra Mónica como el maestro Adrián observaron a sus estudiantes y ofrecieron apoyo a quien lo requería, resolvieron dudas, brindaron acompañamiento en las actividades y corrigieron los trabajos presentados. Fueron comunes sus recorridos en el aula para comprobar el desarrollo de las actividades del alumnado. Al

supervisar, además de ofrecer apoyo, identificaron otras necesidades de sus estudiantes, lo que les permitió adecuar su clase, por ejemplo, en el diario de campo se anotó lo siguiente:

[...] Mientras trabajaban de manera individual, la maestra se acercaba al alumnado y les ofrecía ayuda para resolver los problemas. Después de unos minutos les comentó que observaba que estaban confundidos o se les había olvidado cómo obtener los porcentajes, entonces, comenzó de nueva cuenta a explicar el problema en el pizarrón (Relatoría de observación, 3 diciembre, 2019).

Asimismo, en las aulas todo el grupo participó en actividades académicas (eminentemente curriculares) y otras de carácter cultural y recreativas. Se destaca lo anterior como una práctica inclusiva debido a que ambos docentes no solo se aseguraron de la participación de cada estudiante, sino, además, la inducían. La maestra Mónica y el maestro Adrián utilizaron diversas estrategias, entre ellas, el trabajo de equipo y la promoción de la participación, por ejemplo, incitaron a sus estudiantes a que enunciaran sus reflexiones durante la clase, tal como se muestra en el siguiente segmento:

Del librero del salón, la profesora tomó los libros de los estudiantes con el título “El libro salvaje”. Cada estudiante tiene uno. Mientras los entregaba, les preguntaba sobre qué había tratado el último capítulo anterior y algunos comenzaron a responder [...] 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 contestaron la pregunta (Relatoría de observación, 5 diciembre, 2019).

Otra práctica identificada son las adecuaciones curriculares y los ajustes a la clase que los dos docentes realizan en función de las necesidades del alumnado. Algunos ejemplos son la elaboración de cuadernillos personales para que trabajaran contenidos específicos o ejercitaran otras habilidades, como lo muestra un segmento de una sesión observada.

Dos estudiantes llevan un cuadernillo especial hecho por la maestra, en el que trabajan lectura y escritura, algunas actividades de motricidad fina y las vocales (Relatoría de observación, 13 septiembre, 2019).

Cabe destacar que los ajustes no solo se llevaban a cabo en función de las necesidades de aprendizaje individuales o grupales, sino también tomaban en cuenta las posibilidades

económicas de las familias y situaciones inusuales del alumnado. Por ejemplo, cuando se enferman.

Llegó una madre de familia, al parecer tiene a su hija enferma y la maestra le mandó algunos trabajos para que los realice en casa (Relatoría de observación, 5 diciembre, 2019).

Se coincide con Amavisca et al. (2019) y Campa-Álvarez et al. (2020) cuando señalan que el profesorado relaciona la educación inclusiva con la adecuación curricular, pues, junto con los ajustes en las clases, esta fue una de las prácticas inclusivas con mayor presencia en las aulas. Se considera que podrían diversificarse, no obstante, se reconoce que la situación se dificulta dado el número de alumnos por grupo y el reducido tiempo del personal docente para revisar una vasta cantidad de contenidos curriculares, como lo constató Araya et al. (2020) en su estudio.

Finalmente, se observó que ambos profesores apoyaron a sus estudiantes proporcionándoles los materiales y artículos escolares necesarios para desempeñar sus actividades en el aula. Lo anterior, responde al contexto escolar, pues las familias radicadas en la comunidad, catalogada como de alta marginalidad, son de escasos recursos económicos, por lo que fue común observar que el alumnado asistía a clase sin los materiales escolares básicos.

Las prácticas inclusivas desarrolladas en la escuela y en las aulas son similares a las reportadas por Amavisca et al. (2019), Campa-Álvarez et al. (2020) y Rodríguez y Urbano (2019). Ellos aluden al acceso irrestricto a los espacios escolares, el trabajo docente para la permanencia, la participación del alumnado, las adaptaciones y los ajustes curriculares.

Sebastián-Heredero y Ayach (2020) aseveran que “una escuela inclusiva nunca está acabada, siempre está en construcción precisando de un trabajo intenso, de toda la comunidad educativa” (p. 16). Esta cita permite señalar que el trabajo del colectivo Kutua es constante, reiterativo y comprometido no solo con el alumnado, sino con la comunidad en general. Las prácticas no pueden ser analizadas en abstracto, sino vinculadas a un colectivo escolar concreto y en función de un contexto particular.

5. Conclusiones

México tiene el reto de construir un sistema educativo inclusivo, ha avanzado en la elaboración de normativa y documentos en el tema. No obstante, la realidad de muchos centros escolares sobrepasa lo dispuesto en las directrices de política educativa debido a las carencias materiales, a la ausencia de formación especializada, así como a condiciones contextuales. A pesar de lo anterior existen colectivos docentes que impulsan prácticas situadas con miras a la construcción de una escuela más inclusiva.

Los resultados de la investigación apuntan a que las prácticas inclusivas que desarrolla el colectivo adquieren sentido porque responden tanto al contexto en el que trabajan como a las características del alumnado que atienden. Las circunstancias socioeconómicas, culturales y lingüísticas de la escuela determinan el actuar pedagógico del profesorado. Hay acuerdos explícitos e implícitos entre el colectivo que dan respuesta a las necesidades específicas del alumnado, pero también a la diversidad cultural y lingüística presente en la escuela. Reconocen las restricciones materiales de su escuela, de la comunidad en la que se ubica y del complejo ambiente en el que se desarrollan; por ello, además de atender las necesidades del alumnado, respetar y atender la diversidad, realizar ajustes en función de los ritmos de aprendizaje, enfatizan la permanencia en la escuela de estudiantes en riesgo; este aspecto es crítico en el servicio indígena.

Como ya se mencionó, la premisa del estudio es que las prácticas son inclusivas en la medida en que responden a las necesidades, al contexto y a las características reales del alumnado que asiste a una escuela concreta; todo centro escolar es producto de una historia particular y, en el caso que se estudió, el profesorado entiende que las circunstancias de la comunidad se han modificado; no es solamente una escuela ubicada en un contexto con condiciones precarias, sino una en la que se han incrementado las situaciones de riesgo para el estudiantado. Por ello se concluye que las prácticas que despliega el colectivo docente tanto en la escuela como en las aulas están pensadas y puestas en práctica para sujetos específicos; en otras palabras, son prácticas situadas. Lo que se destaca fue la especificidad en un contexto singular.

La escuela Kutua garantiza el derecho al servicio educativo en términos de acceso irrestricto; promueve la participación del alumnado en actividades académicas, formativas y sociales, tanto en el contexto áulico como en el escolar; acepta la libertad de creencias; revaloriza las costumbres y tradiciones indígenas mediante diversas actividades escolares; y despliega acciones junto con las familias para prevenir el ausentismo y procurar la

permanencia, sobre todo de quienes se encuentran en riesgo de exclusión social; atiende a quienes presentan alguna discapacidad y/o necesidad educativa específica; y realizan ajustes o adecuaciones en la trayectoria escolar. En las aulas, se supervisa al estudiantado durante las actividades de aprendizaje y se realizan ajustes curriculares durante las clases en función de las características individuales, grupales, económicas y de salud.

Un aspecto que destaca en los resultados es que tanto la directora como el profesorado poseen un conocimiento y compromiso con la escuela y con la comunidad escolar, por lo que muchas de sus prácticas se dirigen a la disponibilidad de recursos educativos para que el alumnado no solo sea capaz de apropiarse de contenidos específicos, sino, además, para que permanezca en la escuela. En este sentido, se puede afirmar que los agentes educativos se esfuerzan por garantizar espacios de aprendizaje y convivencia para la comunidad estudiantil.

Así mismo, se considera que la directora, con su trayectoria laboral y liderazgo, juega un rol importante en el desarrollo de las prácticas inclusivas. Como lo expresó un docente, en la escuela, a partir de su llegada, se ha acordado atender los requerimientos de las familias y las necesidades del alumnado y, por tanto, su liderazgo puede ser calificado de reflexivo, facilitador y de seguir así, en el futuro, transformador. Hay un entendimiento implícito sobre la construcción a largo plazo de una comunidad que trabaja hacia la inclusión.

Aun con las afirmaciones anteriores, es importante discutir algunos temas. Uno de ellos es la enseñanza de la lengua indígena. Si bien el colectivo docente elabora propuestas y estrategias para su enseñanza, aún no han logrado una que posibilite la revitalización de la lengua y su uso académico en el aula. Se desarrollan actividades para prestigiar y revalorizar las costumbres y tradiciones indígenas, pero continua el uso ritualizado de la lengua. Es importante tener en consideración que en las escuelas bajacalifornianas del servicio indígena hay confluencia de más de una lengua, lo cual dificulta la tarea docente.

Debe subrayarse el alcance descriptivo de esta investigación y la necesidad de indagar más sobre lo que acontece en las escuelas indígenas debido a las múltiples demandas que impone el sistema educativo para este servicio: enseñanza de la lengua indígena, contextualizar el currículo y posibilitar una educación inclusiva. Además, una escuela no da cuenta del universo posible donde se realizan, día a día, prácticas diversas que apoyan los procesos de aprendizaje de la niñez mexicana indígena. Sin duda, las principales limitantes del trabajo fueron no haber observado a la totalidad del profesorado, no indagar la experiencia de las familias, y, sobre todo, no entrevistar a una muestra del estudiantado; las condiciones sanitarias del año 2020 imposibilitaron mayores registros.

A partir de la nueva normalidad, en las escuelas surgirán nuevas y variadas interrogantes sobre la educación inclusiva. La primera se relaciona con los procesos de readaptación tanto del profesorado como de sus estudiantes, quienes después de 18 meses se reincorporaron en las escuelas. Será necesario revisar a qué tipo de retos se enfrentan, sobre todo en lo que concierne a los aprendizajes, la permanencia y la convivencia escolar. La segunda tiene que ver con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la cual se hizo pública en 2019, pero que aún no ha sido difundida plenamente en las escuelas. La tercera se vincula con la manera en la que se trabajará la educación inclusiva en la Nueva Escuela Mexicana —está señalada como uno de los ejes que la definen— en la actual reforma curricular que inició, en su fase piloto, en el ciclo escolar 2022-2023. Estas interrogantes abren líneas de indagación que será necesario atender.

6. Referencias

- Ainscow, Mel. y Miles, Susie. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Ainscow, Mel. y West, Mel. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, Mel. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for chance? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, Mel. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Amavisca, Betsabé, Peral, Graciela, y Ruiz, Alba. (2019). *Percepción docente sobre las prácticas inclusivas a través de las dinámicas de comunicación y colaboración en educación primaria*. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P837.pdf>
- Araya, Alexis., Álvarez, Yisell., Garín, Loreto., Pallero, Francisca., Puchi, Nayadtt. y Veliz, Bárbara. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista Interedu, Investigación, Sociedad y Educación*, 2(3), 61-81. DOI: <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000369>
- Bautista, Enrique. (2018). La situación de las lenguas indígenas en las aulas. Retos y oportunidades en las escuelas rurales en México. *América Crítica*, 2(1), 55-76. <https://ojs.unica.it/index.php/cisap/article/view/3303/pdf>
- Bonilla, María., Fernández, Jaime. y Vázquez, Marco. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>

- Booth, Tony. y Ainscow, Mel. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. España: CSIE.
- Booth, Tony. y Ainscow, Mel. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: CSIE.
- Caccavari, Eva. (2014). Lenguas yumanas: Crisis de la diversidad lingüística en Baja California. *Revista Digital Universitaria*, 15(2), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num2/art13/art13.pdf>
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Campa-Álvarez, Reyna., Valenzuela, Blanca. y Guillén-Lúgigo, Manuela. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de Primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Cohen, Louis., Manion, Lawrence. y Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education*. USA: Routledge.
- Colás-Bravo, Pilar., Reyes, Salvador. y Conde-Jiménez, Jesús. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(2), 34-55. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/233/175>
- Coordinación Estatal de Educación Indígena. (2019). *Perfil lingüístico escolar* [Conjunto de datos no publicado].
- Coordinación Estatal de Educación Indígena. (2021). *Estadística de alumnos hablantes en lengua materna ciclo escolar 2021-2022* [Conjunto de datos no publicado].
- 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.* (2019). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Echeita, Gerardo. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856/468>
- Echeita, Gerardo. y Ainscow, Mel. (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. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Espinoza, Laura., Hernández, Karen. y Ledezma, Diana. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: un estudio comparativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>

- Flores, Andrea., Méndez, Juana. y Vega, Blanca. (2020). Prácticas inclusivas como estrategia de cambio: construyendo una escuela para todos. *Revista educando para educar*, 18(33), 19-28. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/9/9>
- Gelber, Deniss., Treviño, Ernesto., González, Alonso., Escribano, Rosario. y Ortega, Lorena. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Revista Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- Goetz, Judith. y LeCompte, Margaret. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Hargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, Bania. y García, Ismael. (2017). *Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria*. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1382.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2018). *Encuesta nacional sobre discriminación 2017. Diseño conceptual*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_diseno_conceptual.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>
- Kawulich, Barbara. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 6(2), 1-32. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/999>
- Krippendorff, Klaus. (2004). *Content Analysis*. London: SAGE
- Köster, Anne. (2016). Educación para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.03>
- Ley General de Educación. (2019). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- López, Miguel. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54. <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- Marchesi, Álvaro., Durán, David., Giné, Climent. y Hernández, Laura. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Mateus, Luz., Vallejo, Diana., Obando, Diana. y Fonseca, Laura. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mayring, Philipp. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mejías, Maricruz. (2019). Prácticas inclusivas en la mediación pedagógica: ¿estamos preparados? *Revista pensamiento actual*, 19(33), 79-89. DOI 10.15517/pa.v19i33.39564
- Popkewitz, Thomas. (2008). Inclusion and Exclusion as Double Gestures in Policy and Education Sciences. In Maarten Simons, Mark Olssen, Michael Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (pp. 531-548). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rodríguez, Claudia. y Urbano, Martha. (2019). Análisis comparativo de las prácticas educativas inclusivas en instituciones educativas de Santiago de Cali. *Revista Lumen Gentium*, 3(1), 87-98. <http://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/LumGent/article/view/202/96>
- Saldaña, Johnny. (2009). *The Coding manual for qualitative researchers*. California: SAGE.
- Sandín, María. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sebastián-Heredero, Eladio. y Ayach, Alexandra. (2020). La percepción docente sobre conceptos, políticas y prácticas inclusivas: un estudio de caso en Brasil. *Revista Iberoamericana de Estudios em Educação*, 15(esp.1), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13514>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1988). *Programa Nacional para la Modernización de la Educación de la educación indígena, 1990-1994*. SEP. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019a). *Hacia una nueva escuela mexicana*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBqD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s.f.). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata

- Solis, Sharon. y Tinajero, Guadalupe. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-139. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Sotomayor, Pedro., Muñoz, Joselyn., Martínez, Paulina. y Araya, Alexis. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Revista de investigación en comunicación y desarrollo*, 11(1), 5–15. DOI: <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Tiburcio, Celestina. y Jiménez, Yolanda. (2016). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 32-47. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2016-1/exploraciones1.pdf>
- Tinajero, Guadalupe. (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. DOI: <https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2015.08>
- Velasco, Laura. y Rentería, Daniela. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios fronterizos*, 20, 1-28. https://ref.uabc.mx/ojs/index.php/ref/article/view/745/1514?lan=es_ES

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

