UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“Entre el discurso y la experiencia: significaciones de la inclusión educativa en una telesecundaria con intervención de USAER”

TRABAJO TERMINAL

PARA OBTENER EL GRADO

DE: LICENCIADAS EN

PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

Castillo Castillo María Elena

Domínguez Domínguez Nadia

Gama González Martha Guadalupe

López Guel Fernanda Catalina

ASESOR: ARMANDO ORTIZ TEPALE

LECTOR: HÉCTOR RUBEN ZAPATA ABURTO

CIUDAD DE MÉXICO A 05 DE ABRIL DE 2026

ÍNDICE

RESUMEN **1**

INTRODUCCIÓN **2**

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **4**

1.1 Pregunta de investigación 5
1.2 Objetivo general de investigación 5
1.3 Objetivos específicos 5
1.4 Justificación 6

2. ESTADO DEL ARTE **8**

2.1 Políticas de inclusión y el enfoque capacitista 9
2.2 Las instituciones y la práctica escolar 11
2.3 Desarrollo cognitivo e inclusión desde lo histórico-cultural 15
2.4 Convergencia y complejidad en la telesecundaria 17

3. DISPOSITIVO METODOLÓGICO **18**

3.1 Fundamentación epistemológica y ontológica 18
3.2 Enfoque y estrategia de investigación 20
3.3 Delimitación del campo de investigación 21
3.4 Muestra y actores sociales 22
3.5 Técnicas e Instrumentos 23
3.6 Aplicación 25
3.7 Estrategia de análisis 27

4. RESULTADOS **29**

4.1 Normalidad 29
4.2 Cultura de inclusión 37
4.3 Barreras y dificultades 49
4.4 Experiencias y significados 65

5. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES **78**

BIBLIOGRAFÍA **82**

ANEXOS **89**

Resumen

La inclusión educativa suele enunciarse como un principio incuestionable dentro de los discursos institucionales; sin embargo, su materialización en la vida escolar cotidiana está atravesada por tensiones, contradicciones y límites. Este trabajo, desarrollado en una telesecundaria del Estado de México con intervención de USAER, analiza cómo se construyen sentidos en torno a la inclusión en el espacio escolar, considerando la experiencia del estudiantado y las mediaciones institucionales que la atraviesan.

Desde un enfoque cualitativo y multirreferencial, se recuperan interacciones, prácticas y sentidos construidos en el espacio escolar mediante observación participante, talleres y grupos focales con el estudiantado, así como entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, orientadas a profundizar en dimensiones menos visibles de la vida escolar. Más que evaluar la inclusión como logro o déficit, el análisis problematiza las condiciones en que esta se produce, atendiendo a las distancias entre lo que se enuncia y lo que ocurre en la práctica.

Los hallazgos muestran que, aunque existen esfuerzos institucionales por generar apoyos y favorecer la participación, persisten lógicas normalizadoras que delimitan quiénes pueden ser reconocidos como parte legítima de la comunidad escolar. No obstante, en las relaciones entre pares emergen formas de reconocimiento y pertenencia que tensionan dichos límites. En este sentido, la inclusión no aparece como un estado alcanzado, sino como un proceso en disputa que exige repensar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también las condiciones relacionales e institucionales de lo escolar.

Palabras clave: *Cultura de inclusión, Discapacidad, Significaciones, Subjetividad, Experiencias.*

Introducción

En el contexto contemporáneo de las transformaciones educativas, la noción de inclusión ha adquirido un papel central en los discursos normativos y las políticas públicas. Diversos marcos internacionales han impulsado una perspectiva de derechos que posiciona a la educación inclusiva como una condición fundamental para la equidad y la justicia social. No obstante, al trasladarse al terreno de la práctica escolar, estas premisas se enfrentan a una serie de tensiones estructurales, simbólicas y organizativas que dificultan su concreción efectiva (Booth & Ainscow, 2002; Echeita, 2013). Particularmente en contextos escolares con recursos limitados, la inclusión se convierte en un escenario de disputa, resignificación y negociación constante entre actores, dispositivos institucionales y marcos normativos.

Como parte de una postura metodológica situada, se opta por emplear los términos y diagnósticos utilizados institucionalmente dentro del contexto escolar, particularmente por docentes, estudiantes —con y sin discapacidad— y personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), así como en los marcos normativos en los que se inscriben. Cabe señalar que, debido a las disposiciones institucionales de protección y anonimato, el acercamiento a estos actores no se centró en sus singularidades individuales, sino en la reconstrucción de un conocimiento de carácter colectivo que da cuenta de las formas compartidas de nombrar y comprender la diferencia en el espacio escolar.

Por tanto, en esta investigación se recurrirá a las expresiones "persona con discapacidad", "discapacidades", "diversidades cognitivas", "TEA", "Dificultades Severas de aprendizaje" y "Discapacidad intelectual", reconociendo su uso operativo dentro del lenguaje escolar[1]. No obstante, se mantendrá una reflexión crítica sobre los efectos de estos términos y diagnósticos, considerando su dimensión histórica, política y epistemológica, en diálogo con los enfoques de neurodiversidad y modelos sociales de la discapacidad. Este

[1]Si bien el término "diversidad funcional" surge como una propuesta crítica orientada a cuestionar las lógicas capacitistas y los procesos de discriminación históricamente asociados a la discapacidad, su uso no se ha consolidado como hegemónico y continúa siendo objeto de debate, particularmente por las limitaciones que presenta para dar cuenta de los procesos sociales y estructurales que producen la discapacidad. En este sentido, para efectos de la presente investigación se opta por emplear las categorías y términos utilizados en el contexto escolar, en tanto forman parte del lenguaje cotidiano de los actores y de los marcos institucionales que configuran sus prácticas y significados. Esta decisión responde a un criterio metodológico y ético orientado a no imponer categorías externas, sino a comprender los fenómenos desde las nociones que los propios sujetos tienen internalizadas.

posicionamiento busca evitar imponer una terminología ajena a la experiencia vivida de los actores escolares, respetando sus formas de nombrar y significar la diferencia, sin renunciar a la problematización conceptual y al análisis crítico desde el marco teórico adoptado.

La elección del tema se sustenta en un interés por analizar las tensiones existentes entre las nociones institucionalizadas de inclusión —frecuentemente asociadas a modelos tecnocráticos de atención— y las experiencias vividas por las y los estudiantes que habitan la escuela. Desde una perspectiva crítica, se busca trascender los enfoques asistencialistas que entienden la inclusión como un conjunto de adaptaciones dirigidas exclusivamente a estudiantes categorizados como "diferentes" (Bogado, s.f.), para abordar su complejidad como un proceso político, ético, subjetivo y pedagógico.

Este posicionamiento se articula con categorías como discapacidad, diversidad y normalidad, que permiten interrogar los dispositivos mediante los cuales las escuelas producen nociones de los saberes, cuerpos y trayectorias de sus estudiantes. Desde el modelo social de la discapacidad, se entiende que las barreras que dificultan la participación no residen en el individuo, sino en las estructuras educativas y sociales que perpetúan la exclusión (Shakespeare, 2006; Booth & Ainscow, 2002). Así, la inclusión educativa implica modificar no sólo las condiciones materiales, sino también las lógicas simbólicas que determinan quién y de qué forma tiene lugar en el espacio escolar. Asimismo, reconocemos la importancia de recuperar las voces de los estudiantes usualmente ausentes, para comprender cómo se significan y viven las experiencias en los espacios desde una perspectiva situada.

En este escenario, la investigación parte de la necesidad de comprender la forma en la que se articula, significa y materializa la inclusión educativa en la Escuela Telesecundaria publica "Rafael Ramirez", ubicada en el municipio de Chalco, Estado de México, en la que interviene el programa de USAER. Esta elección no es casual, pues las telesecundarias fueron concebidas originalmente para ampliar la cobertura educativa en contextos rurales o de difícil acceso (Dirección General @prende.mx, 2021), y, por tanto, consideramos que representa un espacio estratégico para observar cómo se gestionan las políticas de inclusión en condiciones consideradas históricamente precarizadas.

Comprendemos que la inclusión no puede reducirse a pensar en adecuar lo curricular o a la accesibilidad física, sino que implica el reconocimiento simbólico, afectivo y político del *otro* como sujeto de derecho, por ello, resulta necesario interrogar la relación entre inclusión educativa e inclusión social. Se requiere un análisis que enmarque una perspectiva multirreferencial que permita articular aportes provenientes de la psicología crítica, los estudios sobre discapacidad, la antropología educativa y los estudios adolescentes para así desembocar de forma orgánica la formulación de problemáticas orientadas a interrogar las tensiones entre los discursos institucionales y las experiencias escolares reales, a partir de las voces de las y los estudiantes.

1. Planteamiento del problema

En las últimas décadas, el discurso sobre la inclusión educativa ha cobrado relevancia en las políticas públicas y en los marcos normativos internacionales. Documentos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) han impulsado la necesidad de garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas las personas. En México, estos principios se han traducido en diversas estrategias institucionales, como la creación de USAER y la elaboración de programas que buscan atender las necesidades de estudiantes con discapacidades y diversidades cognitivas.

Sin embargo, a pesar de que estas políticas pueden contribuir a resolver ciertos problemas estructurales, también corren el riesgo de reproducir o incluso profundizar desigualdades sociales cuando se implementan sin considerar la participación activa de los sujetos involucrados en los procesos educativos. Como advierte Alfredo Carballeda (2002/2007), muchas de las intervenciones en lo social se diseñan desde una lógica tecnocrática que desconoce la complejidad de los contextos locales y las voces de quienes los habitan, lo que puede traducirse en acciones que, más que transformar, refuercen formas sutiles de exclusión. La inclusión, bajo esta lógica, puede convertirse en un dispositivo de control simbólico que impone formas hegemónicas de normalidad, sin abrir espacios reales para la participación, el diálogo o la significación desde las propias comunidades escolares.

Esto cobra especial relevancia en escuelas ubicadas en zonas rurales o con recursos limitados, donde emergen múltiples tensiones entre los ideales de inclusión y las condiciones materiales, simbólicas y organizativas que enfrentan tanto docentes como estudiantes. La brecha entre lo que dictan los marcos normativos y lo que ocurre en la vida escolar cotidiana invita a cuestionar en qué medida las políticas inclusivas realmente logran transformar las estructuras que perpetúan la exclusión y cuáles son sus límites cuando se implementan de forma vertical, sin mediaciones participativas.

En este sentido, la presente investigación tiene como campo de investigación una telesecundaria pública en el municipio de Chalco, Estado de México, donde se encuentra activo el programa de USAER. Esta unidad tiene el propósito de brindar asistencia psicopedagógica a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, ya sea por discapacidades o diversidades cognitivas. En este espacio escolar convergen discursos institucionales, prácticas docentes y trayectorias estudiantiles diversas, lo cual lo convierte en un escenario particularmente valioso para explorar cómo se vive, interpreta y significa la inclusión educativa desde abajo, es decir, desde las experiencias concretas de quienes habitan la escuela.

1.1 Pregunta de investigación

¿De qué manera las y los estudiantes de la Telesecundaria Pública “Rafael Ramírez” ubicada en Chalco, Estado de México, viven y significan la cultura de inclusión, considerando su experiencia cotidiana y la intervención de USAER?

1.2 Objetivo general de investigación

Analizar la manera en que el estudiantado de la Telesecundaria Rafael Ramírez vive y significa la cultura de inclusión considerando la operación de USAER.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de diversidad, discapacidad y normalidad de acuerdo al discurso y las prácticas de los estudiantes de la Telesecundaria Rafael Ramírez.

- Comprender las experiencias escolares de estudiantes con discapacidades y diversidades cognitivas de la escuela Telesecundaria Rafael Ramírez.
- Explorar las formas en que las y los estudiantes interpretan y significan los discursos de diversidad, discapacidad y normalidad dentro del contexto escolar de la Telesecundaria Rafael Ramírez.
- Analizar la percepción de estudiantes sobre la intervención de apoyo psicopedagógico del personal USAER en la vida escolar cotidiana en la Telesecundaria Rafael Ramírez.

1.4 Justificación

La presente investigación se inscribe en un contexto social, educativo y político donde la inclusión escolar ha sido situada como uno de los principales compromisos de los sistemas educativos contemporáneos. Documentos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) establecen como mandato garantizar el derecho de todas las personas a una educación equitativa, inclusiva y de *calidad*. México, al suscribir dichos compromisos, ha incorporado diversas estrategias institucionales —entre ellas el programa USAER— orientadas a atender la diversidad del alumnado. No obstante, múltiples estudios advierten que la implementación de estas políticas dista de su cumplimiento efectivo (Cruz Flores, 2022; Valdés & Díaz Barriga, 2019).

En este sentido, el proyecto adquiere pertinencia al proponer una indagación situada sobre los alcances y límites de la inclusión educativa en una telesecundaria del Estado de México, un nivel y modalidad escolar que suele estar ausente del foco de investigación y que, sin embargo, condensa múltiples dimensiones de la desigualdad educativa. Explorar cómo se vive, interpreta y significa la inclusión en estos espacios permite no solo visibilizar el discurso institucional y la práctica cotidiana, sino también generar conocimiento empírico relevante para mejorar las políticas educativas en contextos históricamente marginados.

El problema abordado cobra vigencia en un momento donde el sistema educativo mexicano enfrenta el desafío de hacer efectiva la inclusión más allá de la retórica normativa. Como advierten Echeita (2013) y Cerda García (2023), muchas de las estrategias

implementadas desde una lógica técnico-administrativa refuerzan dispositivos de segregación simbólica al sostener un modelo de atención centrado en el déficit, que reproduce la patologización y la normalización como criterio de pertenencia escolar. Esta crítica se alinea con el planteamiento de Gergen (1990), quien advierte que los discursos profesionales, al institucionalizarse, generan marcos interpretativos que sitúan el origen de las dificultades en el individuo y las definen en términos de carencia o insuficiencia. Dichos marcos no solo restringen la comprensión de los problemas al plano personal, sino que también invisibilizan las condiciones sociales, culturales y estructurales que los producen.

Cuando estas narrativas adquieren legitimidad, se expanden más allá del campo profesional y configuran políticas, prácticas institucionales y modos de interacción que, en el ámbito educativo, tienden a interpretar la diversidad como un obstáculo que debe ser corregido. En consecuencia, la inclusión se reduce a un proceso de ajuste del alumnado a un estándar normativo previamente definido, en lugar de cuestionar y transformar dicho estándar. Por tanto, resulta urgente construir perspectivas analíticas que cuestionen estas lógicas y propongan formas alternativas de concebir y practicar la inclusión, desplazando el énfasis del déficit hacia el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento de las posibilidades y recursos de todo el alumnado.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación contribuye al debate académico al articular enfoques provenientes de la psicología, los estudios sobre discapacidad, la neurodiversidad y la antropología educativa, integrando un enfoque multirreferencial que permite abordar la complejidad del fenómeno inclusivo. Según Perrenoud (1999), el enfoque multirreferencial implica la capacidad de integrar múltiples marcos de análisis y conocimientos diversos para comprender fenómenos complejos sin reducir uno al otro, favoreciendo una visión flexible y plural. De manera similar, Pinto y Vega (2015) señalan que la epistemología multirreferencial promueve el diálogo interdisciplinar, donde las distintas perspectivas coexisten y se enriquecen mutuamente, evitando reduccionismos y enriqueciendo el análisis. Ardoino J. (1991) propone también, que con el enfoque multirreferencial, los fenómenos humanos, especialmente campos como las ciencias sociales y la educación, pueden ser analizados desde diversas perspectivas que permiten no reducir las experiencias a explicaciones simples, viéndolas desde distintas miradas que permiten un

mayor discernimiento basándose en una interpretación y articulación entre ellas, teniendo en cuenta todo lo que las complementa y tensa, reconociendo sus dimensiones tanto objetivas como subjetivas, dando así una percepción integral de los sujetos partícipes en la investigación proporcionando una explicación pero también una hermeneútica basada en la comprensión. Particularmente, el rescate de las voces infantiles y juveniles representa un aporte novedoso, al desplazar el foco desde los marcos normativos hacia las experiencias vividas por quienes son directamente interpelados por las políticas de inclusión. Como advierten Skliar (2015) y Sánchez y Guevara (2022), incorporar la perspectiva de los propios estudiantes es clave para comprender los efectos subjetivos de las prácticas escolares y sus condiciones de posibilidad.

2. Estado del arte

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los ejes centrales de las políticas internacionales y nacionales en materia de derechos humanos y justicia social. Sin embargo, su implementación en las escuelas puede mostrar tensiones entre los discursos normativos, las prácticas institucionales y las experiencias cotidianas de quienes habitan los espacios escolares. En este sentido, es importante comprender la inclusión como un fenómeno complejo que implica reconocer que no se reduce a la presencia física de estudiantes con necesidades diversas, sino que abarca procesos relacionales, culturales, pedagógicos y afectivos que configuran las posibilidades reales de participación y aprendizaje.

El presente estado del arte tiene como propósito revisar y analizar críticamente la literatura académica y las producciones teóricas relacionadas con la inclusión educativa desde perspectivas críticas, psicosociales y sociohistóricas. Esta revisión permite situar el problema de investigación en un campo caracterizado por debates conceptuales, transformaciones epistemológicas y disputas políticas que atraviesan la comprensión de la diversidad, la discapacidad y la diferencia en el ámbito escolar. Además, ofrece elementos para identificar los énfasis, omisiones y vacíos presentes en los estudios existentes, particularmente en contextos de educación básica como la telesecundaria, donde convergen desigualdades sociales, formas de organización comunitaria y prácticas docentes específicas (Navarrete & López, 2022). A partir de esta revisión, se busca no solo delimitar el panorama

actual del conocimiento sobre inclusión, sino también establecer las bases teóricas y analíticas que orientan esta investigación. En particular, se destaca la necesidad de articular enfoques que consideren las experiencias estudiantiles, las dinámicas institucionales y los entramados psicosociales que median la vida escolar.

En este marco, en los últimos años, la inclusión educativa en México se ha posicionado como un eje prioritario en el discurso de las políticas públicas; sin embargo, ese avance normativo no siempre se materializa de manera clara ni sistemática dentro de las escuelas. Si bien existe un consenso discursivo respecto a que todos los estudiantes tienen derecho a aprender y participar en condiciones de equidad, esta premisa se enfrenta a obstáculos estructurales, organizativos y culturales que dificultan su aplicación cotidiana. Tal como señala Santuario (2007), la brecha entre el horizonte normativo y la realidad cotidiana está profundamente vinculada con desigualdades históricas —pobreza persistente, disparidades regionales y limitaciones institucionales— que condicionan las experiencias educativas. La inclusión, por tanto, no fracasa únicamente en su dimensión pedagógica, sino en su capacidad de operar dentro de contextos socioeconómicos que restringen la capacidad de transformación de las escuelas.

2.1 Políticas de inclusión y el enfoque capacitista

A nivel global, la inclusión de personas con capacidades diferentes se ha consolidado como un eje central de las políticas internacionales orientadas a la paz, la justicia social y los derechos humanos. Desde la década de 1990, organismos como la UNESCO enfatizan que la educación debe promover valores que reconozcan la diversidad de individuos, géneros, pueblos y culturas (UNESCO, 1995 cit. en Zhizhko, 2020). De manera convergente, UNICEF plantea que las pedagogías para la paz requieren transformar las formas de relacionarse en la escuela, fomentando prácticas basadas en la igualdad, la tolerancia y la inclusión como principios que orientan la convivencia democrática (UNICEF, 2015 cit. en Zhizhko, 2020). Estas directrices globales —que abogan por reconocer la diversidad como valor— contrastan con las realidades de exclusión que históricamente han afectado a las personas con discapacidad, quienes constituyen uno de los grupos más vulnerados en distintos sistemas sociales y culturales. Tal como señalan diversos estudios, sus procesos de marginación suelen

acompañarse de crisis identitarias, exclusión social y barreras psicológicas que se refuerzan en contextos que no reconocen su agencia ni su potencial (Moser, Polisaiev, Chernysh, Schulze cit. en Zhizhko, 2020). En esta línea, a nivel internacional, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994 cit. en Manghi et al., 2022) reafirma que las escuelas inclusivas constituyen el medio más eficaz para combatir desigualdades y promover comunidades más equitativas. Desde esta perspectiva, la literatura propone diversas formas de conceptualizar la inclusión: como escuela para todos, como foco en la discapacidad, como oposición a la exclusión, como atención a NEE[2] o como transformación cultural (Valdés, Jiménez y Jiménez, 2022 cit. en Manghi et al., 2022).

En el caso mexicano**,** la magnitud de esta problemática se refleja en los más de 2.7 millones de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, de los cuales más de medio millón no recibe ningún servicio educativo, y solo una minoría logra integrarse en escuelas regulares (Nungaray, 2018 cit. en Zhizhko, 2020). Incluso entre quienes acceden a la escuela común, la marginación se entrecruza con condiciones socioeconómicas precarias que limitan el aprendizaje, incrementan el riesgo de exclusión y generan experiencias de segregación dentro del aula (Zhizhko, 2020). Esta situación se acompaña de prejuicios persistentes derivados de una concepción binaria entre personas "normales" y "anormales", que la Encuesta Nacional Sobre Discriminación (2010) identifica como uno de los factores que restringen la participación social de quienes viven con discapacidad (Nungaray, 2018 cit. en Zhizhko, 2020).

A pesar de ello, diversos estudios coinciden en que el reto principal ya no radica en la ausencia de políticas inclusivas, sino en la manera en que las escuelas interpretan y traducen estos lineamientos. Aunque México se sustenta en referentes internacionales como la Declaración de Salamanca y las Directrices de la UNESCO (2009), la traducción de estos principios en acciones concretas depende de las prácticas de los actores escolares y de las culturas institucionales que les dan forma. Además, pese a este panorama, en México se han impulsado reformas que buscan avanzar hacia la equidad educativa y la inclusión plena. Instrumentos como el Artículo 3º Constitución (2019), la Ley General de Educación (2019) y la adopción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU,

[2] Llamadas NEE a partir de este momento.

2005; México, 2008) establecen el derecho universal a una educación con igualdad de oportunidades (Zhizhko, 2020). A inicios del siglo XXI, el Programa Nacional de Educación 2001–2006 introdujo un currículo accesible para estudiantes con NEE, enfatizando la eliminación de etiquetas, la potenciación de capacidades y la integración en aulas regulares mediante apoyos contextualizados (SEP, 2001 cit. en Zhizhko, 2020). Estos cambios se inscriben en la transición del modelo médico al Modelo Social de la Discapacidad, el cual sitúa las causas de la exclusión no en la persona, sino en las barreras físicas, sociales y culturales construidas en los entornos educativos (Zhizhko, 2020). No obstante, Reveles (2024) señala que persisten resistencias profundamente arraigadas derivadas de una concepción histórica de la "normalidad" como estándar de referencia. Esta visión opera como dispositivo organizador que clasifica, jerarquiza y delimita quién encaja en la escuela y quién debe ser "ajustado". A partir de ella, la diversidad suele conceptualizarse como alteridad problemática, lo que restringe la posibilidad de que la inclusión se convierta en un proyecto transformador.

2.2 Las instituciones y la práctica escolar

El cambio en el sistema mexicano implicó también transformaciones institucionales: desde la creación de la *Dirección General de Educación Especial (DGEE)* en 1970, hasta la consolidación de servicios como *USAER, CAM, UDEEI* y *UOP*, orientados a diversificar las estrategias de atención y promover la inclusión en la educación básica (SEP, 2004; DGSPE, 2009 cit. en Zhizhko, 2020). Sin embargo, estudios de campo demuestran que persisten prácticas basadas en enfoques asistencialistas o médicos, así como obstáculos vinculados al desconocimiento, la discriminación, la falta de formación docente y la escasa colaboración entre maestros, familias y especialistas (Zhizhko, 2020). Las cifras son elocuentes: 32% de docentes se mantiene al margen de la colaboración con USAER y solo 8% participa activamente; adicionalmente, más de la mitad no colabora con familias ni actores escolares, lo que limita la capacidad institucional para atender las necesidades de los estudiantes con NEE (Zhizhko, 2020). Niembro et al. (2021) profundizan en esta idea al subrayar que la noción de diversidad sigue siendo tratada como excepción y no como constitutiva de toda comunidad educativa, lo que deriva en prácticas remediales, intervenciones aisladas y responsabilidades delegadas a especialistas en lugar de asumirse como un compromiso

institucional compartido. Además**,** esta falta de articulación también se relaciona con competencias docentes insuficientes para trabajar desde un paradigma que conciba la discapacidad como un fenómeno contextual y no individual, lo que se refleja en prácticas pedagógicas rígidas y escasa generación de alternativas para atender la diversidad (Vázquez Ramírez, 2017 cit. en Zhizhko, 2020).

La cultura escolar, entendida como un entramado de significados, normas, valores y prácticas, se vuelve un lente indispensable para comprender estas limitaciones. García-Gómez (2010) muestra que servicios como USAER, diseñados para acompañar la inclusión, suelen incorporarse a la estructura escolar mediante dinámicas fragmentadas, especialmente cuando predominan culturas profesionales caracterizadas por el individualismo docente, el aislamiento o la colaboración meramente técnica. Estas configuraciones dificultan la creación de proyectos colectivos de inclusión, pues la escuela no opera como un sistema articulado, sino como un conjunto de unidades aisladas que comparten el mismo espacio, pero no un mismo horizonte pedagógico. Las tensiones entre educación regular y educación especial también se traducen en disputas simbólicas: diferencias en lenguaje, expectativas, métodos de intervención y formas de concebir la diversidad que, en vez de complementarse, generan fricciones y reforzamientos identitarios excluyentes.

Por otra parte, a estas dimensiones culturales se suman condiciones estructurales que afectan de manera directa el trabajo cotidiano. Arzate (2015) destaca que la inclusión se desarrolla en un contexto atravesado por desigualdad económica, precariedad comunitaria, estigmatización social y, en muchos casos, entornos marcados por distintos tipos de violencia. Estas realidades no solo inciden en la asistencia, permanencia o participación del alumnado, sino también en el desgaste emocional y profesional del magisterio, quienes enfrentan la tarea de construir ambientes inclusivos en condiciones adversas. Desde esta perspectiva, la inclusión no debe pensarse como un esfuerzo técnico aislado, sino como un proyecto inserto en estructuras sociales que amplifican o limitan las posibilidades de participación. La escuela, entonces, no es únicamente un lugar donde la inclusión “ocurre” o “no ocurre”, sino un espacio donde se sedimentan tensiones sociales más amplias y donde se expresan desigualdades que exceden la intervención pedagógica.

En el plano pedagógico, México transita de un paradigma de integración —centrado en adaptaciones individuales sin cuestionar la estructura escolar— hacia uno de inclusión que exige transformaciones profundas en las prácticas docentes y en la organización institucional. Niembro et al. (2021) y Reveles (2024) sostienen que este giro implica cambios en la concepción del aprendizaje, en la planificación didáctica, en la evaluación y en el modo en que se entiende la participación del estudiantado. La inclusión requiere metodologías flexibles, apertura curricular, colaboración interdisciplinaria y formación docente continua, aspectos que rara vez se logran consolidar sin condiciones institucionales estables. A esto se suma que muchas escuelas continúan operando desde esquemas de normalización, donde la homogeneidad es vista como requisito para mantener el orden y lograr resultados, lo que reproduce prácticas de etiquetaje y remisión que contradicen el enfoque inclusivo.

Sin embargo, un aporte reciente y fundamental del campo de estudio es el reconocimiento de la voz estudiantil como un actor social legítimo y necesario en los procesos inclusivos. Diversas investigaciones han demostrado que la inclusión no puede limitarse a adaptaciones curriculares o a la flexibilización de prácticas docentes, sino que debe promover la participación activa de niñas, niños y adolescentes, históricamente subordinados por una lógica adultocéntrica que les niega agencia y capacidad de contribuir al proyecto escolar (Gaitán, 2010; Fielding, 2011; Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020 cit. en Manghi et al., 2022). En este proceso, la voz del alumnado adquiere una relevancia fundamental. Sandoval Mena (2011) demuestra que, cuando se recupera la experiencia estudiantil, emergen tensiones que no se perciben desde la lógica institucional: prácticas de exclusión sutil, interacciones jerárquicas, falta de reconocimiento, invisibilización de formas de aprender y dificultades para incidir en decisiones escolares. Reconocer al alumnado como agente permite entender la inclusión como un proceso negociado e interpretado, no como una política que se "aplica" de manera unidireccional. Esta mirada se articula con lo señalado por Niembro et al. (2021), quienes destacan que la construcción de comunidades escolares inclusivas requiere espacios de escucha activa, diálogo y participación que reconozcan el papel del estudiantado en la configuración de la vida escolar.

A pesar de esto, la participación estudiantil suele quedar restringida a actividades diseñadas por adultos (Ochoa, 2019 cit. en Manghi et al., 2022), acompañada de experiencias

educativas donde los estudiantes no se sienten parte de las dinámicas escolares (Granizo et al., 2019 cit. en Manghi et al., 2022) y donde su derecho a participar no se promueve ni se reconoce (Sagastume, 2015; Ochoa, 2019 cit. en Manghi et al., 2022). Aun así, los estudios muestran que las y los estudiantes imaginan otras formas de hacer escuela, en las que su experiencia vital y su contexto se articulen con prácticas pedagógicas más dialógicas, significativas y democráticas (Baquero, 2012; Valdés et al., 2020 cit. en Manghi et al., 2022). De estas investigaciones emergen tres barreras fundamentales para la inclusión: la falta de flexibilización curricular, la participación escolar limitada y el escaso reconocimiento del enfoque de derechos (Booth & Ainscow, 2015 cit. en Manghi et al., 2022). La escuela contemporánea, sostienen los autores, ya no puede concebirse como el único espacio legítimo de transmisión cultural, sino como un punto de intersección entre diversos saberes y experiencias juveniles (García Canclini, 2006 cit. en Manghi et al., 2022). Bajo esta mirada, la participación estudiantil no debe verse como un complemento, sino un eje estructural que significa la experiencia escolar y transforma las relaciones educativas (Manghi et al., 2022).

En este punto, a pesar de los avances normativos —incluyendo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible— su implementación ha sido limitada por culturas institucionales que reproducen lógicas de déficit. En muchos casos, las dificultades de aprendizaje continúan atribuyéndose a características individuales del estudiante, invisibilizando barreras pedagógicas, organizativas y sociales. Este enfoque contrasta con el modelo social de la discapacidad, el cual propone desplazar la mirada hacia las estructuras y prácticas que impiden la participación plena y equitativa.

En esta misma línea de análisis, perspectivas críticas latinoamericanas subrayan que la inclusión educativa es un concepto polisémico influido por ideologías, contextos y trayectorias históricas, pero que en esencia constituye un proceso que busca reivindicar derechos ante desigualdades generadas por el sistema capitalista (Valarezo-Cueva et al., 2022). Estas lecturas invitan a repensar la alteridad como fundamento epistemológico, entendida como la capacidad de reconocer al otro desde una relación ética sujeto-sujeto basada en la empatía, la asertividad y la valoración recíproca (Córdoba & Vélez-De La Calle, 2016 cit. en Valarezo-Cueva et al., 2022). Desde este enfoque, la inclusión exige cuestionar

paradigmas hegemónicos que han promovido la homogenización, la negación de diferencias y la atención diferencial como forma de exclusión.

Adicionalmente, en el ámbito educativo, las personas con TEA continúan necesitando estrategias psicopedagógicas que favorezcan su desarrollo psicosocial desde edades tempranas, con el fin de orientar sus conductas restringidas hacia trayectorias más adaptativas (Adams et al., 2019 cit. en Hernández et al., 2021). El TEA, cuya prevalencia ha aumentado en los últimos años, implica alteraciones persistentes en áreas centrales del desarrollo como la reciprocidad social, la comunicación verbal y extraverbal, así como en los patrones conductuales e intereses (Catalá et al., 2019 cit. en Hernández et al., 2021). Por ello, la implementación de prácticas inclusivas exige políticas, recursos y acciones que eliminen barreras y posibiliten una cultura escolar que promueva la participación plena y el bienestar de las y los estudiantes (Hernández et al., 2021).

2.3 Desarrollo cognitivo e inclusión desde lo histórico-cultural

En un marco donde la inclusión se configura como un proceso atravesado por tensiones institucionales, culturales y pedagógicas, el enfoque histórico-cultural permite profundizar en la comprensión del desarrollo y el aprendizaje como procesos socialmente mediados, particularmente en el caso de estudiantes con TEA. Al concebir el desarrollo humano como un proceso social y culturalmente mediado (Carrera y Mazzarella, 2001 cit. en Hernández et al., 2021), se comprende que las conductas autistas no pueden explicarse únicamente desde factores biológicos. Vygotsky (1987 cit. en Hernández et al., 2021) establece que las funciones psicológicas superiores emergen primero en la interacción social y posteriormente se interiorizan, lo que permite cuestionar visiones reduccionistas basadas en el déficit neurológico. El modelo médico tradicional, centrado en la identificación y corrección de déficits, ha promovido procesos de etiquetamiento y prácticas excluyentes. En contraste, el enfoque histórico-cultural destaca la plasticidad del desarrollo y la capacidad transformadora de la mediación social. Vygotsky advertía que ninguna herencia es determinante y que el desarrollo puede reorientarse mediante la enseñanza sistemática (Vygotsky, 1987 cit. en Hernández et al., 2021). Así, la educación adquiere un papel central para que los niños con

TEA accedan a prácticas sociales que de otro modo serían inaccesibles (Hernández et al., 2021).

Diversos autores señalan que, aunque las personas con TEA presentan dificultades iniciales para apropiarse de la experiencia social, estas no constituyen una imposibilidad estructural. Más bien, ponen de manifiesto la necesidad de ofrecer interacciones de calidad. Rivière (2001 cit. en Hernández et al., 2021) afirma que la persona con TEA "solo podrá desarrollarse en interacción y compañía", enfatizando la relevancia del entorno educativo como espacio privilegiado para la intersubjetividad. Asimismo, la teoría histórico-cultural aporta una visión integradora del desarrollo al reconocer la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Para Vygotsky (1989 cit. en Hernández et al., 2021), ambos aspectos son inseparables porque toda actividad cognitiva está vinculada a experiencias emocionales. En el TEA, las dificultades de socialización emergen precisamente en esta relación, afectando la comprensión del otro, la regulación emocional y la participación conjunta (Pessoa, 2008; Rivière, 1997 cit.). Por lo tanto, la inclusión escolar debe entenderse como un proceso que posibilita la participación significativa, más allá de la mera presencia física (Hernández et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la enseñanza se convierte en una herramienta decisiva. Si la instrucción guía el desarrollo, como sostiene Vygotsky, entonces la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) permite desplazar el foco desde las limitaciones hacia las potencialidades. Estrategias como el andamiaje emocional, la mediación sensible y la participación guiada resultan fundamentales para la emergencia de nuevas capacidades psicológicas (Hernández et al., 2021). La intervención temprana es igualmente crucial, pues el TEA implica alteraciones en procesos de socialización que ocurren principalmente entre los 18 meses y los cinco años. Aunque estas dificultades afectan áreas como la comunicación, el juego simbólico y la interacción social, no determinan de forma rígida el desarrollo posterior. Investigaciones recientes muestran que contextos educativos afectivamente seguros y socialmente estimulantes pueden mejorar de forma significativa las competencias de los niños con TEA, siempre que cuenten con adultos sensibles y estructurantes (Chaffi y Cyrille, 2017 cit. en Hernández et al., 2021). Finalmente, la inclusión educativa requiere considerar a la familia como parte fundamental de la situación social del desarrollo. El acompañamiento

emocional, la participación activa en la escuela, el acceso a información clara y la coordinación entre el hogar y el contexto escolar son elementos esenciales para favorecer la comunicación, la interacción y el aprendizaje de los niños con TEA (Woods y Brown, 2011 cit. en Hernández et al., 2021). Desde esta perspectiva, la inclusión adquiere un carácter ecológico, articulando escuela, familia y comunidad (Hernández et al., 2021).

2.4 Convergencia y complejidad en la telesecundaria

En este escenario, donde la inclusión se entiende como un proceso complejo, situado y mediado por múltiples dimensiones, analizar su significación en una telesecundaria de Chalco con intervención de USAER adquiere una relevancia particular. Las telesecundarias, por su ubicación geográfica, sus condiciones materiales y su estrecha vinculación con dinámicas comunitarias, constituyen espacios donde convergen desigualdades estructurales y prácticas docentes que requieren una constante adaptación. Estas escuelas operan en contextos donde el acompañamiento institucional es limitado, los recursos suelen ser insuficientes y las expectativas institucionales no siempre se corresponden con las realidades locales. Observar cómo se construyen, negocian y transforman los significados de inclusión en este tipo de entornos permite comprenderla como un proceso profundamente situado y dinámico.

Desde esta perspectiva, la intervención de USAER no solo influye en los apoyos pedagógicos, sino también en la manera en que la comunidad escolar comprende la diversidad, redefine expectativas y reelabora sus formas de colaboración. La inclusión se vuelve parte de la cultura escolar cuando actores, prácticas y discursos convergen en un mismo horizonte ético y pedagógico; pero también puede fragmentarse cuando predomina el aislamiento profesional, la falta de comunicación o la existencia de referentes conceptuales en disputa. Analizar estos procesos permite entender que la inclusión no es un destino fijo ni un modelo estático, sino una práctica en continuo movimiento que se redefine a partir de las experiencias, tensiones y acuerdos que emergen en la vida cotidiana escolar.

3. Dispositivo metodológico

Todo proyecto de investigación exige la postulación de un método que garantice la coherencia y consistencia de la indagación, en tanto responde, de manera fundamental, al cómo se pretende encarar el mundo empírico (Baz, 1998). En este sentido, la elección metodológica constituye una apuesta por la viabilidad del estudio, al perfilar un camino posible para explorar las preguntas que lo orientan. Dicha elección no es neutral, sino que se sustenta en posicionamientos epistemológicos y ontológicos que orientan la manera en que se construye el conocimiento.

3.1 Fundamentación epistemológica y ontológica

Bajo esta perspectiva, el presente trabajo se inscribe en una postura epistemológica que asume el conocimiento como una construcción situada, mediada por las relaciones sociales y por el lugar de enunciación de quienes participan en el proceso investigativo. En este sentido, la metodología no se concibe como un apartado técnico o instrumental, sino como un proceso que atraviesa toda la investigación y que exige una constante reflexividad sobre los presupuestos, sesgos y premisas desde los cuales se observa la realidad. Esta reflexividad constituye una condición fundamental del trabajo en ciencias sociales, en tanto implica interrogar de manera permanente el propio lugar de enunciación.

Desde este posicionamiento, el "cómo" de la investigación se concreta en la necesidad de comprender las significaciones que el estudiantado —tanto aquel que participa en el servicio de USAER como el que no— de la Telesecundaria Rafael Ramírez atribuye a la inclusión educativa, recuperando sus experiencias cotidianas y reconociendo su agencia como actores epistémicos, situando su voz como eje central del proceso de conocimiento.

En coherencia con lo anterior, la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, adoptando un enfoque interpretativo y naturalista del mundo social. Este enfoque resulta pertinente por su capacidad para abordar fenómenos sociales complejos en sus escenarios naturales, buscando comprenderlos en función de los significados que las personas les atribuyen (Denzin y Lincoln, 1994). En consecuencia, el análisis se centra en las experiencias, los procesos y los sentidos que emergen en la vida cotidiana, privilegiando lo

particular de las vivencias de los actores (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esta orientación se sustenta en una postura ontológica que asume la realidad como una construcción social e intersubjetiva (Denzin y Lincoln, 1994). Desde esta mirada, los hechos sociales no se presentan de manera directa, sino que deben ser construidos analíticamente a partir de una problematización teórica.

En correspondencia, desde el plano epistemológico, el conocimiento se construye a partir de la comprensión de la subjetividad, más que de la búsqueda de leyes universales o generalizaciones estadísticas. En palabras de Castro (1996), el acceso a la realidad se da a través de las interpretaciones que los actores elaboran sobre su mundo social. Por ello, el interés de este trabajo se centra en analizar los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas y contextos, privilegiando sus relatos, experiencias y significaciones como fuentes legítimas de conocimiento (Vasilachis de Gialdino, 2006). Esta opción epistemológica resulta especialmente pertinente en tanto permite explorar cómo las y los estudiantes construyen sentidos en torno a la normalidad, la diferencia, el acompañamiento de USAER y las dinámicas de inclusión y exclusión en su contexto escolar. De este modo, los participantes son reconocidos como actores epistémicos, es decir, como sujetos portadores de saberes situados sobre su propia realidad, en consonancia con perspectivas que rechazan su reducción a objetos de estudio (Hammersley y Atkinson, 2001).

Asimismo, el enfoque cualitativo implica una transformación en la posición del investigador, quien deja de ser un observador externo para asumirse como un sujeto implicado en el proceso de conocimiento. En este sentido, nuestro papel no es únicamente describir la realidad, sino interpretarla desde nuestra propia posición, lo que exige un ejercicio constante de reflexividad (Castro, 1996). Desde esta perspectiva, el conocimiento producido se valora en función de su coherencia y capacidad interpretativa, más que por criterios de verificación.

En esta línea, se adopta una perspectiva crítica (Kinchelow y McLaren, 2002; Giroux, 2003), que no se limita a describir los fenómenos educativos, sino que busca problematizar las relaciones de poder, las desigualdades y las condiciones estructurales que los configuran. Desde este enfoque, el conocimiento se entiende como situado histórica, política y

culturalmente, y la investigación se asume como una práctica comprometida con la transformación social y la justicia educativa.

3.2 Enfoque y estrategia de investigación

En coherencia con los fundamentos epistemológicos y ontológicos previamente expuestos, se adoptó la Investigación-Acción-Participativa (IAP) como orientación metodológica general del estudio. Este enfoque nos permitió concebir la investigación como un proceso colaborativo, dialógico y ético, en el que el conocimiento se construye con los sujetos y no sobre ellos, reconociéndolos como participantes activos en la producción de saber. No obstante, es importante señalar que la IAP no se implementó en su forma plena, sino como un horizonte orientador que guió el posicionamiento de nosotras como investigadoras, particularmente en lo relativo a la horizontalidad, la participación y la apertura de espacios de reflexión con los actores escolares.

La elección de esta perspectiva se fundamenta en su capacidad para articular la naturaleza interpretativa de la investigación cualitativa con un compromiso hacia la transformación social. Retomando los planteamientos de la Investigación-Acción (IA) de Kurt Lewin (1978), se recuperó principalmente la lógica cíclica de acercamiento al campo, producción de información y reflexión sobre la práctica, aunque este ciclo no se desarrolló de manera completa en todas sus fases.

Asimismo, desde la propuesta de Orlando Fals Borda (1986), se incorporó el principio de relación sujeto-sujeto, procurando generar interacciones basadas en la escucha, el reconocimiento y la participación de los actores. Sin embargo, esta participación se expresó principalmente en la apertura de espacios de diálogo y expresión durante el trabajo de campo, más que en procesos organizativos o de transformación sostenida.

En articulación con lo anterior, se integraron elementos de la etnografía como estrategia de aproximación al campo. En particular, se retomó su carácter inductivo, interpretativo y situado (Geertz, 2003), a través de la observación participante, la inmersión en el contexto escolar y la construcción de descripciones densas de las dinámicas cotidianas.

No obstante, esta aproximación no constituyó una etnografía en sentido clásico —de larga duración—, sino una adaptación acorde a los tiempos y alcances del trabajo.

De igual forma, la investigación se nutrió de la perspectiva fenomenológica, en tanto orientó la atención hacia las experiencias vividas y los significados construidos por los sujetos. Este enfoque se reflejó principalmente en la centralidad otorgada a las narrativas de los participantes, así como en la búsqueda de comprender cómo experimentan y significan la inclusión educativa en su vida cotidiana.

A partir de esta articulación, este estudio se configura como una propuesta metodológica híbrida y situada, que retoma elementos de la IAP, la etnografía y la fenomenología no como modelos cerrados, sino como referentes teórico-metodológicos que orientan la mirada, las decisiones en campo y la interpretación de los datos.

Desde esta perspectiva, el dispositivo de investigación se constituyó como un espacio relacional y dialógico, en el que las y los participantes fueron reconocidos como agentes activos en la producción de conocimiento. Esto se tradujo en la implementación de técnicas como la observación participativa, las entrevistas y los talleres participativos, orientados a la construcción de sentidos desde la experiencia de los actores. En consecuencia, el proceso investigativo no se limitó a la recolección de información, sino que buscó generar espacios de expresión, reflexión y problematización en torno a las experiencias escolares. No obstante, los alcances de transformación se situaron principalmente en el plano reflexivo y simbólico, más que en la modificación estructural del contexto.

Finalmente, esta estrategia metodológica no pretende adscribirse de manera estricta a un único enfoque, sino dar cuenta de una apropiación crítica y contextualizada de distintas tradiciones, en función de las condiciones reales del campo y de los objetivos del estudio. La operacionalización de estas decisiones se concreta en la delimitación del campo de investigación, entendida como el espacio donde estas apuestas metodológicas se articulan con las condiciones concretas del contexto.

3.3 Delimitación del campo de investigación

La institución cuenta con una matrícula total de 99 estudiantes, así como con una planta

docente integrada por seis profesores —dos por cada grado— y un director escolar. A su vez, el equipo de USAER está conformado por cuatro profesionales: una trabajadora social, una psicóloga, una maestra de Comunicación Humana y una directora. Este servicio atiende actualmente a 25 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 18 con discapacidad intelectual, 1 con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y 6 con dificultades severas de aprendizaje. Esta información fue proporcionada por personal de USAER a partir de una conversación de carácter indagatorio. No obstante, por motivos de confidencialidad y resguardo institucional, no se tuvo acceso a la identificación individual de las y los estudiantes que reciben este servicio. En consecuencia, no fue posible delimitar previamente la participación de este grupo específico dentro del trabajo de campo.

En este sentido, la investigación se desarrolló a partir de un acercamiento abierto al conjunto del estudiantado, sin una categorización previa de los participantes, lo que permitió recuperar experiencias diversas sin circunscribirlas a diagnósticos o etiquetas institucionales.

3.4 Muestra y actores sociales

Para esta investigación se empleó un muestreo intencional (Patton, 1990), diseñado para capturar la diversidad de experiencias en torno a los procesos de inclusión. Participaron estudiantes de entre 12 y 15 años de los tres grados, con el objetivo de acceder a una pluralidad de perspectivas y vivencias relacionadas con la discapacidad, la diferencia y las prácticas escolares. Dado que no se contó con información individual sobre cuáles estudiantes reciben atención por parte de USAER, la selección no se basó en esta categoría, sino que se adoptó un acercamiento abierto a todo el estudiantado.

Complementariamente, se incluyó la participación de docentes de grupo y personal de USAER, con el fin de contextualizar los discursos y prácticas institucionales desde distintos posicionamientos dentro de la comunidad educativa. La participación fue voluntaria, resguardando en todo momento los principios éticos de la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de los docentes y el asentimiento de los estudiantes, garantizando su participación libre y consciente.

Para proteger la confidencialidad y la identidad de las personas participantes, se adoptaron diversas estrategias de anonimización. En el caso de las entrevistas con docentes,

se sustituyeron los nombres reales por las letras A., B., C. y D., lo que permite identificar sus intervenciones sin comprometer su identidad. En cuanto al estudiantado —al tratarse de menores de edad— se evitó cualquier referencia individual, recurriendo a términos generales como "una o un estudiante" o "las y los estudiantes".

El uso de estas estrategias asegura la preservación de la riqueza narrativa, las citas textuales y las producciones simbólicas generadas durante el proyecto, sin comprometer la identidad de los participantes. Asimismo, se alinea con el compromiso de la Investigación-Acción-Participativa de manejar la información de manera respetuosa y cuidadosa, equilibrando la profundidad analítica con la protección de los derechos, la dignidad y la integridad de quienes participaron.

3.5 Técnicas e Instrumentos

En coherencia con el enfoque metodológico adoptado, se empleó una triangulación de técnicas orientada a recuperar narrativas, significados y vivencias desde múltiples dimensiones. La selección de estas técnicas se sustentó en una evaluación preliminar realizada el 14 de julio de 2025, cuyo propósito fue asegurar la pertinencia del trabajo de campo y la disposición de los actores involucrados.

A partir de esta evaluación, la observación participante constituyó la herramienta central para la producción de información. Se implementó de manera sistemática en diversos espacios del entorno escolar —aulas, patios, actividades recreativas y actos institucionales— con el propósito de comprender los fenómenos en su contexto natural (*milieu*), tal como plantean Taylor y Bogdan (1987). Esta inmersión permitió no solo registrar eventos observables, sino también captar dinámicas relacionales y significaciones implícitas en la vida cotidiana escolar.

El registro de esta experiencia se llevó a cabo mediante diarios de campo personales y bitácoras grupales, en los que integramos descripciones detalladas del contexto junto con reflexiones analíticas y emocionales. Este ejercicio favoreció la construcción de una "descripción densa" (Geertz, 2003) y nos permitió transformar la experiencia en datos analíticos, atendiendo tanto a las prácticas como a las tensiones en torno a la inclusión y

exclusión. El diario de campo se constituyó como un instrumento transversal que garantiza la reflexividad del proceso investigativo. Más allá de un registro descriptivo, funcionó como un espacio de análisis crítico en el que se documentaron decisiones metodológicas, tensiones éticas, posicionamientos y afectaciones de las investigadoras, en ejercicio de una constante vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1991).

De manera complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes, orientadas a recuperar relatos y experiencias desde la voz de los actores, facilitando el acceso a las significaciones que atribuyen a la inclusión educativa en su contexto escolar.

Asimismo, se implementaron talleres participativos de expresión creativa —como dibujo, collage y dramatización— con el estudiantado con el fin de acceder a dimensiones simbólicas, corporales y emocionales de la experiencia. Estos espacios buscaron desplazar la centralidad del lenguaje técnico o adultocéntrico, favoreciendo formas alternativas de expresión. Su incorporación se fundamenta en la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005), al promover procesos de concientización, así como en la noción de *habitus* de Pierre Bourdieu (1991), al permitir visibilizar disposiciones incorporadas que estructuran la experiencia escolar.

En conjunto, estas técnicas permitieron acceder a dimensiones de la experiencia que difícilmente se expresan únicamente a través del lenguaje verbal, particularmente en lo relacionado con emociones, prácticas corporales y significados construidos de manera colectiva, en coherencia con los principios fenomenológicos y participativos del estudio.

Nos apoyamos también en actividades empíricas y reflexivas —como la observación cercana, la entrevista conversacional y el análisis temático— atravesadas por una actitud fenomenológica orientada a aproximarse a las estructuras de sentido de la experiencia vivida. Se incorporó el grupo focal como técnica de investigación cualitativa, orientada a recuperar la construcción colectiva de sentidos a partir de la interacción entre participantes. Esta técnica permite identificar acuerdos, tensiones y posicionamientos compartidos en torno a los temas abordados (Canales, 2006; Ibáñez, 1992; Flick, 2007).

En cuanto a la implementación de la Investigación-Acción-Participativa, el diseño inicial contemplaba tres momentos: (1) acercamiento y sensibilización del contexto, (2) producción de información empírica y (3) devolución y reflexión colectiva con los participantes. Sin embargo, debido a las condiciones del trabajo de campo, la tercera fase no pudo desarrollarse en su totalidad como estaba prevista.

En consecuencia, la investigación se concretó principalmente en las dos primeras etapas, correspondientes al acercamiento al contexto y a la recopilación de información mediante las técnicas descritas. Si bien se generaron espacios de diálogo y reflexión durante el proceso, no fue posible llevar a cabo una devolución formal y sistemática de los hallazgos con todos los actores involucrados.

Esta situación constituye tanto una limitación del estudio como un elemento relevante para el análisis, en tanto evidencia las condiciones y tensiones que atraviesan la implementación de metodologías participativas en contextos escolares. No obstante, el proceso mantuvo una orientación participativa en la medida en que se promovieron espacios de escucha, expresión y construcción colectiva durante el trabajo de campo.

3.6 Aplicación

El trabajo de campo se llevó a cabo en seis sesiones, aunque originalmente se había planificado un total de nueve, distribuidas en tres fases: diagnóstico y mapeo, análisis y deconstrucción, y un momento final de devolución y co-creación. Esta reducción respondió a desfases entre el calendario universitario y el de la SEP para la telesecundaria, así como a diversas contingencias institucionales lo que impidió realizar la fase de devolución de manera formal, quedando solo un cierre general de las sesiones. Aun así, la investigación mantuvo su orientación participativa, ya que el diálogo y la reflexión se promovieron de manera transversal a lo largo de los encuentros.

A continuación, se describe el desarrollo de las sesiones:

El 24 de octubre de 2025 se realizó la inmersión inicial en el contexto escolar mediante observación participante y dinámicas de rapport, como “Conejos y Conejeras”. El objetivo fue generar confianza, favorecer el conocimiento mutuo y propiciar un ambiente que

facilitara el desarrollo de las sesiones posteriores. Ante un desfase en la comunicación institucional hacia el profesorado, el acceso a los estudiantes se gestionó mediante el uso de micrófono durante el receso para convocar la participación voluntaria. En este primer acercamiento también se trabajó en la delimitación de roles —investigadoras frente a la figura de "maestras"—, construyendo vínculos de confianza a partir de la participación directa en las actividades junto con el alumnado.

El 7 de noviembre de 2025 se llevó a cabo la elaboración del mural colectivo "Estudiantes", cuyo propósito fue explorar las representaciones sobre la "normalidad" del ser estudiante dentro de la telesecundaria. A través de esta actividad se recuperaron significados asociados a la identidad escolar, evidenciando tensiones entre el disfrute y el estrés en la experiencia estudiantil. Durante esta sesión se realizó un ajuste metodológico relevante al negociar con la dirección la no segregación por grados, defendiendo la participación abierta como condición para sostener un enfoque de inclusión.

El 21 de noviembre de 2025 se implementó la técnica de etiquetas, orientada a indagar las formas en que el estudiantado comprende y experimenta las categorizaciones sociales. Su desarrollo permitió identificar tanto etiquetas positivas como negativas presentes en la vida escolar. No obstante, la intervención de algunos docentes —quienes promovieron la asistencia obligatoria de ciertos estudiantes— generó una dispersión inicial, lo que creó y evidenció tensiones en torno al control institucional y su impacto en la dinámica participativa.

El 5 de diciembre de 2025, en el marco de la "Semana de la Discapacidad" organizada por USAER, se llevó a cabo observación participante, a partir de una invitación directa de la maestra presente de manera permanente. Esta sesión nos permitió acompañar actividades de sensibilización y recoger relatos estudiantiles sobre acoso y segregación, facilitándonos así el dar cuenta del contraste entre el discurso institucional y las prácticas que realmente se implementan en el contexto escolar.

El 23 de enero de 2026 se desarrolló una actividad de dramatización y juego de roles, orientada a problematizar la exclusión desde una perspectiva estructural. A través de la representación de situaciones escolares, el alumnado visibilizó dinámicas asociadas a la autoridad y el castigo, así como formas de interacción que configuran la experiencia de

inclusión y exclusión. Esta sesión evidenció la pertinencia de las técnicas creativas para acceder a dimensiones simbólicas y corporales de la experiencia.

Finalmente, el 20 de febrero de 2026 se incorporó la realización de un grupo focal con estudiantes, técnica no contemplada inicialmente pero considerada pertinente para profundizar en la comprensión de las experiencias de exclusión y los vínculos afectivos entre pares. A pesar de condiciones adversas —como el calor y el ruido del entorno escolar—, se logró generar un espacio de diálogo y participación que favoreció la construcción colectiva de sentidos y la problematización de las vivencias compartidas a lo largo del proceso.

En este sentido, los ajustes realizados —incluyendo la reducción de sesiones y la transformación de la fase de devolución— no constituyen una debilidad del diseño, sino una expresión de la lógica flexible y situada del enfoque cualitativo. Las decisiones metodológicas se construyeron en diálogo constante con el campo, permitiendo que la investigación se adaptara a la complejidad del contexto escolar sin perder su orientación participativa.

3.7 Estrategia de análisis

A partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos descritos en el apartado anterior, se construyó el *corpus* empírico del estudio —integrado por registros de observación, entrevistas, talleres y grupo focal—, el cual fue sometido a un proceso de análisis cualitativo orientado a la construcción de interpretaciones situadas.

El análisis se desarrolló mediante codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo los planteamientos de Vasilachis (2006) y en coherencia con el enfoque cualitativo adoptado. La codificación abierta permitió segmentar el material e identificar categorías iniciales; la codificación axial estableció relaciones entre estas categorías, identificando propiedades, dimensiones y vínculos significativos; finalmente, la codificación selectiva definió una categoría central que articula todo el análisis y orienta la interpretación.

De manera deliberada, se decidió integrar el marco teórico directamente con el análisis de los datos, evitando una separación estricta entre “teoría” y “análisis”. Esta decisión responde a la intención de ofrecer una lectura más rica y situada de los hallazgos, donde los referentes teóricos orientan la interpretación y permiten conectar los datos con los debates

conceptuales sobre inclusión educativa.

Este enfoque permitió organizar la información en ejes temáticos emergentes —normalidad, cultura de inclusión, barreras y dificultades, y experiencias y significados— y, de manera transversal, incorporar la subjetividad como categoría analítica, orientando la lectura e integrando las distintas dimensiones de la vivencia de los participantes.

Asimismo, se mantuvo una actitud reflexiva durante todo el proceso analítico, reconociendo nuestro papel como investigadoras en la construcción del conocimiento y atendiendo a la necesidad de una vigilancia epistemológica constante.

Con base en esta estrategia, se presentan a continuación los resultados, integrando los referentes teóricos de manera orgánica para contextualizar e interpretar los hallazgos en su contexto escolar.

La construcción de categorías analíticas permitió articular los registros de campo con los referentes teóricos, no como un ejercicio de aplicación mecánica, sino como un proceso de diálogo que posibilita comprender cómo se configuran las prácticas, tensiones y significados en el contexto escolar estudiado.

A partir de este proceso, se delimitaron cuatro ejes que organizan la lectura de los hallazgos y que dan cuenta de distintas dimensiones del fenómeno. Por un lado, la noción de normalidad, que permite problematizar las expectativas en torno al "estudiante ideal" y las formas en que se establecen criterios sobre lo que se considera "normal" en el aprendizaje. Por otro, la cultura de inclusión recupera las percepciones, acciones y relaciones entre los distintos actores escolares, incluyendo el papel del profesorado, USAER y el trabajo colaborativo, así como las tensiones presentes en los procesos de sensibilización e inclusión. En articulación con ello, en el eje de barreras y dificultades se visibiliza tanto las limitaciones materiales como las condiciones estructurales y prácticas que inciden en la enseñanza y en la posibilidad de construir entornos inclusivos. Finalmente, el eje de experiencias y significados permite aproximarse a las vivencias del estudiantado, atendiendo a las dinámicas entre pares, la construcción de identidad, la agencia y los efectos de las etiquetas y la violencia simbólica en su experiencia escolar.

De esta manera, la estrategia de análisis aquí planteada sienta las bases para la presentación de resultados, en la que estos ejes no se abordan como apartados aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que permiten comprender la complejidad del fenómeno.

En el siguiente apartado, se desarrollan los hallazgos de la investigación a partir de estos ejes analíticos, integrando de manera transversal los referentes teóricos para analizar las prácticas y significados que configuran la inclusión educativa en el contexto estudiado.

4. Resultados

4.1 Normalidad

En las sociedades contemporáneas persiste una tensión en torno a la definición de lo normal y lo anormal. Estas categorías funcionan como marcos de clasificación a partir de los cuales se establecen criterios sobre qué conductas, capacidades o formas de desarrollo son consideradas aceptables dentro de un determinado orden social. Sin embargo, lejos de constituir categorías naturales o neutras, responden a procesos históricos y sociales mediante los cuales se producen y establecen normas que orientan la manera en que se interpretan y valoran las diferencias entre los sujetos. En este sentido, aquello que se sitúa fuera de dichos parámetros suele ser problematizado, excluido o sometido a diversos dispositivos de intervención orientados a corregir, adaptar o normalizar a los individuos para que se ajusten a los estándares dominantes (Baquero, 2020). El análisis de la normalidad resulta, por tanto, fundamental para comprender cómo se configuran las prácticas y discursos en torno a la inclusión educativa en la escuela telesecundaria donde se realizó el trabajo de campo.

Desde la perspectiva propuesta por Georges Canguilhem (1966), la noción de norma remite originalmente a aquello que funciona como referencia o medida: un principio que orienta la evaluación de los fenómenos y permite establecer comparaciones. A partir de este sentido, el término normal adquiere dos significados principales. Por un lado, se entiende como aquello que corresponde a lo que “debe ser”; por otro, como aquello que aparece con mayor frecuencia dentro de un conjunto determinado, es decir, lo que se observa en la mayoría de los casos o se aproxima a un promedio. De esta manera, una regularidad empírica puede convertirse en criterio de valoración, transformándose en un modelo ideal frente al cual se comparan las variaciones individuales (Canguilhem, 1966).

En este panorama, lo normativo no se limita únicamente a describir o evaluar hechos en relación con una norma previamente establecida, sino que implica la capacidad de instituir dichas normas (Canal, 2002). Es decir, refiere al proceso mediante el cual ciertos parámetros se establecen como referentes para juzgar lo que se considera adecuado o esperado en un determinado contexto (Canguilhem, 1966). Desde esta perspectiva, la norma no debe entenderse únicamente como un criterio externo que regula las conductas, sino como un dispositivo productivo que organiza las prácticas sociales y produce formas específicas de subjetividad. En el ámbito educativo, estas normas operan configurando criterios sobre lo que se considera un aprendizaje adecuado, un ritmo esperado o un comportamiento escolar legítimo, produciendo así posiciones diferenciadas para los estudiantes dentro de la dinámica escolar (Canguilhem, 1966; Macherey, 1990; Baquero, 2012 cit. en Baquero, 2020).

En el trabajo de campo, estas nociones se hacen visibles no como definiciones explícitas, sino como criterios prácticos que orientan la acción docente. Esto puede observarse en el siguiente fragmento de entrevista:

> *Ellos ya saben, saben cómo deben de ser sus trabajos y ya podemos ahorita ir diciendo que yo tengo un grupo ahorita ya más inclusivo también porque de repente algunos de ellos sí se desesperaban, ¿no? De ¡Ay, ya llegó la maestra! (...) Entonces hemos creado un buen grupo ya ahorita a estas fechas como te decía, y la verdad me siento muy a gusto con ellos. Son unos niños muy nobles y, también son unos chicos que saben acatar ya indicaciones y un grupo, te puedo decir también que está como muy ansioso de aprender mucho, ¿no? De venir y aprender las cosas. (A, Comunicación personal, 20 de febrero de 2026)*

En este relato, la idea de inclusión aparece vinculada a la consolidación de un orden en el aula donde los estudiantes "ya saben" cómo actuar, cómo realizar sus trabajos y cómo responder a las indicaciones docentes. La inclusión se asocia así con la adecuación a la dinámica escolar, en la medida en que el grupo deja de resistirse, se estabiliza y se vuelve predecible en su comportamiento. Asimismo, la caracterización de los estudiantes como "nobles" y "ansiosos de aprender" introduce una dimensión valorativa que configura un ideal

de alumno no sólo competente, sino también moralmente adecuado dentro del espacio escolar.

A la luz de Canguilhem (1966), estas descripciones permiten observar cómo la norma opera como referencia implícita para valorar el comportamiento y el aprendizaje, estableciendo un modelo frente al cual se evalúan las conductas de los estudiantes. En este sentido, lo normal no se limita a describir lo que ocurre con mayor frecuencia, sino que se convierte en un criterio sobre lo que "debe ser". Desde la perspectiva de Foucault (2002), este proceso puede entenderse como parte de dinámicas de normalización en las que los sujetos internalizan progresivamente las expectativas institucionales, desarrollando formas de autorregulación que hacen posible el funcionamiento del orden escolar. En consonancia con Baquero (2020), la autonomía que se valora en este contexto no puede entenderse únicamente como una capacidad individual, sino como un ideal normativo que orienta la producción de determinados modos de ser estudiante.

Estas dinámicas se complejizan al considerar el lugar de los estudiantes con discapacidad o mayores dificultades de aprendizaje, como se observa en el siguiente fragmento:

> *Mi A. es un chico que sí le cuesta mucho, él es el más marcado con DI [Discapacidad Intelectual] por las situaciones que ya te comentaba. Entonces, a lo mejor lo puede ver ahorita y dice, ah sí, ¿de qué hablo A.? "Ah, de la niña que va a hacer un cartel", ¿no? Ajá, pero a lo mejor ya pasaron dos o tres minutos. A. ¿qué vamos a hacer? "Ya se me olvidó". Tiene esas situaciones, para él sí es complicado. Con él sí tenemos que trabajar totalmente diferente. Con él trabajamos un libro, que es como para un niño de primero o de primaria (...) Es muy complicado poderlo incluir, más sin embargo se hace. (A, Comunicación personal, 20 de febrero de 2026)*

En este caso, la diferencia se construye en relación con un parámetro implícito de funcionamiento. La expresión "el más marcado" sitúa al estudiante dentro de una escala comparativa que remite a distintos grados de cercanía o distancia respecto a la norma.

Asimismo, la afirmación de que "es muy complicado poderlo incluir" sugiere que la inclusión no forma parte del funcionamiento ordinario del aula, sino que aparece como un esfuerzo adicional frente a aquello que desborda la dinámica establecida.

Desde la perspectiva de Canguilhem (1966), esto evidencia cómo las variaciones individuales son interpretadas a partir de su relación con un modelo normativo, dejando de ser diferencias para convertirse en desviaciones respecto a lo esperado. En diálogo con Baquero (2020), puede señalarse que estas configuraciones tienden a producir posiciones diferenciadas dentro del aula, donde ciertos estudiantes requieren intervenciones específicas para aproximarse a los estándares dominantes. Esto coincide con lo planteado por Niembro et al. (2021), quienes señalan que la diversidad continúa siendo tratada como excepción más que como condición constitutiva del espacio escolar.

Las prácticas pedagógicas descritas por los docentes muestran esfuerzos por generar condiciones de participación para todos los estudiantes, como se observa en los siguientes fragmentos de dos entrevistas hechas a la profesora A. y D. : "*Si me van a hacer un cuestionario de 10 preguntas… a ellos les digo 'hazme uno de cinco'… hay otros que no, nada más cinco o tres o dos (…) Lo que los otros chicos me lo hacen en una hora, ellos a lo mejor en dos*…" (D, Comunicación personal, 20 de febrero de 2026) o *"A veces hasta coloco videos… a lo mejor es del nivel de mis niños de discapacidad… pero les digo 'esto es para todos' "* (A, Comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

En sus respuestas resulta evidente una serie de ajustes en la exigencia, los tiempos y los recursos didácticos, orientados a favorecer la participación de estudiantes con distintas necesidades. No obstante, dichas adaptaciones también ponen de manifiesto la existencia de un estándar implícito que funciona como referencia. El hecho de reducir el número de preguntas o extender el tiempo de trabajo no elimina el modelo normativo, sino que lo reafirma al establecerlo como punto de partida frente al cual se realizan las adecuaciones.

En línea con esto, durante otro momento de la entrevista, la profesora D se refiere de manera diferenciada a los estudiantes atendidos por USAER, lo que permite comprender con mayor claridad estas dinámicas: *"Los chicos de USAER no nada más son por alguna discapacidad, es pues por… una situación de conducta, a lo mejor de rezago o cualquier*

situación." (D, comunicación personal, 20 de febrero de 2026). Este señalamiento evidencia que dentro de este grupo se agrupan diversas formas de no ajuste a la norma escolar, funcionando como un dispositivo de clasificación que organiza la diferencia dentro de la institución. Desde la perspectiva de Foucault (2002), este tipo de distinciones puede entenderse como parte de mecanismos de regulación que permiten gestionar la diversidad a través de su identificación, delimitación e intervención.

Estas dinámicas de normalización no solo se manifiestan en el discurso docente, sino que también se hacen presentes en las interacciones entre los propios estudiantes y en la organización concreta de las actividades escolares. Durante la realización de un *rally* escolar, en el marco de la semana de la discapacidad, logramos escuchar diversos comentarios espontáneos entre los estudiantes que remitían al uso de categorías clínicas para nombrar ciertas características personales. En ese contexto, uno de los estudiantes mencionó que percibía que había "muchas personas con hiperactividad" dentro del grupo y, poco después, se refirió a sí mismo como "disléxico". Este tipo de enunciaciones llamó la atención, en tanto evidencian cómo el lenguaje clínico no solo circula en el ámbito institucional, sino que ha sido apropiado por los propios estudiantes como recurso para describirse y clasificar a otros.

En el mismo evento, se observó la situación de una estudiante que no participó en las actividades del *rally* y desde el inicio, algunos de sus compañeros anticipaban que no participaría al señalar que "no podía hacerlo", configurando de manera temprana una expectativa sobre sus posibilidades dentro de la dinámica grupal. Al conversar con una de nosotras, la estudiante explicó que tenía "dormida la mitad de su cuerpo", razón por la cual decidió permanecer sentada, observando el desarrollo de las actividades. En este contexto, las dinámicas propuestas por USAER como un espacio de empatía con el otro —centradas en el movimiento corporal y la ejecución física— no contemplaban adaptaciones para estudiantes con discapacidades motrices, lo que limitó su participación a una posición periférica.

Esta situación permite problematizar la forma en que se configura la participación escolar. Tal como señala Ochoa (2019, cit. en Manghi et al., 2022), esta suele quedar restringida a actividades diseñadas por adultos que no incorporan de manera efectiva las condiciones, necesidades y voces de las y los estudiantes. En el caso observado, el diseño del

rally partía de un supuesto homogéneo sobre las capacidades corporales, lo que derivó en la exclusión práctica de quienes no se ajustaban a dicho parámetro. Así, la estudiante no solo quedó al margen de la actividad, sino que su experiencia se inscribe en dinámicas más amplias donde los estudiantes no se sienten parte de los procesos escolares (Granizo et al., 2019, cit. en Manghi et al., 2022).

Asimismo, el hecho de que su no participación fuera asumida como algo "natural" o esperado da cuenta de cómo el derecho a participar no necesariamente se promueve ni se reconoce en la práctica (Sagastume, 2015; Ochoa, 2019, cit. en Manghi et al., 2022). Más bien, la participación se organiza en torno a parámetros implícitos de normalidad que delimitan quién puede involucrarse y en qué condiciones. En este sentido, la estudiante no solo enfrentó una barrera física derivada de la ausencia de adecuaciones, sino también una barrera simbólica, en tanto su lugar dentro de la actividad ya estaba previamente definido por las expectativas de sus compañeros[3].

Esta escena adquiere una dimensión particularmente crítica si se considera que la actividad fue organizada por USAER en el marco de la semana de la discapacidad ya que lejos de constituir un espacio que promoviera la reflexión y la participación efectiva de estudiantes con diversas condiciones, terminó reproduciendo las mismas lógicas de exclusión que, en principio, buscaba visibilizar y cuestionar. Esto pone en evidencia una tensión relevante: incluso los dispositivos institucionales orientados a la inclusión pueden operar desde marcos normalizadores cuando no problematizan sus propios supuestos sobre el cuerpo, la capacidad y la participación, evidenciando los límites de intervenciones que no transforman de fondo las condiciones que estructuran la vida escolar.

En conjunto, esta escena permite observar cómo los criterios de normalidad operan de manera simultánea en distintos niveles. Por un lado, a través del lenguaje que los estudiantes utilizan para nombrar y comprender la diferencia; por otro, en las interacciones entre pares, donde se anticipan y asignan capacidades o limitaciones; y finalmente, en la propia configuración de las actividades escolares, que suponen ciertos modos de participación considerados estándar. En este sentido, la normalidad no aparece únicamente

[3] Esta barrera se menciona aquí de manera puntual como parte de la descripción de la dinámica observada; un análisis más amplio sobre las mismas se desarrollará en el apartado de barreras y dificultades.

como un marco abstracto, sino como una lógica que se encarna en prácticas, discursos y disposiciones concretas que delimitan —de manera cotidiana— quién y de qué forma puede participar dentro del espacio escolar.

Por tanto, los fragmentos de entrevista y situaciones analizados muestran que la cultura de inclusión escolar se construye en diálogo permanente con criterios de normalidad que orientan la práctica docente (Bourdieu & Passeron, 1995; Canguilhem, 1966; Foucault, 2002). Por un lado, los docentes desarrollan estrategias para adaptar actividades y generar oportunidades de participación para estudiantes con diferentes necesidades y por otro lado, estas mismas estrategias evidencian la existencia de modelos implícitos de aprendizaje, comportamiento y rendimiento que funcionan como parámetros para interpretar las diferencias entre los alumnos. De este modo, la normalidad aparece no como una característica inherente a los estudiantes, sino como una referencia producida dentro del propio espacio escolar que organiza la manera en que se comprenden y gestionan las diferencias en el aula.

A partir de lo anterior, surge una pregunta que orienta la reflexión final de este apartado: ¿qué ocurre cuando un espacio institucional que funciona como dispositivo disciplinario —orientado a la internalización de normas mediante la educación— se encuentra con la diversidad de trayectorias, capacidades y condiciones que presentan los estudiantes? En particular, cuando la diferencia aparece en forma de discapacidad, ¿es posible construir una auténtica cultura de inclusión sin cuestionar los parámetros de normalidad que estructuran la institución educativa? Cuestionar esto invita a problematizar hasta qué punto las prácticas inclusivas pueden desarrollarse dentro de un sistema educativo que, al mismo tiempo, continúa operando mediante mecanismos de normalización que tienden a ordenar, clasificar y jerarquizar las diferencias.

En diálogo con el estado del arte revisado, los hallazgos de este análisis permiten profundizar en la comprensión de la inclusión educativa como un proceso atravesado por tensiones entre marcos normativos y prácticas situadas. Tal como señalan Santuario (2007) y Zhizhko (2020), existe una brecha persistente entre los principios de equidad e inclusión promovidos a nivel discursivo y las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas escolares. En este caso, dicha brecha no solo se expresa en limitaciones estructurales, sino también en la permanencia de la normalidad como criterio organizador de la experiencia

educativa, tal como advierte Reveles (2024). Los discursos docentes analizados muestran que, aun cuando se despliegan estrategias de adaptación y apoyo, estas continúan estructurándose en referencia a un modelo implícito de alumno "esperado", lo que coincide con lo planteado por Niembro et al. (2021), quienes señalan que la diversidad sigue siendo tratada como excepción y no como condición constitutiva de la escuela.

Asimismo, lo presentado en este apartado permiten matizar la idea de inclusión como transformación cultural propuesta en la literatura (Valdés, Jiménez y Jiménez, 2022 cit. en Manghi et al., 2022), evidenciando que dicha transformación no ocurre de manera lineal ni homogénea, sino que se construye en medio de negociaciones, ajustes y contradicciones en la práctica cotidiana.

En este sentido, en este contexto escolar específico se refleja lo que García-Gómez (2010) describe como culturas escolares fragmentadas, donde coexisten esfuerzos inclusivos con lógicas de normalización que no han sido completamente cuestionadas, lo que sugiere que la inclusión no puede entenderse únicamente como la incorporación de estrategias pedagógicas diferenciadas, sino como un proceso que requiere problematizar los supuestos normativos que definen qué significa aprender, participar y "ser estudiante" dentro de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, la normalidad no solo opera como un marco de referencia implícito, sino como una condición que delimita los alcances mismos de la inclusión. En la medida en que las prácticas educativas continúan organizándose en torno a estándares homogéneos de desempeño, comportamiento y ritmo de aprendizaje, la inclusión corre el riesgo de reducirse a un conjunto de ajustes periféricos que no transforman el núcleo de la cultura escolar. Así, los resultados de este análisis refuerzan la necesidad —también planteada en el estado del arte— de transitar hacia enfoques que reconozcan la diversidad como punto de partida y no como desviación, lo que implica no solo modificar prácticas, sino reconfigurar las categorías desde las cuales se piensa la diferencia en el espacio educativo.

En síntesis, analizar la normalidad permite evidenciar que las prácticas inclusivas no se desarrollan en un terreno neutro, sino en un espacio profundamente estructurado por criterios históricos de clasificación, jerarquización y regulación de las diferencias. Lejos de desaparecer, la norma continúa operando como un referente que orienta —de manera

explícita e implícita— la interpretación del aprendizaje, el comportamiento y la participación escolar. Esto implica que la inclusión, más que oponerse frontalmente a la normalización, se construye en diálogo constante con ella, negociando sus límites y posibilidades en la práctica cotidiana.

En este sentido, resulta necesario desplazar la mirada desde la normalidad como categoría analítica hacia la comprensión de las dinámicas concretas en las que dicha categoría se encarna, se reproduce o se resignifica en la vida escolar. Es precisamente en este punto donde cobra relevancia analizar también la cultura de inclusión, entendiéndola no como un estado dado, sino como un proceso situado en el que confluyen discursos, prácticas y experiencias que configuran —de manera siempre inacabada— las formas en que la diversidad es vivida, gestionada y significada dentro de la institución educativa.

4.2 Cultura de inclusión

En continuidad con lo analizado previamente respecto a la normalidad como criterio organizador persistente de la experiencia educativa —donde la norma delimita implícitamente—, la cultura de inclusión surge en tensión con la normalidad como criterio organizador persistente de la experiencia educativa, donde la norma delimita implícitamente, pero antes de problematizarla, resulta necesario definirla.

La cultura de inclusión combina dos conceptos fundamentales: cultura e inclusión. Por un lado, la cultura se refiere al conjunto de valores, normas, creencias, prácticas y significados compartidos por un grupo social, que orientan las formas de relacionarse, actuar y organizar la vida colectiva (Geertz, 2003; Schein, 2010). En el contexto escolar, moldea las expectativas sobre aprender, enseñar y participar, estableciendo modelos implícitos de comportamiento y de rendimiento considerados “adecuados” dentro de la institución.

Por otro lado, la inclusión es un enfoque y compromiso social y pedagógico que busca garantizar la participación plena y equitativa de todas las personas, reconociendo y valorando la diversidad en sus múltiples dimensiones —cognitiva, física, social, cultural y emocional— y promoviendo condiciones que reduzcan barreras para el aprendizaje y la interacción (Booth & Ainscow, 2016; UNESCO, 2020). No se limita a integrar a quienes tradicionalmente han sido excluidos, sino que también implica transformar sistemas, prácticas y significados para responder a la diversidad de manera estructural y sostenida.

En la intersección de ambos conceptos, la cultura de inclusión en el ámbito educativo se configura como un conjunto compartido de valores, normas, prácticas y significados que orientan a la comunidad escolar a reconocer, respetar y favorecer la diversidad, promoviendo la participación, la equidad y el bienestar de todos los estudiantes (Mascareño & Carvajal, 2015). Su propósito es transformar la experiencia educativa cotidiana, de modo que la diversidad no solo sea tolerada, sino considerada un componente natural y enriquecedor de la vida escolar. Esto implica cambios en recursos, prácticas pedagógicas, discursos, expectativas y relaciones entre estudiantes, docentes y personal de apoyo.

Pero incluir implica, necesariamente, identificar quiénes son aquellos que requieren ser incluidos, es decir, quiénes quedan fuera de la norma establecida y necesitan ajustes o apoyos específicos para participar plenamente. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede entenderse de manera aislada, sino que coexiste con la exclusión como práctica: para que algunos puedan ser incluidos, otros son diferenciados respecto a un modelo implícito de alumno "esperado". Esta lógica relacional evidencia que la cultura de inclusión no es un estado alcanzado ni un principio normativo estático, sino un proceso dinámico y ambivalente que se construye día a día a través de la interacción entre políticas, prácticas pedagógicas y experiencias de docentes y estudiantes.

En este sentido, la tensión entre los discursos institucionales —que promueven la equidad y la diversidad— y las prácticas cotidianas en el aula evidencia la coexistencia de inclusión y exclusión, donde toda inclusión supone necesariamente formas correlativas de diferenciación y regulación del acceso (Foucault, 1976; Mascareño & Carvajal, 2015). Particularmente, en la Telesecundaria, esta cultura se manifiesta como un proceso inestable y ambivalente, que se teje día a día en la interacción entre políticas, prácticas y experiencias vividas. Una de las expresiones más claras de esta ambivalencia aparece cuando una de las docentes afirma:

> *Pues yo diría que sí, yo diría que esta escuela sí es inclusiva. Aquí, por ejemplo… hemos, incluso sin saber… a todos le decimos, nunca hemos dicho no, ni tampoco en los salones… y no nada más por ser los niños de discapacidad, yo te puedo hablar también de niños… que vienen con problemas de drogadicción, con niños que vienen con problemas en*

cuestión hasta psiquiátricas… y a todos se les acepta, a todos se les incluyen todos los trabajos (A, comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Su respuesta revela una apertura institucional real: la escuela no rechaza a nadie. Sin embargo, es evidente que la inclusión se reduce a "aceptar" y "darles trabajo" sin modificar las condiciones estructurales del aula o del currículo. Como señalaría Freire (1996), esta aceptación sin transformación constituye una forma de inclusión acrítica, pues se incorpora al "otro" al sistema tal como está, sin cuestionar el sistema mismo. El resultado es una cultura que amplía el acceso físico y administrativo, pero mantiene intacta la lógica de la normalidad.

A este matiz se suma la práctica de sensibilización inicial con los grupos de primer grado, relatada por otra docente:

Desde un inicio siempre tienes que hablar con el grupo sobre la inclusión, sobre que ellos conozcan las discapacidades que tienen sus compañeros… les explico ciertos comportamientos que pudieran tener, porqué trabajamos de una manera distinta, porqué hay compañeros que van a dar servicios de USAER, porqué su evaluación va a ser distinta, que es importante que sean solidarios con ellos, que todos somos iguales… (B, comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

A primera vista, esta práctica de sensibilización inicial parece orientada a fomentar empatía y solidaridad. No obstante, al centrarse en "explicar" las diferencias y solicitar solidaridad, reproduce una mirada adultocéntrica y compensatoria. Van Manen (2003) señalaría que aquí falta el "tacto pedagógico" pues en lugar de partir de la experiencia vivida de los propios estudiantes, se impone una narrativa externa sobre "los que son distintos". Freire (2005) incluso lo llamaría antidialógico pues se habla sobre la inclusión en vez de construirla con los estudiantes a partir de sus propias preguntas y vivencias. De esta manera —en el discurso de algunas de las docentes de la telesecundaria —, la inclusión aparece como un mandato ético y normativo que convive con tensiones y contradicciones. La Profesora A lo expresa con claridad al decir: *"Para mí, el caso de inclusión es que, bueno, todos deben de estar*

dentro de, o sea, todos debemos de participar de igual manera en alguna actividad… Yo les decía, vamos a realizar todos unos copitos, y me decían, "pues que yo no sé" "es que", 'No te, no te, tú no te sugestiones ni te estreses antes de, yo te voy a ayudar'" (comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Este testimonio permite observar cómo se pone en práctica la inclusión en el aula: se centra en apoyar al estudiante individualmente para que pueda participar, mientras que la estructura de la actividad y la lógica del aula permanecen sin cambios. Desde la perspectiva de Freire (2005), esto puede entenderse como una forma de práctica antidialógica, en la que el estudiante recibe la adaptación, pero no participa en la transformación de las condiciones que generan exclusión. Así, la inclusión se construye más a partir de la acción de la docente que de un proceso colectivo de reflexión sobre la participación y la diversidad, evidenciando la tensión entre el principio inclusivo y la experiencia real en el aula.

La Profesora B introduce un aspecto importante al señalar los límites de estas prácticas: *"No está al 100, porque pues realmente la inclusión es algo que se tiene que trabajar diario y que, pues a veces hay muchas limitantes, no nada más nosotros como maestros, sino también pues depende mucho de la… pues de la crianza que tienen cada uno de nuestros alumnos en casa"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026). Su respuesta permite complejizar la discusión al reconocer que la inclusión no es un estado logrado, sino un proceso en construcción atravesado por múltiples condiciones. No obstante, al enfatizar factores externos como la familia o la crianza, el discurso desplaza parcialmente la responsabilidad fuera del espacio escolar, lo que limita la problematización de las prácticas institucionales y pedagógicas. En este sentido, más que un posicionamiento cerrado, se observa una tensión entre el reconocimiento de la complejidad del proceso inclusivo y la dificultad para situar el papel de la escuela en su transformación.

Esta tensión se hace aún más evidente cuando se consideran las relaciones entre los distintos actores institucionales. En este punto, el Profesor C introduce una mirada crítica sobre el papel de USAER al decirnos: *"Los chicos están en una etapa de formación y debemos de ser constantes, ¿no? USAER… creo que tiene buenas intenciones, pero no así en la práctica. Nos hablan de inclusión, pero finalmente terminan excluyéndolos en su forma de entrada"* (C, comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Este señalamiento pone en evidencia una contradicción relevante pues deja a la vista que incluso los dispositivos orientados a promover la inclusión pueden, en su operación cotidiana, generar formas de diferenciación que reproducen dinámicas de exclusión. Así, la inclusión no solo se tensiona en el aula, sino también en la manera en que se articulan las intervenciones institucionales, lo que hace notorio, nuevamente, su carácter ambivalente y situado.

Asimismo, el testimonio sugiere una posible fragmentación de responsabilidades, donde el apoyo especializado tiende a ubicarse fuera del aula regular, mientras que los docentes de grupo perciben que el trabajo no logra integrarse plenamente. Desde la perspectiva de Guattari (1992), la subjetividad se produce en la articulación de múltiples flujos; cuando estos no se conectan, emergen tensiones que dificultan la construcción de sentidos compartidos. En este sentido, USAER puede entenderse más como un ajuste que opera de manera paralela que como una instancia que reconfigure colectivamente la práctica educativa, lo que limita su potencial como fuerza transformadora (Deleuze, 2015).

El papel de USAER resulta, así, central dentro de esta cultura, pero también fuente de tensiones en su implementación cotidiana. La Profesora D describe esta dinámica al decir: "Cuando *ellos se van a USAER y hacen un trabajo… yo a ellos se los cuento. Primero les pregunto 'a ver, ¿qué hicieron?'… y, por ejemplo, si es igual de lenguajes o es de matemáticas, pues yo ahí se los apunto… son actividades, va a depender mucho su desempeño o mi… cómo… su capacidad, ¿no? Y la discapacidad que presenten"* (D, comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Esto nos permite observar que hay una organización del trabajo en la que las intervenciones se desarrollan de manera diferenciada ya que mientras USAER atiende ciertos procesos fuera del aula, la docente de grupo retoma —o ajusta — dichas actividades dentro de ella. Más que un trabajo de co-construcción pedagógica, se configura una dinámica de intervención paralela que mantiene separadas las prácticas y dificulta su articulación en un proyecto común.

Desde esta perspectiva, la inclusión se construye a partir de acciones que no siempre logran integrarse plenamente. Como plantea Guattari (1992), la subjetividad emerge en la

articulación de múltiples fuerzas; cuando estas no se conectan, surgen tensiones que obstaculizan la construcción de sentidos compartidos. En este caso, la intervención de USAER tiende a operar de forma fragmentada más que integrada. Esta situación es reconocida también por el Profesor C, quien expresa: *"Pareciera que cuando viene USAER y el personal docente como que choca demasiado"* (C, comunicación personal, 20 de febrero de 2026), lo que evidencia el choque micro político entre regular y especial.

Deleuze (2015), en su curso sobre Foucault, señala que la subjetivación implica pliegues del afuera que permiten resistencias; sin embargo, en esta escuela la intervención de USAER tiende a plegar la diferencia hacia adentro sin generar un afuera transformador. La convergencia entre maestros, estudiantes y USAER produce un espacio escolar más accesible, pero no logra construir un verdadero proyecto colectivo inclusivo porque predomina una lógica de "inclusión en la exclusión" (Mascareño & Carvajal, 2015): los estudiantes participan, pero bajo condiciones diferenciadas que los mantienen en una posición de "otro" permanentemente asistido.

En este contexto, las actividades implementadas durante nuestro trabajo de campo permiten observar cómo estas tensiones se juegan en lo cotidiano. Por ejemplo, el 23 de enero llevamos a cabo una actividad en el patio escolar, planteada como una dinámica lúdica orientada a explorar cómo se construyen formas de apoyo entre pares frente a distintas situaciones escolares. La actividad retomaba el juego de "congelados", donde a partir de una consigna ficticia en la que alguien se encontraba en una situación de necesitar ayuda, las y los estudiantes interactuaban libremente proponiendo qué hacer; al detenerse el juego, permanecían inmóviles y explicaban la acción que estaban realizando.

Esta dinámica permitió observar, de manera situada, cómo las y los alumnos movilizan estrategias de apoyo desde sus propios referentes, sin mediación directa del docente. Más que seguir indicaciones, las respuestas emergían en la interacción, dando lugar a formas de acompañamiento que no necesariamente se ajustan a una lógica escolar formal.

En este sentido, la actividad hizo visible la emergencia de apoyos entre pares que se distancian de una lógica estrictamente remedial o individualizante, y que apuntan hacia una construcción más colectiva del aprendizaje. Así, la dificultad deja de aparecer únicamente

como un problema individual para situarse como una experiencia que puede ser sostenida por el grupo. No obstante, como advierte Pierre Bourdieu (1991), las dinámicas escolares tienden a reproducir jerarquías que legitiman ciertos saberes por encima de otros, lo que puede acotar el alcance de estas formas horizontales de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Freire (2005), estas interacciones pueden leerse como espacios de construcción dialógica del conocimiento, con un potencial transformador. No obstante, ese potencial depende de que la institución logre reconocer y articular estas prácticas dentro de sus estrategias pedagógicas, evitando que queden como momentos aislados.

En esta misma línea, el apoyo mutuo observado puede pensarse, con Deleuze (2015), como una línea de fuga en la forma en que se configuran las relaciones en el aula. Sin embargo, la estructura institucional tiende a reconducir estas posibilidades hacia respuestas individuales, antes que hacia transformaciones colectivas. A su vez, siguiendo a Van Manen (2003), una pedagogía sensible implicaría un "tacto pedagógico" capaz de escuchar estas experiencias; no obstante, la relación entre docentes, estudiantes y USAER continúa estando atravesada, en gran medida, por una lógica asistencialista más que por una escucha situada.

La práctica de sensibilización excluyente constituye otro eje de esta cultura. Se trata de acciones que, aunque se presentan bajo el discurso de la inclusión, no cuestionan las condiciones estructurales que limitan la participación, por lo que terminan operando en un plano más bien discursivo que transformador. En diálogo con Freire (2005), este tipo de prácticas puede leerse como superficial o incluso antidialógica, en tanto no problematiza las relaciones que producen la exclusión. A su vez, desde Foucault (2002), es posible comprenderlas como formas de producción de la diferencia que normalizan ciertos cuerpos y experiencias, mientras otros quedan situados en los márgenes.

En este sentido, como se expuso previamente en el caso de la alumna que permaneció al margen de las actividades durante la Semana de sensibilización, la falta de adaptaciones no solo limita la participación, sino que evidencia cómo estas dinámicas pueden reproducir la exclusión que buscan atender. Así, la sensibilización termina por convertirse en una puesta en escena de la diferencia que no se traduce en transformaciones concretas.

Lejos de propiciar una empatía situada, estas prácticas refuerzan una lógica en la que la inclusión se enuncia, pero no se materializa. En términos de Freire (2005), esto puede entenderse como una práctica antidialógica; y, siguiendo a Van Manen (2003), como una intervención que carece de "tacto pedagógico", al no partir de la experiencia vivida de las y los estudiantes.

Esta misma lógica no solo se expresa en actividades institucionales puntuales, sino que se despliega también en la vida cotidiana del aula, particularmente en las formas en que se atiende la diversidad. En este nivel, la adaptación curricular emerge como la estrategia más utilizada, pero también como un mecanismo que permite responder a la diferencia sin modificar la norma que organiza la enseñanza. La Profesora D describe:

> *A los demás sí les pido 'bueno, si me pusiste este resultado, escríbeme por qué'. No, y a ellos me ponen cinco, pero si es correcto, pues adelante… les digo 'no, ¿sabes qué?, no sé, sus compañeros me van a hacer este un cuestionario de 10 preguntas', a ellos les digo 'hazme uno de cinco'… va a depender mucho del alumno, porque hay alumnos que, aunque tengan alguna discapacidad intelectual sí logran hacer la… las diez (comunicación personal, 20 de febrero de 2026).*

Esta diferenciación, principalmente cuantitativa, responde a una lógica compensatoria que Freire (2005) critica como "educación bancaria": se ajusta la exigencia en función del "déficit" percibido, sin transformar el currículo ni reconocer la diversidad como punto de partida para todos. En la misma línea, Foucault (2002) permite comprender estas prácticas como parte de tecnologías disciplinarias que clasifican, jerarquizan y normalizan, manteniendo intacta la estructura de poder en el aula. Así, se configura una inclusión que amplía el acceso, pero no altera las condiciones que producen la exclusión.

Sin embargo, esta forma de atención a la diversidad no solo simplifica las diferencias en términos de rendimiento escolar, sino que también tiende a invisibilizar la complejidad de las trayectorias estudiantiles. En este punto, la interseccionalidad resulta clave como herramienta analítica para comprender cómo múltiples ejes de desigualdad atraviesan la experiencia educativa.

Siguiendo a Kimberlé Crenshaw (1989), categorías como discapacidad, pobreza, género u origen territorial no operan de manera aislada, sino que se entrecruzan produciendo formas específicas de exclusión. Esto se hace evidente cuando, como menciona la Profesora A, se atiende a *"niños que vienen con problemas de drogadicción… con problemas hasta psiquiátricos… que no tienen ni a papá ni mamá, y familias totalmente disfuncionales"* (A, comunicación personal, 20 de febrero de 2026). No obstante, estas dimensiones suelen subsumirse bajo la etiqueta "USAER", reduciendo la complejidad de las experiencias a una categoría administrativa.

En este sentido, como plantea Félix Guattari (1992), las subjetividades se configuran en flujos heterogéneos que no pueden ser comprendidos desde un único eje. La reducción a una condición diagnóstica impide una lectura más amplia, tanto ecológica como política, de la diversidad. En sintonía con esto, Freire (1996) señala que la autonomía solo puede construirse cuando se reconocen las múltiples dimensiones de la opresión; sin embargo, en este contexto, dichas dimensiones tienden a quedar en segundo plano.

Estas tensiones no se agotan en el nivel individual, sino que atraviesan la configuración misma del espacio escolar. En la interacción entre docentes, estudiantes y USAER se configura una forma de trabajo que, si bien amplía ciertas condiciones de acceso, permanece atravesada por la fragmentación. Por un lado, se observan momentos de apoyo mutuo entre pares que abren posibilidades de relación más horizontales; por otro, la intervención institucional tiende a reconducir estas iniciativas hacia respuestas individualizadas.

Como señala la Profesora A, *"aquí… nunca hemos dicho no"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026), aunque también describe la relación con USAER como un "50-50". Esta ambivalencia da cuenta de una convergencia parcial, en la que las prácticas inclusivas dependen en gran medida de la disposición individual, más que de una articulación institucional sostenida.

Para profundizar en cómo estas lógicas son vividas y significadas dentro de la escuela, resulta central recuperar la voz del estudiantado. En el grupo focal realizado el 20 de febrero de 2026, se plantearon preguntas orientadas a explorar sus concepciones sobre la inclusión y

el papel de USAER, generando un espacio de reflexión colectiva sobre su experiencia escolar. Siguiendo a Paulo Freire (1996), la palabra de los sujetos permite comprender no solo lo que saben, sino cómo construyen sentido sobre su realidad.

En este ejercicio, más allá de definiciones formales, las respuestas evidenciaron que la inclusión es entendida desde prácticas concretas de convivencia, ayuda y diferenciación. Por ejemplo, ante la pregunta sobre qué es la inclusión, los estudiantes respondieron: *"unir a todas las personas"* e *"incluir a compañeros con una discapacidad"*. Al referirse a USAER, señalaron que es *"donde llevan a los niños que… necesitan apoyo"* y que "*los están ayudando*", agregando que estos compañeros "*necesitan más tiempo y atención"*.

Esto denota que, si bien existe una disposición hacia la convivencia y el apoyo, también se reproduce una lectura de la diferencia en clave de necesidad y déficit. La inclusión aparece asociada a "ayudar al otro", más que a transformar las condiciones compartidas de aprendizaje. En términos de Freire (1996), esto evidencia el riesgo de que la cultura inclusiva se sostenga en la compasión, antes que en el reconocimiento mutuo de capacidades.

Esta lógica se ve reforzada por las formas en que se articula —o no— el trabajo institucional. Como señala la Profesora A:

> *Entonces yo digo que sí, sí puede ser adecuado, sí puede ser propio, pero si se lleva a cabo tal cual es, que se destine el tiempo a hacer los niños como es. Y que USAER dijera, maestra, ya viste con el niño, aquí está el plan que voy a seguir… pero no, a veces aquí hacen una cosa y "ya, ya está, ya, adiós". Y a lo mejor, pues de ese lado yo hago otra, ¿no? Entonces es esa situación. (comunicación personal, 20 de febrero de 2026)*

Este testimonio da cuenta de una falta de articulación entre el trabajo de USAER y el aula regular, donde no existe un plan compartido ni una corresponsabilidad pedagógica sostenida. Así, la inclusión se fragmenta en intervenciones paralelas que difícilmente logran constituirse en un proyecto colectivo. En términos de Guattari (1992), podría pensarse como una serie de flujos que no logran conectarse, permaneciendo aislados y generando fricción más que transformación.

Estas tensiones también se hacen visibles en el plano institucional más amplio, no solo en lo que se dice, sino en lo que efectivamente ocurre en la vida cotidiana de la escuela pues existen distintos elementos del entorno escolar —carteles, proyectos y actividades culturales— que buscan promover valores asociados a la inclusión. Sin embargo, más que articularse como parte de una práctica sostenida, estos esfuerzos aparecen de forma dispersa y con alcances limitados en la experiencia diaria de los estudiantes.

Si bien estos recursos dan cuenta de una intención por generar ambientes inclusivos, su impacto se diluye cuando no se vinculan con transformaciones concretas en el aula. Como advierte Freire (2005), este tipo de acciones puede quedarse en un plano discursivo; y, en términos de Van Manen (2003), difícilmente constituyen "tacto pedagógico" si no parten de la experiencia vivida. En esta misma línea, Freire (1996) señala que la autonomía no se construye a partir de actividades que solo decoran la realidad, sino de aquellas que permiten a los estudiantes nombrarla y problematizarla.

En este marco, la cultura inclusiva se sostiene en una tensión constante: se afirma que "todos participan", pero en la práctica operan mecanismos que distinguen entre quienes encajan en la norma y quienes requieren ser "atendidos". Esta tensión se hace particularmente visible en escenas cotidianas que, a primera vista, podrían parecer neutras. Por ejemplo, el 20 de febrero de 2026 se realizó una actividad en el patio en la que los estudiantes debían conformar equipos a partir de la elección de capitanes. Aunque este tipo de dinámica suele asumirse como espontánea, permitió observar cómo se configuran las relaciones entre pares. En este caso, dos alumnos con discapacidad física fueron seleccionados hasta el final, lo que evidenció que la participación no se distribuye de manera equitativa.

Este episodio muestra cómo, incluso en prácticas que se presentan como abiertas, operan criterios implícitos que jerarquizan los cuerpos y las capacidades. En términos de Foucault (2002), no se trata de una exclusión explícita, sino de mecanismos sutiles de clasificación y normalización que atraviesan la interacción cotidiana. Así, la inclusión declarada entra en tensión con dinámicas microsociales que reproducen formas de exclusión.

Lejos de ser un hecho aislado, esta omisión permite entrever una forma más amplia de organización del trabajo escolar. La falta de problematización no solo ocurre en la

interacción entre pares, sino que se inscribe en una dinámica donde las responsabilidades sobre la inclusión aparecen distribuidas, pero no articuladas.

En este sentido, se hace visible una fragmentación estructural entre el aula regular y USAER: cada actor hace "su parte" sin que exista un trabajo pedagógico verdaderamente compartido. Giroux (1997) identificaría aquí uno de los principales obstáculos para la construcción de una cultura inclusiva, en tanto los docentes son colocados en una posición más cercana a la ejecución de planes que a la producción crítica de las prácticas. En términos de Freire (2005), esto puede leerse como una forma de educación bancaria institucionalizada, donde la inclusión se reduce a una suma de intervenciones aisladas en lugar de constituirse como un proyecto colectivo.

Desde otra perspectiva, Guattari (1992) permite pensar esta fragmentación como el resultado de flujos que no logran articularse: las acciones del aula regular y de USAER coexisten, pero no se conectan de manera creativa. Así, la cultura inclusiva que se configura resulta, al mismo tiempo, operativa y limitada, en tanto amplía ciertas condiciones de acceso, pero mantiene dinámicas que reproducen la exclusión.

En conjunto, los distintos momentos analizados —las prácticas de sensibilización, las dinámicas entre pares, el uso del lenguaje, así como la relación entre el aula regular y USAER— revelan que la cultura de inclusión en la telesecundaria se construye desde una convergencia parcial, marcada por tensiones constantes entre el discurso y la práctica. Por un lado, se identifican esfuerzos claros por ampliar la participación: apertura institucional, disposición docente, actividades de sensibilización y formas de apoyo entre estudiantes. Por otro, estas mismas prácticas evidencian límites importantes: fragmentación en la intervención, falta de articulación pedagógica, adaptaciones que mantienen la norma intacta y estrategias que, aunque bien intencionadas, reproducen una lógica asistencialista y compensatoria.

En este sentido, la cultura de inclusión que se configura no es inexistente, pero tampoco logra consolidarse como un proyecto colectivo capaz de transformar las condiciones que producen la exclusión. Más bien, se sostiene en una tensión permanente: se busca incluir,

pero sin cuestionar de fondo las estructuras, relaciones y criterios que organizan la vida escolar.

Desde la perspectiva de Giroux (1997), este escenario pone en evidencia la necesidad de que las y los docentes se asuman como intelectuales transformativos, capaces de articular reflexión y acción, teoría y práctica, para problematizar críticamente su quehacer cotidiano. En diálogo con Freire (2005), esto implica desplazar una lógica de intervención fragmentada hacia la construcción de procesos pedagógicos colectivos, donde la inclusión no sea una suma de ajustes, sino una transformación de las condiciones mismas de enseñanza y aprendizaje.

Así, más que la ausencia de esfuerzos, lo que se observa es una cultura inclusiva en construcción, atravesada por contradicciones que limitan su alcance. Estas tensiones no solo dan cuenta de los avances logrados, sino que también permiten entrever un conjunto de barreras y dificultades que atraviesan la experiencia escolar. En este sentido, el siguiente apartado se orienta a profundizar precisamente en estas condiciones, atendiendo a la manera en que se configuran y operan en la realidad cotidiana de la escuela.

4.3 Barreras y dificultades

> *Una maestra, una compañera en algún momento hizo un comentario de: "el mundo no gira alrededor de los niños que tienen discapacidad" (...), era el primer o segundo mes que estaba trabajando con nosotros y de esa fecha a ahora es una de las maestras que sin problema atiende a los niños con discapacidad y que también se prepara y demás. Pero es eso, ¿no? O sea, hasta que no te toca vivir este tipo de situaciones (...) vas a limitarte o te vas a hacer ciego ante las situaciones que estén pasando* (B. comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

En continuidad con lo abordado previamente sobre la normalidad y la cultura de la inclusión, resulta pertinente traer al inicio de este apartado un elemento clave para lo que se pretende plantear a continuación: el reconocimiento. Este adquiere relevancia en tanto permite dar cuenta de cómo se configuran las miradas, es decir, cómo se nos ve y cómo vemos a otros en determinadas situaciones. Reconocer, en este sentido, no implica únicamente identificar algo por primera vez, sino un proceso de reconfiguración de lo previamente conocido. Desde una

perspectiva psicoanalítica, Lacan (2009) nos dice que este proceso se constituye en relación con el *otro*, en tanto la forma en que somos vistos incide en la manera en que comprendemos determinadas experiencias y el reconocimiento también se encuentra atravesado por la propia experiencia, ya que aquello que logra identificarse o problematizarse no se presenta de manera inmediata, sino que se construye de forma progresiva. De ahí que afirmaciones como la de la profesora N: *"hasta que no te toca vivir este tipo de situaciones…"* o la del profesor C.: *"Por la cuestión cultural, de no investigar (...) Quizá ya cuando vemos el trabajo es como nos interesamos en ello"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026) den cuenta de cómo el reconocimiento no es algo universal ni automático, sino situado.[4]

El carácter situado del reconocimiento puede observarse en situaciones concretas, por ejemplo, en el mismo relato del fragmento de entrevista a la profesora B, en el que menciona cómo una de sus compañeras —probablemente superada por la situación con la que estaba trabajando— expresa: *"No todo el mundo gira alrededor de las personas con discapacidad"*, modificando posteriormente su comportamiento al verse implicada en la convivencia con los estudiantes. Dicha afirmación no surge *porque sí*, sino que remite a condiciones sociales más amplias. Efectivamente, el mundo no gira alrededor de las personas con discapacidad, lo que también se refleja en los procesos históricos a partir de los cuales han sido nombradas e incorporadas en el entorno social, mismos que comenzaron a problematizarse de manera más visible hacia la segunda mitad del siglo XX[5], especialmente en ámbitos como el educativo en tanto este funciona como un espacio privilegiado de producción y reproducción de normas sobre la diferencia.

En el caso de la educación formal institucionalizada[6], este papel del ámbito educativo se expresa en la propia configuración histórica del sistema educativo mexicano, particularmente en la forma en que ha atendido a las personas con discapacidad pues su configuración no se ha desarrollado de manera lineal ni necesariamente en sintonía con las

[4] Esta idea puede vincularse con los planteamientos de Alfred Schütz sobre la construcción de la realidad desde la experiencia y los marcos de sentido de los sujetos (Schütz, 2003).

[5] A nivel internacional, la segunda mitad del siglo XX marcó un punto de inflexión en la comprensión de la discapacidad, transitando de enfoques asistencialistas a perspectivas más sociales e inclusivas (Veáse en: Organización Mundial de la Salud, 2011, https://iris.who.int/items/025edd60-2a1a-418e-9032-ba3426bbb775)

[6] Se utiliza el término educación formal institucionalizada para precisar la convergencia entre el sistema oficial (lo formal) y las lógicas de poder y cultura escolar que se han cristalizado históricamente (lo institucional). Para una profundización sobre lo institucional, ver Ardoino (1991) o Lourau (1975).

problematizaciones sociales, y aunque el sistema educativo mexicano en las escuelas de educación regular[7] ha atravesado diversos cambios desde su creación en respuesta a distintos momentos históricos sin embargo, persisten lógicas normalizadoras que configuran las prácticas cotidianas (Zhizhko, 2010).

En un contexto más reciente, propuestas como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) plantean un desplazamiento al situar la inclusión en la identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) clasificándola en tres tipos: De carácter estructural[8], normativo[9] y didáctico[10], con el propósito de buscar problematizar las condiciones estructurales y no en las características individuales del alumnado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). No obstante, estas orientaciones —que perfilan un modelo educativo inclusivo, articulado y centrado en la diversidad— coexisten con prácticas que continúan interpretando la discapacidad como una condición que exige ajustes particulares y contrasta con las condiciones reales en que operan muchas escuelas, donde persisten limitaciones en la formación docente, la organización institucional-material y la disponibilidad de apoyos especializados.

Esta tensión se hace particularmente visible al observar cómo las escuelas regulares han absorbido estudiantes que antes eran atendidos en escuelas o programas especializados[11]. Más que implicar una transformación estructural, esta incorporación tiende a operar como un reacomodo organizativo, donde la inclusión se garantiza en términos formales —es decir, mediante el acceso—, pero sin modificar las condiciones que producen la exclusión dentro del aula. En este sentido, la escuela corre el riesgo de funcionar como un "depósito" institucional, donde la presencia de la diversidad no necesariamente se traduce en su reconocimiento (Bart, 1984).

---

[7]Se entiende por educación regular al sistema diseñado para la población general que opera bajo un currículo estándar, organizado por niveles según la edad y desarrollado en entornos de aula tradicionales (EEST1, 2024, Educación Regular: Guía Completa | EEST1).

[8] Son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad desde su organización social y económica (SEP, 2019).

[9] Derivadas de leyes, programas o disposiciones administrativas que, aunque parezcan neutrales, terminan invisibilizando o limitando el trayecto formativo de los estudiantes (SEP, 2019).

[10] Se manifiestan directamente en el acto educativo y las prácticas de aula que no son culturalmente pertinentes ni corresponden al ritmo de aprendizaje del educando (SEP, 2019).

[11]A partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006 en México, se llevaron a cabo ajustes al currículo de Educación Básica con el objetivo de hacerlo más accesible para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Zhizhko, Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad).

Bajo estas condiciones, la inclusión se desplaza hacia el terreno de la responsabilidad individual, apareciendo en el discurso docente como un acto de "humanidad" o como una obligación normativa, tal como remite la profesora A.: *"Es cuestión de humanidad* (aceptar a todos para incluirlos)*, lo acepto, está bien, lo hemos trabajado, lo seguimos haciendo a pesar de todas las complejidades que pueda haber* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Así como en la afirmación de que:

> *Hay personas que, por ejemplo, niños que vienen con problemas muy graves (...) y decimos, 'si no lo aceptamos, la mamá va a ir y va a decir, no me lo quisieron aceptar' y para nosotros es algo grave, o sea, porque pues también ya en cuestión de normas de leyes, pues no podemos hacerlo (...). Si el niño quiere estar en la escuela, lo debemos de aceptar (...) A todos les hemos abierto las puertas de la escuela siempre.* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026)

Esto lejos de constituir únicamente una postura personal, pone en evidencia una forma de entender la inclusión que oscila entre el imperativo moral y la exigencia legal, sin que ello implique necesariamente una transformación de las prácticas escolares. De este modo, la responsabilidad se individualiza a los actores mientras que las barreras estructurales que limitan la participación y el aprendizaje permanecen en gran medida intactas.

Por otro lado, la formación profesional de los docentes aparece como un límite importante frente a las demandas que implica la inclusión en la escuela regular. Más que tratarse únicamente de una carencia individual, los relatos de las entrevistas evidencian una brecha entre la formación recibida y las exigencias concretas del trabajo en contextos de este tipo. En palabras del profesor C.: *"Creo que sí nos hace falta mucha información, incluso a los docentes (...) veo a las maestras ahora de nuevo ingreso y si yo desconozco, pues ellas desconocen más"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026). En la misma línea, la profesora A. reconoce: *"Nosotros no somos especialistas en esta parte de educación especial (...) a veces les quedamos a deber a los chicos"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026). Ellos no solo nos expresaron la falta de preparación, sino también una experiencia de

insuficiencia profesional frente a un modelo educativo que demanda prácticas para las cuales los docentes no fueron ni están siendo formados.

No obstante, resulta significativo que, aun en este escenario, emerjan intentos por reconfigurar la relación pedagógica. Como señala la profesora A.: *"Tengo como seis alumnos trabajando con USAER. Entonces es adaptarme yo a ellos más que nada que ellos a mí"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026), lo que sugiere un desplazamiento respecto a la lógica tradicional de la escuela, en la que se espera que el alumno se ajuste a las condiciones establecidas. Sin embargo, dicho movimiento ocurre en un marco de escaso acompañamiento institucional, lo que vuelve esta adaptación más que nada un esfuerzo individual y no una transformación estructural de las prácticas educativas dirigidas a las personas con necesidades educativas específicas.

En este punto, resulta pertinente problematizar desde qué marcos se está entendiendo dicha "adaptación". Más que tratarse únicamente de un ajuste pedagógico, esta se inscribe en una forma particular de concebir las necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, la noción de NEE puede analizarse no sólo como una categoría técnica, sino como una construcción social, histórica y política que orienta la organización de la enseñanza, la asignación de recursos y la comprensión de la diversidad. Como señala Oliver (1988), "la definición de necesidad educativa especial que todavía domina hoy es la que la ve como un problema individual" (pp. 19-20, traducción propia), lo cual permea tanto las prácticas pedagógicas como las formas de categorizar y evaluar a los estudiantes.

Así, incluso cuando se enuncian intentos por desplazar la responsabilidad hacia el docente, persiste una lógica de individualización que sitúa en el alumno el origen de la diferencia, invisibilizando las condiciones estructurales que producen las dificultades en el aprendizaje y la participación.

Esta forma de comprensión se refleja en la experiencia relatada por la profesora B., quien menciona que: *"Cuando hay un maestro específico para atender la discapacidad del alumno, pues el alumno va a salir súper rápido, a diferencia de nosotros, que no tenemos la especialidad"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026), o la del profesor C. al señalar: *"Hace falta mucho más personal de ese tipo de especialista (...) para que pueda*

contribuir más en la educación y la formación en las escuelas" (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026), da cuenta a cómo, incluso desde la práctica docente, se reproduce una lógica en la que la necesidad se ubica en el estudiante y la solución en la intervención de un especialista, antes que en una transformación del entorno educativo.

Esta forma de entender la discapacidad no se limita a experiencias individuales, sino que se articula con una perspectiva más amplia que ha sido ampliamente cuestionada desde el modelo social. Desde este enfoque, las limitaciones no son consecuencia directa de las condiciones individuales, sino de las barreras sociales que restringen la participación. En palabras retomadas por Sutherland (1981, citado en Oliver, 1988) sostiene que "tales restricciones no son impuestas por sus discapacidades, sino por una sociedad que discrimina (…) negando los medios para ejercer sus capacidades" (p. 24, traducción propia).

Desde esta perspectiva, la insistencia en la especialización puede leerse no solo como una demanda ante la falta de recursos, sino también como un efecto de un sistema que continúa organizándose desde la diferenciación. Es decir, aunque se inscriba en un discurso de apoyo, mantiene la idea de que ciertos estudiantes requieren ser atendidos "aparte" o por figuras específicas, en lugar de cuestionar las condiciones que generan dichas necesidades. Esta lógica también se reproduce en las prácticas cotidianas dentro del aula. La profesora B. comenta, por ejemplo, que suele realizar una primera plática con el grupo cuando los estudiantes con discapacidad no están presentes, *"para que el resto pueda preguntar sin (...) de cierta forma ofender a los demás en la primera plática"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026). Más que un simple recurso pedagógico, esta práctica muestra cómo la inclusión continúa organizándose desde la separación, incluso cuando se busca favorecer la convivencia.

Aunado a ello, resulta relevante considerar que muchas de las transformaciones en el campo de la educación especial han operado más a nivel discursivo que estructural. Como advierte Oliver (1988), "el problema con tales intentos de redefinir y reetiquetar (…) es que se limitan al nivel de las actitudes, intereses, valores y creencias" (p. 20, traducción propia), sin necesariamente modificar las condiciones materiales en las que se desarrolla la educación. Esta lectura dialoga con lo señalado por el profesor C., quien al referirse a propuestas inclusivas las describe como: *"un buen ideal (...) algo muy ambicioso")*, pero que en la

práctica *"se va manejando por partecitas (...) y finalmente el sistema nos rompe cuando quiere, nos une cuando quiere"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026). Su testimonio da cuenta de la distancia entre el horizonte normativo de la inclusión y las condiciones concretas en las que esta se implementa.

De esta manera, resulta pertinente profundizar en el papel de la escuela como institución en la producción y reproducción de estas lógicas. Desde la perspectiva de Bart (1984), la escuela pública no constituye un espacio neutral, sino que participa activamente en la "transmisión cultural" y en la "perpetuación del sistema social". Esto implica que las nociones de normalidad, diferencia y discapacidad no son dadas, sino construidas en función de intereses sociales más amplios. Así, cuando el fracaso escolar se atribuye a "alguna carencia o falla inherente dentro del individuo (…) en lugar de alguna insuficiencia por parte de la escuela" (Bart, 1984, p. 83, traducción propia), se refuerza una lógica que responsabiliza al estudiante y desdibuja el papel de la institución en la producción de dichas dificultades.

Desde esta perspectiva, dispositivos como la educación especial o los servicios de apoyo —como USAER— pueden entenderse no sólo como estrategias de atención a la diversidad, sino también como mecanismos que organizan y gestionan aquello que desborda la norma escolar. En efecto, la creación de categorías diagnósticas y programas específicos no solo responde a las necesidades del alumnado, sino que contribuye a mantener cierta homogeneidad en las aulas regulares, haciéndolas "más manejables". De este modo, la educación especial puede operar como una especie de "válvula de seguridad organizacional" (Bart, 1984), permitiendo atender el fracaso escolar sin cuestionar las bases estructurales del sistema. Esta lógica se articula con el discurso docente previamente analizado, donde la demanda de especialistas aparece como solución, sin problematizar que dicha necesidad emerge, en parte, de un sistema que no está diseñado para la diversidad desde su base.

Finalmente, estas tensiones también se inscriben en el campo de las políticas públicas. Desde un análisis sociopolítico de la discapacidad, se advierte que la formulación de políticas no garantiza su materialización efectiva, en tanto la creación de políticas no es igual a la acción del gobierno (Oliver, 2008). Esto abre la pregunta por lo que ocurre entre el plano normativo y la práctica cotidiana. Asimismo, muchas de estas políticas continúan construyéndose desde una lógica que posiciona a las personas con discapacidad como sujetos

pasivos de intervención, sin incorporar plenamente sus voces. En este sentido, resulta clave cuestionar quién define qué es necesario y para quién, así como reconocer que: "no debe asumirse que (…) los propios niños no pueden participar activamente en la toma de decisiones sobre su propia educación" (Oliver, 1988, p. 28, traducción propia), lo que permite problematizar tanto el lugar de los especialistas como las formas en que se configuran las prácticas inclusivas.

En este punto, resulta pertinente incorporar el papel de los dispositivos institucionales que operan dentro del sistema educativo para atender la diversidad, particularmente USAER, en tanto constituyen uno de los principales mecanismos mediante los cuales se materializa —al menos en el plano normativo— el enfoque inclusivo. No obstante, su funcionamiento permite problematizar las tensiones entre el discurso de inclusión y las prácticas concretas que se despliegan en el espacio escolar.

Desde el plano teórico, el surgimiento de este tipo de dispositivos puede leerse en continuidad con lo señalado por Oliver (1988) respecto a la construcción social de las necesidades educativas especiales. Aun cuando se busca desplazar la discapacidad de un enfoque estrictamente individual, persiste una lógica que ubica el "problema" en el estudiante. En este sentido, instancias como USAER, si bien responden a la diversidad, también pueden contribuir a sostener esta individualización al focalizar la atención en estudiantes previamente identificados y categorizados.

Esto resulta evidente, por ejemplo, cuando los docentes reconocen la intención inclusiva del dispositivo; sin embargo, en la práctica, su funcionamiento resulta limitado. Como señala el profesor C.: *"USAER creo que tiene buenas intenciones, pero no así en la práctica… nos hablan de inclusión, pero finalmente terminan excluyéndolos en su forma de entrada"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026), lo que demuestra que, lejos de integrarse plenamente a la dinámica del aula, opera mediante la separación de los estudiantes. Esta idea se refuerza cuando menciona: *"yo pensaba que era para todos, pero no… solamente es para los niños que están discapacitados y (…) cuando trabajan con ellos, los extraen del grupo"*, lo que remite directamente a la crítica teórica sobre la reproducción de formas de segregación bajo un discurso inclusivo.

Desde la perspectiva de Bart (1984), esto puede entenderse como parte de la función organizativa de la educación especial dentro del sistema escolar. Estos dispositivos no solo atienden a los estudiantes, sino que contribuyen a gestionar la heterogeneidad del aula, haciéndola más "manejable". Esto se articula con lo expresado por los docentes, quienes constantemente refieren la dificultad de trabajar en contextos de diversidad: *"me costó bastante acostumbrarme… nunca me había enfrentado a un grupo así"* (A., comunicación personal, 20 de febrero de 2026)*.; "no somos especialistas en esta parte (…) sí es difícil"* (D., comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

En este contexto, la presencia de USAER no necesariamente resuelve estas tensiones, sino que, en muchos casos, las desplaza hacia los docentes. La necesidad de atender a estudiantes con distintas características genera conflictos en la gestión del tiempo, el avance curricular y la atención pedagógica: *"No avanzas al cien… sí te detienen", "¿qué hago?, ¿lo dejo y sigo con esto, o dejo esto…?"* (A., comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

A estas dificultades se suman también condiciones materiales que complejizan aún más la implementación de la inclusión en el aula. Como señala la profesora B. (comunicación personal, 20 de febrero de 2026):

> *El reto actualmente (...) es el tema de los libros de texto. No creo que los libros de texto sean malos. Son estrategias muy buenas. Sin embargo, en la comunidad en donde nos encontramos, las familias carecen económicamente hablando de un recurso (...) vienen plasmados proyectos que invitan a que el alumno genere su propio conocimiento, y eso es fabuloso. Yo creo que está muy bien. El problema aquí es que es importante saber a partir de dónde ellos crean su conocimiento (...). No es lo mismo, a lo mejor, aplicar esas estrategias con un grupo de alumnos que en casa tienen internet, que tienen su propia computadora, su tablet y demás, y que sin problema se van a poner a investigar, a un grupo de alumnos en donde no todos tienen internet, en donde en Chalco no contamos con una biblioteca amplia.*

En este sentido, los recursos pedagógicos, lejos de ser neutrales, presuponen condiciones de acceso que no están garantizadas para todos los estudiantes. Esta brecha material se articula con las dificultades pedagógicas ya mencionadas, en tanto limita la posibilidad de sostener un mismo ritmo de trabajo y de implementar las estrategias propuestas: *"Al final, el no poder contar con los materiales necesarios (...) permea el poder trabajar con el resto (...) no puedes llevar el mismo ritmo (...) ni con los alumnos que tienen una discapacidad ni con el resto de los alumnos"* (B., Comunicación personal, 20 de febrero de 2026). Asimismo, factores cotidianos del contexto escolar —como la interrupción de actividades, ausencias o el uso compartido de espacios— también inciden en el desarrollo de las clases, como se registró en diversas ocasiones en la bitácora grupal.

De este modo, la inclusión no solo se ve atravesada por la diversidad del alumnado, sino también por un conjunto de condiciones estructurales consideradas dentro de las BAP que, sin embargo, no siempre son atendidas a nivel institucional. En palabras de la profesora B., al referirse a la gestión con instancias gubernamentales: *"su respuesta fue muy tajante (...) 'no hay recurso' (...) sabemos que es uno de los derechos de nuestros alumnos (...) pero una realidad es que el gobierno no lo va a hacer"* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026)

Frente a esta falta de respuesta, la comunidad escolar genera estrategias para cubrir dichas carencias. Como señala la misma docente:

> *La escuela creo que se caracteriza porque no nos quedamos de brazos cruzados para poder dar solución (...) si es cuestión de materiales, pues nos dedicamos a hacer que una kermés, que un evento o algo para poder recabar fondos (....) si bien sabemos que es uno de los derechos de nuestros alumnos, el que puedan cumplir estas necesidades básicas por parte del gobierno, una realidad, pues, es que el gobierno no lo va a hacer (...) Entonces, dentro de las soluciones hemos buscado eso, el capacitarnos por nosotros mismos. (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026)*

Y si bien estas acciones permiten sostener el trabajo cotidiano, también ponen en evidencia que la atención a la diversidad se resuelve, en gran medida, a partir de esfuerzos locales más que de condiciones estructurales garantizadas.

En este sentido, resulta relevante observar cómo esta ausencia institucional no se agota en el nivel gubernamental, sino que tiende a desplazarse y reproducirse en otros niveles del sistema. Como menciona el profesor C., al referirse a la dinámica entre las mismas docentes y USAER: *"cuando vienen las maestras (de USAER) (…) dependen mucho de 'vete para allá, vente para acá, hoy sí, hoy no' "* (Comunicación personal, 20 de febrero de 2026), lo que da cuenta de formas de trabajo fragmentadas en las que la responsabilidad se transfiere entre actores sin consolidarse en una articulación sostenida.

Esta misma lógica se hizo presente en nuestra propia intervención. El 24 de octubre de 2025, logramos identificar que, si bien el programa había sido enviado con anterioridad, su implementación no fue comunicada de manera efectiva al conjunto del personal docente, lo que evidenció dificultades en la circulación institucional de la información. Esta situación no solo generó desarticulación en el desarrollo inicial de las actividades, sino que también puso en relieve ciertas formas de organización que operan de manera vertical. Asimismo, se observaron momentos en los que grupos completos eran enviados a participar sin consulta previa, lo que contribuyó a la conformación de una dinámica inicial dispersa y con escasa claridad respecto a los propósitos de la actividad.

En este contexto, estas formas de organización no sólo incidieron en el desarrollo logístico de la intervención, sino también en las maneras en que la participación fue experimentada por los estudiantes. Incluso las estrategias orientadas a promover la participación —como las que nosotras tratamos de llevar a cabo— pueden verse atravesadas por formas de imposición. En el grupo focal realizado durante la última sesión de intervención (20 de febrero de 2026), por ejemplo, al solicitar que levantaran la mano quienes alguna vez habían sido obligados por su maestro a participar, un estudiante respondió afirmativamente. Al preguntarle qué le habían dicho para asistir, señaló: *"me regañaron para que viniera"* (Estudiante, comunicación personal, 20 de febrero de 2026). No obstante, al cuestionarle si en esa ocasión también había sido obligado, indicó que ahora había acudido

por gusto. Esto permite observar la coexistencia de distintas formas de participación, las cuales no siempre se configuran desde la voluntariedad.

En conjunto, estos elementos permiten identificar que las barreras para el aprendizaje y la participación no solo se sitúan en el acceso a recursos o en las características del estudiantado, sino también en la manera en que las responsabilidades se distribuyen —o se eluden— entre los distintos niveles del sistema educativo. Esto refuerza la idea de que las tensiones previamente señaladas no pueden comprenderse exclusivamente desde la formación docente o la presencia de dispositivos como USAER, sino que responden a un entramado más amplio de desigualdades que inciden directamente en la experiencia educativa.

Aunado a ello, también el funcionamiento de estos dispositivos se ve limitado por condiciones institucionales concretas, como la insuficiencia de personal, como lo señala el profesor C.: *"Finalmente quién está toda la semana nada más es una maestra… es mucho trabajo*[12]*"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026), lo que dificulta la construcción de un trabajo verdaderamente colaborativo. En este sentido, la inclusión continúa operando más como un ideal que como una práctica consolidada, tal como el mismo docente señala: *"en el verbo decimos, pero en la práctica no hacemos"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Así mismo, estas condiciones no solo impactan en la organización institucional, sino también en las prácticas y posicionamientos docentes. Frente a la complejidad sostenida, pueden emerger formas de desgaste o distanciamiento, como lo expresa la profesora A.: *"Llegas hasta a viciarte… 'no quieres, no aprendas'"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026), lo que muestra cómo las limitaciones estructurales no solo afectan el aprendizaje del alumnado, sino también las formas en que los docentes se vinculan con la inclusión en su práctica cotidiana.

[12] Conforme a los Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011), se establece que la operatividad de la USAER implica la permanencia diaria de un docente de apoyo en la escuela regular, mientras que el equipo interdisciplinario (psicología, comunicación y trabajo social) brinda atención de manera itinerante en días programados.

De igual manera, se observaron situaciones en las que algunos estudiantes rechazaron trabajar con compañeros que presentaban discapacidades visibles, lo que dio lugar a intervenciones de nuestra parte orientadas a sostener la participación colectiva. Estas acciones respondieron a nuestra propia implicación con la lógica de "no dejar a nadie fuera", la cual atraviesa las prácticas de inclusión en el contexto escolar. No obstante, nuestras acciones también se inscriben en la misma lógica de inclusión que busca evitar la exclusión, aun cuando no siempre problematiza las condiciones que producen dichas formas de exclusión en las interacciones cotidianas.

En este sentido, estas situaciones pueden enlazarse con lo planteado en las dimensiones estructurales y normativas de las BAP. Prácticas como la "sensibilización" resultan insuficientes si no se acompañan de transformaciones estructurales y pedagógicas más amplias. Como se evidenció en el grupo focal, incluso la participación en actividades puede estar mediada por la coerción o por dinámicas en las que grupos completos eran obligados a participar, lo que pone en cuestión el carácter inclusivo de dichas estrategias.

En esta misma línea, el funcionamiento de USAER también se encuentra atravesado por relaciones de poder y tensiones profesionales. Como menciona el profesor C. (comunicación personal, 20 de febrero de 2026): *"pareciera que cuando viene USAER… chocan demasiado [con las otras docentes]"*, lo que da cuenta de fricciones en la colaboración entre actores educativos. Esta situación puede comprenderse a la luz de lo planteado por Bart (1984), quien señala que "las prácticas de remisión comprenden otro componente de la gestión que funciona para perpetuar el *statu quo*, ya que sirven para vincular los diagnósticos iniciales con el tratamiento posterior" (p. 112, traducción propia), al tiempo que "definen las relaciones profesionales, particularmente las relaciones de estatus y poder" (p. 112 traducción propia). Desde esta perspectiva, los procesos de atención a la diversidad —lejos de ser únicamente pedagógicos— también organizan jerarquías entre quienes diagnostican, intervienen y toman decisiones.

Ello da lugar a considerar que la educación especial no opera de manera autónoma, sino en relación —y en ocasiones en tensión o subordinación— con la educación regular, lo que complejiza aún más su implementación. Así, los "choques" referidos por el docente no solo pueden entenderse como dificultades de coordinación, sino como expresión de una

estructura institucional en la que los saberes, funciones y niveles de autoridad no están claramente delimitados, generando fricciones en la práctica cotidiana.

A partir de lo anterior, si bien USAER se inscribe dentro de un marco normativo que busca promover la inclusión, su operación concreta revela múltiples tensiones que ponen en evidencia los límites de dicho modelo. Lejos de constituir una solución definitiva, estos dispositivos se insertan en un sistema que continúa organizado bajo lógicas de normalización, clasificación y gestión de la diferencia.

En este punto, resulta pertinente problematizar una dimensión que atraviesa de fondo tanto las políticas como los dispositivos institucionales y las prácticas escolares: la cuestión de la identidad y la agencia de las propias personas con discapacidad. Hasta ahora se ha mostrado cómo el sistema educativo —a través de figuras como USAER, la especialización docente y la categorización— organiza la diferencia desde una lógica que, aunque pretende ser inclusiva, continúa operando bajo esquemas de normalización y gestión. Sin embargo, esta mirada deja el espacio a cuestionar quién define qué es la discapacidad y cómo debe ser atendida.

Desde la perspectiva desarrollada por Shakespeare (2008), la identidad en discapacidad no puede entenderse únicamente como una condición individual, sino como una construcción política. En este sentido, "identificar a esas personas como parte de un grupo oprimido (…) tiene que ver con convertir desgracias privadas en injusticias públicas" (p. 73), desplazando así la lógica de *culpar* hacia una problematización estructural de las condiciones que producen la exclusión. Este planteamiento permite reconfigurar lo analizado hasta ahora: lo que en el discurso escolar aparece como dificultad individual o como necesidad de atención especializada, puede leerse también como efecto de un sistema que produce y organiza la diferencia.

Esta lógica se hace visible en el trabajo de campo, donde las dificultades en el aula suelen interpretarse desde las características del estudiante más que desde las condiciones del entorno. Como señala la profesora A.: *"A mí sí me ha resultado muy complejo el trabajar con niños con discapacidad"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026), enfatizando

la experiencia desde la exigencia que implica para la práctica docente, más que desde las condiciones estructurales que la configuran.

En esta misma línea, Shakespeare (2008) plantea que las luchas en torno a la discapacidad no deberían sostenerse "en nombre de" las personas con discapacidad, sino desde su propia participación activa: "debe ser la tarea de las propias personas con discapacidad (…) bajo la guía y el control del propio grupo sometido" (p. 74). Esta afirmación interpela directamente los dispositivos analizados previamente. En el caso de USAER, por ejemplo, se observa que, si bien se construye como un espacio de apoyo, no necesariamente incorpora la voz ni la experiencia de las personas a las que está dirigido. Por el contrario, su funcionamiento se articula desde saberes profesionales que, en muchos casos, buscan corregir, adaptar o normalizar, más que abrir espacios de participación.

Esto conduce a cuestionar no solo las prácticas, sino también los supuestos que las sostienen, pues no existe certeza de cómo estos dispositivos permiten que las personas con discapacidad participen en la definición de sus propios procesos educativos, ni hasta qué punto la inclusión se limita a incorporar a los estudiantes dentro de un sistema ya dado, sin transformar las condiciones que producen su exclusión. Si la atención sigue organizándose en torno a categorías diagnósticas, especialistas y estrategias diferenciadas —aunque necesarias en ciertos contextos—, puede reforzar y perpetuar la idea de que la discapacidad es algo que debe ser gestionado desde fuera.

No obstante, esta problematización no está exenta de tensiones. Tal como advierte Shakespeare (2008), la discapacidad no constituye una categoría homogénea pues todas las experiencias son diferentes entre sí al estar atravesadas por múltiples factores como el tipo de impedimento, la clase social o el contexto. Esto complejiza la cuestión de la representación porque las experiencias son diversas, y entra en cuestión quién puede hablar por quién y si es posible construir una voz colectiva sin invisibilizar a otros.

Estas tensiones también se reflejan en el campo, donde los docentes reconocen tanto las dificultades como los matices en sus grupos. Por ejemplo, la profesora A. (comunicación personal, 20 de febrero de 2026) menciona que, pese a la complejidad: *"mis niños la verdad*

son muy nobles (…) veo la bondad del grupo", lo que demuestra cómo la experiencia no es homogénea, sino atravesada por relaciones específicas y contextuales.

En este sentido, la educación en aras de inclusión juega un papel central, pues tanto las personas con discapacidad como quienes no la tienen son educadas dentro de determinadas maneras de ver la discapacidad. Aunado a ello, los estereotipos sociales continúan operando de manera significativa. Como plantea Pfeiffer (2008), la discapacidad suele ser concebida como una "tragedia abrumadora", lo que influye no solo en las políticas públicas, sino también en las relaciones cotidianas y en las expectativas sobre los estudiantes. En sus palabras:

> Las personas que no tienen una discapacidad no pueden imaginarse qué hacen las personas con discapacidad para soportar sus vidas. Para ellos la existencia de una discapacidad es una tragedia abrumadora, una vida llena de sufrimiento y frustración. Es cierto que las personas con discapacidad sufren y tienen frustraciones, pero sucede lo mismo con aquellas que no tienen una discapacidad. (p. 94)

Esta concepción no es menor, pues contribuye a sostener una mirada que enfatiza el déficit y la carencia, antes que las condiciones sociales que producen dichas experiencias, reforzando así enfoques individualizantes de la discapacidad.

En este sentido, cuestionar dicha mirada implica desplazar la comprensión de la discapacidad más allá del sujeto. De esta manera, la discapacidad no puede entenderse como un atributo aislado, sino como una experiencia profundamente situada en un entorno compartido. "No es un simple atributo personal (…) sino algo firmemente enraizado en el entorno" (Pfeiffer, 2008, p. 94).

Por lo tanto, se debe considerar cómo todas las personas que habitan el espacio escolar se ven afectadas por estas configuraciones pues incluso quienes no son sujetos directos de políticas de discapacidad experimentan, de manera cotidiana, los efectos de un sistema que busca atender la diversidad mientras mantienen lógicas de normalización y control.

A partir de esta comprensión, es necesario entonces desplazarnos de las políticas, estructuras y dispositivos hacia las experiencias, significados y formas de subjetivación que surgen en torno a la inclusión y la diversidad. Es aquí donde se vuelve pertinente indagar cómo estas configuraciones son vividas, interpretadas y significadas por los propios sujetos dentro del espacio que habitan.

4.4 Experiencias y significados

Experimentar el mundo escolar no implica únicamente estar en él, sino habitarlo, interpretarlo y dotarlo de sentido en relación con otros. Sin embargo, estas experiencias no se configuran necesariamente en los mismos términos en que la institución nombra la inclusión. Mientras el discurso escolar —mediado en gran parte por dispositivos como USAER— organiza la diferencia a partir de categorías como "apoyo", "rezago" o "discapacidad", las y los estudiantes construyen sentidos que se orientan hacia otras formas de relación, identificación y convivencia.

En este sentido, la experiencia no es un registro pasivo de lo que ocurre, sino un proceso activo de significación de lo vivido en la cotidianidad. Desde una perspectiva fenomenológica, puede comprenderse como experiencia vivida, es decir, como aquello que adquiere sentido en la forma en que es percibido e interpretado por los sujetos en relación con su mundo (Van Manen, 2003). Este proceso no ocurre de manera inmediata ni individual en sentido estricto, sino que se construye en la interacción: en las miradas, en las palabras, en los vínculos y en las posiciones que se ocupan dentro del espacio escolar (Schütz, 1998).

En este marco, la experiencia se encuentra estrechamente vinculada con la agencia, en tanto no solo implica dar sentido a lo vivido, sino también la posibilidad de intervenir en ello. La agencia puede entenderse como una potencia de acción que permite a los sujetos no solo reproducir las normas existentes, sino también transformarlas a través de sus prácticas (Giovine & Barri, 2024). Desde esta perspectiva, las estructuras no operan como límites fijos, sino como esquemas que, al mismo tiempo que condicionan la acción, son producidos y modificados por ella, abriendo la posibilidad de "actuar de una manera distinta" (Pavez & Sepúlveda, 2019).

Esto se hizo visible durante la intervención del 24 de noviembre de 2025, cuando varios estudiantes se nos acercaron con curiosidad para preguntar sobre las actividades que se realizarían. Lejos de tratarse de una reacción espontánea sin mayor relevancia, este acercamiento da cuenta de una forma de reflexividad en la que los estudiantes leen su contexto y buscan posicionarse activamente dentro de él. En este sentido, la agencia no aparece como una cualidad futura o exclusiva de la adultez, sino como una capacidad presente, que se expresa en la disposición a participar, cuestionar y tomar lugar en las dinámicas propuestas. Así, las y los estudiantes se configuran como actores sociales capaces de incidir en su realidad desde el aquí y el ahora.

Esta distancia entre lo que la institución nombra como inclusión y lo que efectivamente estructura la experiencia estudiantil se vuelve más evidente en la intervención del 7 de noviembre de 2025, durante la construcción del mural "Estudiante[13]" (ver imagen 1). En esta actividad, lejos de emerger nociones asociadas a la inclusión, la discapacidad o el apoyo institucional, los significados construidos por los estudiantes se orientaron hacia su propia vivencia como estudiantes: el estrés, la exigencia, la convivencia y la pertenencia al grupo.

Desde la perspectiva de Dubet (2010), esta experiencia puede comprenderse como la articulación de distintas lógicas de acción. Por un lado, se hizo visible una lógica de integración, en la búsqueda constante de reconocimiento dentro del grupo, expresada en preguntas como "¿Está bonito mi dibujo?" o "¿Se entiende?". Por otro lado, emergió una lógica de estrategia, cuando los estudiantes describieron su experiencia como "complicada" o "estresante", evidenciando que interpretan críticamente las exigencias del sistema escolar. Finalmente, se observó una lógica de subjetivación, en la necesidad de ser reconocidos más allá del rol de "estudiante", como sujetos con intereses y formas propias de relacionarse.

[13] Para la actividad se solicitó que los estudiantes decidieran en conjunto el nombre del mural, y la decisión final llevó a colocar la palabra "Estudiante" como título.



IMAGEN 1

Lo relevante aquí no es únicamente la coexistencia de estas lógicas, sino que ninguna de ellas se organiza explícitamente en torno al discurso de la inclusión. La experiencia estudiantil, en este sentido, no se estructura a partir de categorías institucionales como “discapacidad” o “USAER”, sino desde preocupaciones, afectos y relaciones que responden a su vida cotidiana.

Ahora bien, esta experiencia tampoco es puramente integradora. La lógica de estrategia aparece con claridad en la ambivalencia detectada en la reflexión grupal: al definir la condición de estudiante como algo “complicado”, “pesado” o “estresante”, las y los jóvenes evidencian que no solo participan del sistema escolar, sino que también lo interpretan críticamente. En términos de Dubet (2010), el actor es un estratega que evalúa su posición dentro de un espacio escolar atravesado por exigencias y presiones; así, la escuela se experimenta simultáneamente como un espacio de aprendizaje y como un entorno que demanda esfuerzo constante.

Por su parte, la lógica de subjetivación se hace visible en la distancia que los estudiantes toman respecto a su rol formal. El interés por interactuar con las investigadoras más allá de la tarea —solicitando firmas o iniciando conversaciones informales— muestra la búsqueda de ser reconocidos como sujetos que exceden la categoría de “estudiantes”. Esta capacidad de distanciamiento permite que los estudiantes no queden completamente absorbidos por la lógica escolar, manteniendo una posición desde la cual pueden afirmarse como individuos con agencia propia.

En este sentido, el mural titulado “Estudiante” no representa una definición unívoca, sino la síntesis de estas tensiones (ver Imagen 2). La experiencia estudiantil observada se

configura como un proceso activo en el que se articulan, de manera simultánea, la necesidad de pertenencia, la gestión de las demandas escolares y la afirmación de la propia identidad. Como señala Dubet (2010), la unidad de la experiencia no está dada por el sistema, sino por el trabajo del actor que logra integrar estos fragmentos de sentido en una producción colectiva.

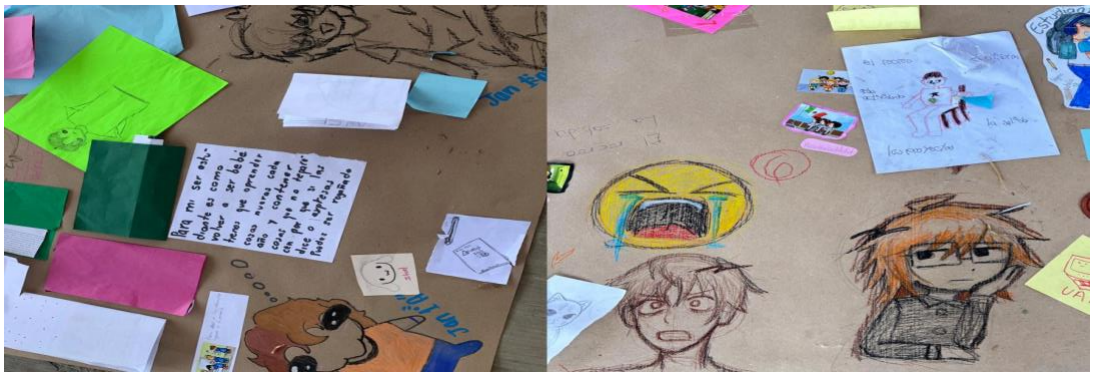


IMAGEN 2

En esta misma línea, y entendiendo la experiencia escolar como un espacio de acción e interacción, la agencia de las y los estudiantes se hace particularmente visible en situaciones cotidianas. Durante la intervención del 23 de enero de 2026, por ejemplo, cuando una de nosotras escenificó el equivocarse en ejercicios matemáticos, los estudiantes reaccionaron con sorpresa, pero también con preocupación, mostrando disposición a ayudar. De manera similar, cuando otra escenificó el no saber las tablas, los estudiantes propusieron distintas estrategias para aprender (uso de dibujos, conteo con los dedos, videos), además de señalar que no era la única con esa dificultad.

Estas situaciones permiten observar que la agencia estudiantil no se limita a la participación en actividades, sino que implica la capacidad de interpretar, evaluar y actuar frente a lo que ocurre en su entorno. En este sentido, puede hablarse de una reproducción interpretativa (Giovine & Barri, 2024; Pavez & Sepúlveda, 2019), en la que los estudiantes retoman elementos del mundo adulto —como las formas de enseñar o corregir— y los resignifican dentro de sus propias dinámicas de interacción.

Es importante señalar que esta agencia no siempre responde a un cálculo racional explícito, sino que con frecuencia se manifiesta como un sentido práctico o *habitus*,

entendido como un conjunto de disposiciones incorporadas a través de la experiencia social (McKay Levy, 2023). Así, al normalizar el error y proponer alternativas pedagógicas, los estudiantes no solo participan en el proceso de aprendizaje, sino que, por momentos, reconfiguran las relaciones tradicionales del aula, desplazándose de una posición pasiva a un rol activo en la construcción del conocimiento.

Estas dinámicas se inscriben en entramados relacionales más amplios, donde la identidad colectiva se construye a partir de la interacción cotidiana. Como señalan Mercado y Hernández (2010), la identidad no es una respuesta mecánica a la institución, sino un proceso social que se configura en la relación con otros. Esto se hizo evidente durante las intervenciones del 23 de enero de 2026, cuando, al representar escenas del aula, los estudiantes se ubicaron leyendo, conversando o esperando revisión, sin asumir el rol de docente. Esta delimitación permite observar la construcción de un "nosotros" estudiantil que se define en contraste con figuras de autoridad.

A su vez, esta identidad se nutre de prácticas cotidianas que funcionan como referentes de pertenencia. Actividades como "estar comiendo, jugando fútbol o usando el celular" durante el receso no constituyen acciones triviales, sino formas mediante las cuales los estudiantes reafirman su lugar dentro del grupo y construyen vínculos significativos. En este sentido, la experiencia escolar no se limita al aula, sino que se extiende a otros espacios donde se negocian y consolidan formas de pertenencia.

La dimensión afectiva de estos procesos se refleja en los significados atribuidos a la experiencia escolar, que oscilan entre lo positivo y lo negativo: "aprender", "divertirse" o "algo feliz", frente a "algo complicado", "pesado" o "estresante". Estas expresiones dan cuenta de que la identidad estudiantil no es fija, sino que se construye de manera dinámica a partir de las vivencias y valoraciones que los propios sujetos elaboran sobre su experiencia.

En este mismo entramado, y desde la teoría de campo de Lewin (Villamizar, 2024), el grupo puede entenderse como una totalidad dinámica donde las conductas individuales están interrelacionadas. Esto se observó en la distribución espacial del patio (24 de noviembre de 2025), donde los estudiantes se organizaban en distintos subgrupos según sus intereses, generando espacios de interacción más flexibles que los del aula. Esta organización

espontánea favorece la comunicación y permite formas de relación menos mediadas por la estructura institucional.

En coherencia con lo anterior, el humor y el juego emergen como dimensiones centrales en la forma en que el estudiantado experimenta y significa su vida escolar. Durante actividades como *"conejeras y conejos"* o la elaboración de dibujos, las interacciones estuvieron atravesadas por la risa, las bromas y la resolución colectiva de confusiones. Como señala Calleja (2024), el carácter lúdico facilita la socialización, reduce tensiones y permite a los participantes explorar sus capacidades dentro de un entorno socialmente aceptado. En este sentido, el juego no solo cumple una función recreativa, sino que se configura como un espacio de construcción de vínculos, organización colectiva y apropiación del entorno escolar.

En relación con ello, la dinámica de pares también revela una fuerte presencia de habilidades socioemocionales y formas de apoyo mutuo. Durante las intervenciones del 21 de noviembre de 2025 y el 23 de enero de 2026, se observaron situaciones en las que estudiantes acompañaban a sus compañeros, ya fuera ofreciendo apoyo emocional o colaborando en la resolución de actividades académicas. Estas prácticas son consistentes con lo planteado por Calleja (2024), en tanto el trabajo colaborativo y el juego favorecen la empatía, el compromiso y la participación activa dentro del grupo.

No obstante, estas mismas dinámicas también ponen en evidencia tensiones que atraviesan la experiencia escolar en relación con la inclusión. Tal como advierte Calleja (2024), persiste una deuda en torno a la incorporación plena de la diversidad humana, lo cual se hace visible en momentos donde emergen formas de diferenciación. Un ejemplo de ello se observó el 20 de febrero de 2026, cuando, durante una actividad de conformación de equipos mediante capitanes, dos estudiantes con discapacidad física fueron seleccionados al final. De manera complementaria, en la entrevista con la Profesora D se identifica una lógica similar cuando señala: "*Los puse, ¿no?, mezclados. Este… igual los fui este separando. Nada más hicimos dos equipos y esos equipos pues ya, por ejemplo, a los otros chicos que a lo mejor se les dificulta la parte de la motricidad pues los ponen a lo mejor a pintar, que es algo"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Estas situaciones evidencian que, aun en contextos donde se promueve la participación y el trabajo colectivo, persisten criterios implícitos que organizan la inclusión de manera diferenciada, reproduciendo jerarquías en función de las capacidades percibidas.

Sin embargo, los momentos de diferenciación detectados, tal como como la exclusión inicial de estudiantes mujeres o la selección tardía de estudiantes con discapacidad, subrayan que la inclusión no es un estado estático, sino un proceso que requiere de una intervención docente estratégica y reflexiva. Siguiendo a Lewin (Villamizar A. 2024), es necesario que el investigador-docente se involucre para modificar las normas del grupo, ya que solo cuando cambian las actitudes colectivas se logran transformar las conductas de segregación en hábitos de solidaridad. En última instancia, fomentar el carácter lúdico y la toma de decisiones en equipo no solo reduce la timidez, sino que otorga a los estudiantes la "mayoría de edad" social, permitiéndoles reconocer sus propias potencialidades y las de sus pares dentro de un entorno de respeto y pluralidad cultural.

Ahora bien, al complejizar este análisis y considerar las relaciones de poder que atraviesan estas interacciones, la violencia simbólica se entiende como un proceso donde una clase dominante busca interiorizar su propia forma de entender el mundo a un grupo (McKay Levy, 2023). Este fenómeno suele camuflarse bajo la apariencia de normalidad cultural o social, ejerciendo una presión que no requiere de fuerza física para ser efectiva. Esta dinámica de poder se infiltra en el lenguaje y en las interacciones escolares, consolidando un sistema social donde las oportunidades no son iguales para todos. Un ejemplo de cómo esta estructura se manifiesta en la realidad escolar fue algo observado el 05 de diciembre del 2025 pues, se acercó una alumna llamada MG, quien comenzó a relatarnos algunas experiencias personales relacionadas con situaciones de bullying. Nos explicó que en su escuela anterior se burlaban de ella por su forma de hablar y por una condición física de su madre, lo que finalmente provocó su cambio de institución. Señaló que en la escuela actual los docentes intervienen cuando ocurren burlas, aunque mencionó que estas aún se presentaban. Desde la teoría sociológica de Bourdieu (en Giovine, M. A. & Barri, J. 2024), este rechazo a su ser es una agresión a su habitus. Cuando el entorno se burla de estas disposiciones naturales del individuo, está ejerciendo una coacción que se vuelve tan cotidiana que la persona dominada termina por aceptar esa jerarquía de manera inconsciente.

Esta problemática se vuelve todavía más compleja cuando la estigmatización cruza la puerta del hogar, pues en la conversación con MG también se habló de su entorno familiar, nos comentó que en ocasiones sus propias hermanas y algunos sobrinos se burlan de ella por su forma de hablar y pertenecer a USAER, situación por la que ella expresó malestar. En este punto, la mención a USAER deja de ser una referencia a un apoyo educativo para convertirse en una etiqueta que limita la percepción que MG tiene de sí misma y de sus capacidades. La violencia simbólica se hace presente a través de estas creencias y burlas familiares que mantienen a ciertos individuos en una posición de inferioridad. Este tipo de opresión afecta directamente la facultad de las personas para proyectar cambios o desear una vida mejor, ya que se les imponen "sentidos comunes" que restringen su autonomía (Mc Kay Levy, 2023).

Para que cualquier proyecto de acompañamiento sea transformador, es necesario fomentar una toma de conciencia crítica que permita a las personas identificar y cuestionar estas estructuras de poder. El reto es transformar esas percepciones internalizadas y construir un capital simbólico nuevo que devuelva el valor a las identidades y prácticas culturales que han sido históricamente menospreciadas.

De manera articulada con lo anterior, y profundizando en estas relaciones de poder, el entorno escolar no es un espacio neutro, sino un escenario donde se despliegan constantes procesos reclasificatorios que catalogan a los individuos de manera degradante. Como señalan Bialakowsky et al. (2022), estas etiquetas no parten de una clasificación originaria, sino que son el resultado dinámico de tensiones y negociaciones de poder entre quienes imponen la norma y quienes son señalados por ella.

Desde la perspectiva de Becker (2009), la desviación no es una cualidad intrínseca de las conductas, sino el resultado de un proceso social de definición y etiquetamiento. En este sentido, las normas no son universales ni neutrales, sino construcciones sociales impuestas por grupos con mayor poder, quienes establecen qué comportamientos deben considerarse aceptables o inaceptables. Así, la desviación no radica en la acción misma, sino en la reacción social que suscita. Desde esta perspectiva, el control social adquiere un carácter arbitrario y desigual, ya que no todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser etiquetados como "desviados", siendo los grupos en situación de vulnerabilidad los más susceptibles de ser definidos y tratados como outsiders.

En la escuela, el uso de categorías institucionales como "USAER" opera como un mecanismo de etiquetamiento que segmenta las capacidades y expectativas sobre los estudiantes. Esto se observa cuando la pertenencia a este grupo condiciona la complejidad de las tareas asignadas, pues la profesora D menciona que *"las tareas pues de investigación, hay unos que nada más hacen una investigación pequeña que son los chicos que están luego con USAER" (comunicación personal, 20 de febrero de 2026).* Esta práctica puede consolidar que la etiqueta de "chico o chica de USAER" se convierta en el rasgo determinante de la identidad social, eclipsando otras habilidades. Incluso ante un desempeño sobresaliente, la etiqueta diagnóstica permanece como el marco de referencia ineludible, como cuando la Maestra D señala: *"De hecho tengo a mi alumno que es, este autista y hace unos dibujos tremendos. ¿No? es muy inteligente, ha hecho sus líneas del tiempo y él, bueno, pues su nivel de autismo pues es tipo uno, pero su nivel de trabajo pues es muy bueno"* (comunicación personal, 20 de febrero de 2026).

Aquí, según Goffman (en Bialakowsky et al. 2022), el individuo debe gestionar su apariencia consciente de que su atributo, el autismo, produce un descrédito que pone en duda su consideración plena frente a los "normales".

La imposición de etiquetas suele provenir de actores que, desde esta perspectiva, impulsan normativas que distinguen entre lo aceptable y lo desviado, reforzando así dinámicas de clasificación social. En este caso, la mirada docente reclasifica comportamientos bajo términos de "rezago" o "conducta", reforzando la distinción entre quienes cumplen la norma y quienes no: "*los chicos de USAER no nada más son por alguna discapacidad, es pues por… no sé, una situación de conducta, etcétera, a lo mejor de rezago o cualquier situación" (Maestra D. Comunicación personal. 20 de febrero de 2026).* Al observar cómo se asignan las tareas según la pertenencia a USAER o cómo se delimitan las expectativas sobre un estudiante con autismo, se percibe el que la existencia misma del sujeto es reducida a su diagnóstico o a su nivel de "rezago". Esta reificación transforma al estudiante en un objeto de intervención clínica o administrativa, estableciendo un estatus que eclipsa cualquier otra cualidad personal, que priva al sujeto de participar en actividades consideradas legítimas dentro de la comunidad escolar.

Cuando la autoridad solicita una observación específica basada en estas etiquetas, se activan procesos de estigmatización que separan radicalmente al cuerpo estudiantil. Esta dinámica genera una reclasificación, donde se priva de otras formas de participación como se observó el 05 de diciembre del 2025, durante una actividad de la semana de sensibilización respecto a la discapacidad, donde la docente de USAER hizo un comentario sobre un grupo, llamándoles los 'más destrampados' o inquietos de la escuela, por lo que se nos solicitó observar con atención su comportamiento. Aquí se establecen fronteras rígidas entre lo normal y lo desviado, lo cual se manifiesta cuando se pide observar con atención a los alumnos más "destrampados" o inquietos. Este control público de la información social no solo genera segregación, sino que impone un proceso de estigmatización en el que el estudiante debe aprender a gestionar su estigma frente a un público que ya lo ha categorizado como una amenaza o una insuficiencia.

Las etiquetas también se disputan horizontalmente en el espacio público de la escuela. Goffman (en Bialakowsky et al. 2022) señala que la relación con el grupo de pares está marcada por tensiones entre el reconocimiento y el rechazo a ser categorizado de forma degradante. Cuando una etiqueta es impuesta sin consenso, surge un desgarramiento interaccional, como se registró el 23 de enero del 2026 , pues hubo un conflicto entre los estudiantes, donde un par de chicos se quejaron de que compañeras les impusieron el rol de 'bullies' sin consenso, aquí se advierte que los estudiantes no son receptores pasivos de estos rótulos; la queja de los alumnos ante la imposición del rol sin consenso representa una lucha activa por el reconocimiento y una resistencia al desgarramiento interaccional que produce una etiqueta no compartida.

Esta resistencia a las clasificaciones no sólo se manifestó en interacciones espontáneas, sino que fue abordada mediante una intervención situada que buscó materializar y tensionar estos procesos. Se realizó una actividad donde la consigna consistió en plasmar las etiquetas recibidas a lo largo de la trayectoria escolar y, al reverso, las emociones vinculadas a estas (ver Imagen 3). La construcción posterior de un collage colectivo (ver Imagen 4) funcionó como una representación visual del sistema de clasificación escolar donde, como señalan Bialakowsky et al. (2022), se despliegan procesos que catalogan a los

individuos, conviviendo aquí términos como “inteligente” con categorías de profundo descrédito como “retrasado”.



IMAGEN 3.

El ejercicio permitió que el control de la información social dejara de ser un peso individual para convertirse en un objeto de análisis grupal. Durante el proceso, las dudas de los alumnos sobre qué palabras constituían una etiqueta demostraron que el etiquetamiento es un proceso dinámico de negociación y no una categoría fija. Asimismo, la emergencia de sentimientos de soledad o tristeza asociados a estos rótulos permitió confrontar la reificación del estudiante; al nombrar el malestar, el sujeto deja de ser un objeto de intervención para reconocerse como un ser afectado por el lenguaje. En última instancia, siguiendo a Goffman (en Bialakowsky et al. 2022), la visibilización de estas palabras en el collage permitió una desnaturalización de los atributos que producen descrédito, transformando el escenario de reclasificación en un espacio de reconocimiento mutuo y resistencia horizontal.



IMAGEN 4

Por otro lado, la presencia del lenguaje clínico en el discurso estudiantil muestra cómo las y los estudiantes buscan nexos de sentido para interpretar sus propias experiencias de menosprecio y dotarlas de un sentido colectivo. En este marco, resulta significativo que, durante el rally del día 5 de diciembre del 2025 se escucharon comentarios espontáneos de algunos estudiantes relacionados con diagnósticos o condiciones personales. Uno de ellos mencionó que percibía que había muchas personas con hiperactividad, y posteriormente comentó que él mismo era ‘disléxico’, lo cual llamó nuestra atención respecto a la presencia del lenguaje clínico dentro del entorno escolar.

No obstante, más que afirmar una internalización del lenguaje clínico, este tipo de enunciaciones abre sentido a que el uso de estas categorías podría no remitir a un conocimiento clínico formal, sino a una apropiación parcial o situada, que opera como un recurso para interpretar la experiencia propia dentro del espacio escolar.

A partir de la evidencia recolectada, se hace visible que la escuela opera como un espacio donde las dinámicas de clasificación y reclasificación atraviesan de manera constante la experiencia estudiantil. En este contexto, las categorías institucionales no funcionan únicamente como herramientas de apoyo, sino también como mecanismos que inciden en el reconocimiento intersubjetivo, delimitando formas de participación, expectativas y modos de relación entre los sujetos.

En este marco, el hecho de que las y los estudiantes recurran a conceptos de carácter clínico para nombrarse a sí mismos da cuenta de la necesidad de construir sentidos

compartidos que les permitan comprender su experiencia dentro del espacio escolar. Sin embargo, este proceso se configura como profundamente ambivalente: si bien posibilita la visibilización y articulación de experiencias personales, también puede implicar la reproducción de las mismas categorías que organizan la diferencia en términos jerárquicos.

De este modo, las experiencias analizadas muestran que la cultura de inclusión no se vive de manera lineal ni homogénea, sino como un proceso atravesado por tensiones entre integración, diferenciación y reconocimiento. Si bien las estrategias institucionales buscan ampliar las posibilidades de participación, estas conviven con prácticas que continúan reproduciendo distinciones y desigualdades en la vida cotidiana escolar.

Sin embargo, lejos de situarse como sujetos pasivos frente a estas condiciones, las y los estudiantes despliegan formas de agencia que se expresan en el apoyo mutuo, la significación y resignificación de experiencias y la construcción de vínculos significativos. Estas acciones evidencian su capacidad para interpretar, negociar y reconstruir su realidad, incluso en contextos atravesados por lógicas de clasificación, mostrando que la experiencia escolar no solo se recibe, sino que también se produce activamente en la interacción cotidiana.

5. Discusión y reflexiones finales

El material empírico analizado permite sostener que la inclusión en la Telesecundaria "Rafael Ramírez" no se configura como un estado consolidado ni como el resultado directo de la implementación de políticas educativas, sino como un proceso situado, relacional y atravesado por tensiones. Más que una condición alcanzada, la cultura de inclusión emerge como un campo en disputa donde convergen discursos institucionales, prácticas pedagógicas y experiencias cotidianas que configuran —de manera siempre inacabada— las posibilidades de participación de las y los estudiantes.

En relación con la pregunta de investigación, se observa que dichas experiencias son profundamente ambivalentes. Por un lado, existen esfuerzos orientados a favorecer la participación, como adaptaciones curriculares, apoyos diferenciados y el acompañamiento de instancias como USAER. Sin embargo, estas prácticas continúan organizándose en torno a criterios implícitos de normalidad que operan como parámetro para definir qué se considera un aprendizaje adecuado, un ritmo esperado o una forma legítima de participación (Canguilhem, 1966; Baquero, 2020). En este sentido, las políticas inclusivas muestran alcances acotados en términos de transformación estructural: si bien amplían recursos y dispositivos de atención a la diversidad, no logran desarticular las lógicas de normalización que estructuran la vida escolar. Cuando su implementación es predominantemente vertical, tienden a traducirse en estrategias operativas —como adecuaciones curriculares— sin cuestionar los supuestos que definen qué es aprender o qué significa "ser un buen estudiante".

Un elemento transversal es que la diferencia —especialmente cuando se asocia a la discapacidad— continúa interpretándose en función de un parámetro normativo. Esto abre una línea de reflexión en torno al modelo social de la discapacidad, el cual propone desplazar el foco del individuo hacia las barreras del entorno (Oliver, 1988; Shakespeare, 2008). No obstante, en la práctica observada persisten lecturas que ubican la dificultad en el sujeto, aun cuando se implementen apoyos. De este modo, la discapacidad no aparece como una condición excepcional, sino como un efecto de sistemas que miden, clasifican y posicionan a los estudiantes según criterios de lo esperable. Así, todos los sujetos quedan potencialmente expuestos a dinámicas que pueden colocarlos en desventaja, especialmente en contextos atravesados por desigualdades estructurales.

En este escenario, las y los estudiantes no son únicamente receptores de estas dinámicas, sino sujetos sociales con capacidad de reflexividad y acción. A través de sus interacciones cotidianas, identifican formas de violencia —simbólica, pedagógica o relacional— y, en algunos casos, despliegan estrategias para tensionar y reconfigurar las jerarquías escolares, cuestionando la figura del "estudiante ideal" y construyendo formas propias de habitar el espacio educativo.

En continuidad con lo anterior, incorporar la noción de experiencia permite desplazar el análisis hacia la manera en que las y los estudiantes viven, interpretan y significan estas dinámicas en su cotidianidad. Desde esta perspectiva, la participación escolar no es homogénea ni lineal, sino un proceso activo de interpretación mediante el cual los sujetos construyen sentidos sobre su lugar en la escuela (Giovine & Barri, 2024; Pavez & Sepúlveda, 2019; Dubet, 2010). Esto resulta clave, pues permite evidenciar que las experiencias estudiantiles no se organizan necesariamente en torno al lenguaje institucional de la inclusión, sino a partir de preocupaciones, afectos, vínculos y prácticas situadas que responden a su vida cotidiana.

Asimismo, la evidencia empírica muestra que la agencia estudiantil no se limita a acciones explícitamente contestatarias, sino que también se manifiesta en formas sutiles de la vida diaria, como el apoyo entre pares, el uso del humor o la resolución colectiva de problemas. Estas prácticas no solo fortalecen los vínculos comunitarios, sino que generan márgenes de autonomía dentro de estructuras institucionales que continúan siendo, en muchos casos, rígidas (Calleja, 2024; Villamizar, 2024).

La experiencia de campo implicó, además, confrontar los límites de los marcos teóricos revisados. Más que aplicar categorías predefinidas, el trabajo etnográfico exigió atender a la complejidad de la vida escolar. En este sentido, los hallazgos refuerzan la pertinencia del modelo social de la discapacidad, al mostrar que las barreras no son inherentes a los sujetos, sino que emergen de prácticas, discursos y estructuras que delimitan quién es considerado funcional o productivo (Oliver, 1988; Shakespeare, 2008). Este señalamiento implica reconocer que la discapacidad no es ajena a la experiencia humana, sino una posibilidad inscrita en ella.

Las experiencias escolares se encuentran atravesadas por relaciones de poder que inciden en la manera en que los sujetos se perciben a sí mismos y a los otros. La presencia de etiquetas institucionales y sociales no solo organiza expectativas, sino que impacta directamente en los procesos identitarios, generando tensiones entre reconocimiento y estigmatización (McKay Levy, 2023; Bialakowsky et al., 2022). En este marco, la diferencia puede operar simultáneamente como recurso de sentido y como mecanismo de exclusión.

Asimismo, el trabajo de campo permitió observar que, en el contexto mexicano, la discapacidad no opera de manera aislada, sino que se entrecruza con otras desigualdades estructurales. En contextos periféricos, las carencias materiales y la falta de infraestructura configuran entornos que, por sí mismos, producen exclusión. De esta manera, no solo se "discapacita" a quienes portan una condición específica, sino también a quienes no logran ajustarse a una norma que, en la práctica, resulta inalcanzable para amplios sectores de la población.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, la investigación se centró en una sola institución, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos, aunque permitió un análisis profundo y situado. Asimismo, las condiciones del campo —como el desfase entre calendarios, la reducción de sesiones y la imposibilidad de completar la fase de devolución— limitaron el alcance de algunos procesos colectivos. El acceso restringido a diagnósticos formales orientó el análisis hacia significaciones colectivas más que individuales, lo cual, si bien enriqueció la comprensión compartida, acotó el seguimiento de trayectorias particulares. Por otro lado, el rol ambiguo de nosotras como investigadoras —pues en ocasiones se nos asumió como "maestras"— influyó en las dinámicas de interacción, pero también abrió espacios no previstos de participación y diálogo.

En relación con las implicaciones, los hallazgos invitan a cuestionar la lógica de hiper-especialización en la atención a la diversidad. La centralidad del diagnóstico puede, en algunos casos, reforzar procesos de segregación, por lo que resulta necesario desplazar el énfasis hacia la transformación de las prácticas escolares en su conjunto (Booth y Ainscow, 2016). Esto implica fortalecer la articulación entre docentes y especialistas de USAER desde esquemas de colaboración más horizontales.

En el ámbito de las políticas públicas, se evidencia la necesidad de superar enfoques centrados en el cumplimiento administrativo. Si bien programas como USAER representan avances importantes, su impacto es limitado cuando operan como dispositivos aislados dentro de sistemas que no han sido transformados estructuralmente. Por ello, resulta indispensable apostar por políticas que contemplen inversión en infraestructura, formación docente continua y atención a las desigualdades territoriales.

Para futuras investigaciones, sugerimos ampliar el número de contextos estudiados, incorporar de manera más sistemática las voces de estudiantes, familias y docentes, y profundizar en enfoques interseccionales que eviten reproducir miradas adultocéntricas o capacitistas.

Finalmente, este trabajo constituye un llamado a problematizar las prácticas cotidianas que reproducen la exclusión y a avanzar hacia la despatologización de la diversidad. Reconocer que todos los sujetos están potencialmente expuestos a dinámicas de clasificación implica asumir una responsabilidad ética en la construcción de entornos más habitables. En este sentido, la inclusión no puede reducirse a la incorporación formal de los estudiantes, sino que requiere del reconocimiento efectivo de su agencia, de sus experiencias y de sus múltiples formas de ser y estar en la escuela (Dubet, 2010; Giovine & Barri, 2024).

Al concluir este recorrido, se hace evidente que las significaciones que las y los estudiantes construyen en torno a la inclusión no derivan únicamente de los discursos institucionales, sino de un proceso cotidiano en el que estos son apropiados, reinterpretados y, en ocasiones, tensionados desde la experiencia misma.

Bibliografía

Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial* (P. Ducoing, Trad.; M. Landermann, Rev.). En J. Ardoino et al., *Sciences de l'éducation, sciences majeures* (pp. 173–181). EAP.

Arzate Salgado, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México: Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos, 8*(1), 103–134.

Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: Algunos giros y perspectivas. *Revista Polifonías, 1*(1), 9–21.

Baquero, R. (2020). Lo normativo en psicología del desarrollo y educacional: Una aproximación crítica y sociocultural. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, 23*, 13–26. https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7248

Bart, D. S. (1984). The differential diagnosis of special education: Managing social pathology as individual disability. En L. Barton & S. Tomlinson (Eds.), *Special education and social interests* (pp. 81–121). Croom Helm.

Barton, L. (1988). Equality, community and individualism: The development and implementation of the 'whole school approach' to special educational needs. En L. Barton (Ed.), *The politics of special educational needs* (pp. 147–164). Falmer Press.

Baz, M. (1998). La tarea analítica en la construcción metodológica. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 55–65). UAM-X, CSH, Educación y comunicación.

Bialakowsky, A., Sasín, M., Nougués, T., Zapico, M. A., Barrero, J., Ichaso, E., & Bertellis, A. A. (2022). Estigmas, etiquetamientos, menosprecios: Las reclasificaciones degradantes desde Goffman, Becker y Honneth. *Enrahonar. Análisis de Filosofía, 69*, 45–73.

Bogado, Y. M. (s.f.). Patologización, medicación e inclusión escolar: ¿Qué pasa en las escuelas respecto a las patologías que afectan el aprendizaje? *Universidad Abierta Interamericana.*

http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC130846.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* CSIE. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20for%20Inclusion%20espanol.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/458/1/LD-300-104.pdf

Calleja Jiménez, J. A. (2024). Apoyo a la docencia: Importancia de las dinámicas de integración y del "juego" en los grupos de pares y en el aula docente. *Revista Materiales Avanzados, (40)*, 170–176.

Canal, M. I. G. (2002). *Foucault y el poder.*

Canguilhem, G. (1966). *Lo normal y lo patológico.* Siglo XXI Editores.

Carballeda, A. J. M. (2007). *La intervención en lo social: Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales* (1.ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 2002)

Cerda García, A. (2023). *Epistemologías de las discapacidades: De la exclusión a la incidencia.* CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249192/1/Epistemologias-discapacidades.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019, 15 de mayo). *Diario Oficial de la Federación.* http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault. Tomo III* (P. Ariel Ires & S. Puente, Trads.). Editorial Cactus.

Dirección General @prende.mx. (2021). *La importancia del modelo educativo de*

las telesecundarias en el panorama actual. https://aprende.gob.mx/la-importancia-del-modelo-educativo-de-las-telesecundarias-en-el-panorama-actual/

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia.* Editorial Complutense; Centro de Investigaciones Sociológicas.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 99–118.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.).

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. L. Castañeda, Trad.). Siglo XXI Editores.

García-Gómez, L. (2010). Cultura escolar: Un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica, 19*(1), 116–125.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Gedisa.

Gergen, K. J. (1990). Therapeutic professions and the diffusion of deficit. *Journal of Mind and Behavior, 11*(3–4), 353–368. https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/480

Giovine, M. A., & Barri, J. (2024). La agencia en la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México.*

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Ediciones Paidós.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica.*

Guattari, F. (1992). *Caosmosis.* Buenos Aires: Manantial.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación.* Paidós.

Hernández, O. H. G., Spencer, R. S. C., & Gómez, I. G. L. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Coronado, 17*(78).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100214

Kinchelow, J., & McLaren, P. (2002). *Rethinking critical theory and qualitative research.* https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23

Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I.* Siglo XXI Editores.

Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Macherey, P. (1990). Sobre una historia natural de las normas. En VV. AA., *Michel Foucault: Filósofo.* Gedisa.

Manghi, D. M., Valdés, R. V., Godoy, G. G., López, T. L., Melo-Letelier, G. M., Aranda, I. A., & Carrasco, P. C. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación, (57)*, 231–260. https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/download/1191/738

Mascareño, A., & Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL, (116)*, 131–145.

McKay Levy, L. M. (2023). Violencia simbólica y desarrollo social comunitario reflexionado en la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 845–855.

Mena, M. S. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 114–125.

Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, (53)*, 229–251.

Navarrete, Z. N. C., & López, P. A. L. H. (2022). La telesecundaria en México.

Perfiles Educativos, XLIV(178), 63–78. https://www.redalyc.org/journal/132/13275479005/13275479005.pdf

Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A., & Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias, 8*(2), 42–51.

Oliver, M. (1988). The social and political context of educational policy: The case of special needs. En L. Barton (Ed.), *The politics of special educational needs* (pp. 13–31). Falmer Press.

Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad: Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society* (pp. 19–35). Morata.

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://sdgs.un.org/goals

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* International Journal of Information Management. https://www.academia.edu/28766598/Qualitative_evaluation_and_research_methods

Pavez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias, 3*, 193–210.

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Narcea.

Pfeiffer, D. (2008). Eugenesia y discriminación en el ámbito de la discapacidad. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society* (pp. 93–112). Morata.

Pinto, M., & Vega, C. (2015). Hacia una epistemología multirreferencial para la

educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 1–15.

Reveles, J. (2024). Abordando los desafíos de la inclusión educativa en México. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(1), 113.

Sánchez, M., & Guevara, C. (2022). Neurodiversidad y participación estudiantil: Miradas desde la psicología crítica. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de la Infancia, 8*(2), 14–29.

Santuario, A. A. (2007). Globalización, reforma educativa y las políticas de equidad e inclusión en México: El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 37*(1–2), 267–304.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Schütz, A. (1998). *Fenomenología del mundo social.* Editorial Paidós.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social.* Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (USAER).* SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).* Gobierno de México.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general* (1.ª ed.). Subsecretaría de Educación Media Superior.

Sepúlveda, J. G. E., Salcedo, A. G. S., Leiva, G. M., Testa, C. L. P., & Crespo, J. E. (2019). Educación y discapacidad intelectual: Entre la utopía de una sociedad abierta y la praxis de una sociedad cerrada. https://www.redalyc.org/journal/279/27961579010/html/

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs.* Routledge.

Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social? En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la*

discapacidad: 18 años de Disability and Society (pp. 75–92). Morata.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia, 11*(1), 33–43.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.* Paidós.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción.* UNESCO.

Valarezo-Cueva, A. S., Sánchez-Pastor, F. M., & Aldeán-Riofrío, M. I. (2022). Inclusión educativa: Una mirada hacia un horizonte epistemológico. *EPISTEME KOINONIA, 5*(10), 29. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860

Valdés, M. G., & Díaz Barriga, F. (2019). La educación por la inclusión: Un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica, (53).* https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0053/001

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad* (O. Mira, Trad.). Idea Books.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Villamizar Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: Teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación, 8*(1), 79–86. https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945

Zhizhko, E. A. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: Propósitos y realidad. *Andamios, 17*(43), 249–270. https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774

Anexos

