

Capítulo 13. La identificación del ambiente escolar, para la creación de entornos inclusivos con enfoque intercultural en educación primaria

Carlos Euclides Santelices Aranda
Salvador Rodarte Barrón

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.18.13](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.18.13)

Resumen

La presente investigación se realizó en una escuela primaria de Villa Nazareno, Durango. El objetivo fue la creación de ambientes inclusivos, para la comunidad escolar, encontrarás una descripción de proyectos aplicados a estudiantes, un taller con tutores y capacitación al personal, ante acciones de violencia y rechazo, que limitaban la convivencia y participación, desde el enfoque cualitativo, con el diseño de investigación acción-participativa, mediante entrevistas. Con los resultados se destacan mayores índices de rechazo a la igualdad de género, y a la diversidad de preferencia sexual. Finalmente se enmarca lo significativo de la matrogimnasia para la creación de ambientes inclusivos.

Palabras clave

Ambientes inclusivos, comunidad escolar, educación primaria, interculturalidad

Introducción

La inclusión educativa es un elemento sustancial en los procesos de desarrollo y aprendizaje, pues a través de esta se busca propiciar espacios en donde todas y todos, tengan acceso, permanencia y participación, y logros académicos de excelencia sin distinción. Para lograrlo es significativo profundizar en la interacción que se gesta dentro del contexto socioeducativo, respecto a esto, Vázquez (2020), enmarca aspectos que pueden incidir, tales como lo social, cultural y económico, origen, migración, género, rendimiento académico, características particulares, así como aquellas de la escuela y el contexto

En concordancia con estos planteamientos, en esta investigación se muestra el proceso realizado para la creación de ambientes inclusivos, tras identificar mediante la observación en las aulas y mediante entrevistas, la manifestación de actos que demeritaban la participación y sana convivencia de las y los alumnos de primero y segundo grado, a través del uso de apodos, agresiones físicas y rechazo, en la escuela primaria “Cuauhtémoc”, de Villa Nazareno Durango.

Actualmente en México tenemos distintos elementos para sustentar la búsqueda de una igualdad en las aulas y desde el marco legal, se encuentra la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED, 2024), en donde se propone identificar las acciones que producen obstáculos para la accesibilidad a la educación, desde una mirada interseccional a las desigualdades, a fin de implementar múltiples formas de representación, elaboración, comunicación de saberes, en algunos casos ajustes razonables y atender la diversidad, para brindar una educación equitativa desde el sistema educativo nacional.

Es por ello que el objetivo de estudio, fue la creación de ambientes inclusivos para la comunidad escolar desde los escenarios, aula, escolar y comunitario, mediante la identificación de los principales ejes de discriminación, junto con la implementación de acciones para involucrar la participación de la comunidad escolar, es decir estudiantes, tutores; y el personal del plantel, externando sus pensamientos y sentires, a fin de construir un ambiente inclusivo.

Revisión de la Literatura

La educación inclusiva emerge como una respuesta a la continua búsqueda, de una sociedad libre de actos que demeriten la sana convivencia y participación, que se han instaurado a lo largo del tiempo. De acuerdo con Echeita et. al (2019), la educación inclusiva es una realidad vinculada a la protección de la dignidad e igualdad de las personas, desde las acciones educativas con valores como la equidad, la justicia o el respeto hacia la población estudiantil. En este sentido, lo que se busca es impulsar el desarrollo integral, al considerar las características

de cada uno de ellos, a fin de que logren construir interacciones simétricas para el bienestar personal y colectivo.

Es así como representa “un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión ” (UNESCO, 2005, p.14), al reconocer que hablar de inclusión, implica cuestionar la manera en que se realiza el diálogo de saberes, que radica en las interacciones de un espacio determinado.

A fin de lograrlo, resulta significativo tener una mirada global en el entorno, para la comprensión de las distintas identidades que coexisten en la sociedad, e identificar actitudes y perspectivas, que privilegien u opriman al sujeto, de acuerdo con Walsh (2005) es fundamental, trascender al desarrollo de un pensamiento crítico, para dar paso a la confrontación del propio sistema de creencias, así como al que se encuentra en el contexto, ante la manifestación de una hegemonía eurocéntrica.

En relación a esto Hill y Bilge (2019) plantean una estructura con ejes interseccionales, para la visibilidad de las características, que históricamente han sido pilares en los comportamientos, que propician la exclusión y rechazo a la diversidad, tales como la discriminación lingüística, racismo, capacitismo, heterosexismo, eurocentrismo, generismo, estabilidad económica, apariencia, etc., colocando la valencia en ciertas poblaciones con mayor o menor medida, ante la sociedad. Por lo que abordar la inclusión en los entornos escolares, conlleva transitar a espacios en donde se fomenten las vinculaciones interculturales, para el intercambio de ideas y eliminación de prejuicios, con el propósito de que los integrantes de la comunidad escolar, fortalezcan una mirada crítica a la forma en que se relacionan con los demás y logren construir ambientes inclusivos.

Describir el significado de inclusión y los factores de asimetrías interaccionales, no serían algo nuevo para el lector, pero, al profundizar en la realidad que se encuentra en las aulas, es posible decir que un ambiente inclusivo, es aquel en donde la diversidad se valora y se resigna desde las voces de todos los integrantes de un centro escolar, pues se “... caracteriza por prácticas y políticas inclusivas, adaptaciones curriculares, un fuerte respaldo social y emocional, y la activa participación de la comunidad educativa” (Jimenez y Ramos, 2024, p.6948.)

Pues como indica Flores (2022) un ambiente inclusivo en educación primaria, conlleva una consciencia acerca del conjunto de factores culturales, físicos y psicológicos, que promueven la construcción de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, para la organización dentro de la escuela, en función de generar una convivencia democrática donde las y los alumnos “construyen su propia experiencia de vida, tejen e inter-

cambian saberes y opiniones, establecen vínculos de cuidado y afecto con sus pares, agentes educativos comunitarios, dinamizadores culturales, familias, comunidades...” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2018, p. 8).

Para ello, es imprescindible, focalizar la atención en la narrativa territorial, desde la indagación al entorno sociocultural, pues como lo propone la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) el centro escolar no es un espacio aislado de la comunidad, pues su razón de ser, tiene una estrecha relación a la vida de las personas que asisten al mismo diariamente, con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas.

De la misma manera, la escucha activa a las y los alumnos, tutores y personal del plantel, es sustancial para comprender las cosmovisiones y actuaciones ante distintas circunstancias desde su cotidianeidad, a fin de visualizar el estado actual del ambiente que se ha gestado en el entorno escolar, identificar aspectos que pongan en riesgo la salud física y psicológica de los participantes, así como las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que lleguen a manifestarse. Reconociendo que “... la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender” (Booth y Ainscow, 2016), p44).

Sin lugar a duda, para un proceso de transformación en el contexto, es fundamental, crear espacios de trabajo colaborativo con los mismos gestores del entorno socioeducativo, al considerar a los tutores como el referente más cercano que tienen las y los alumnos, en la construcción de identidad, son quienes conocen su contexto y las necesidades del mismo que pueden atenderse desde el trabajo escuela-comunidad, mediante asambleas y negociaciones. De manera subsecuente a la población estudiantil, que comparte valores, saberes cognitivos y emocionales, quienes resguardan un bagaje de experiencias y saberes comunitarios.

Así como la participación del personal del plantel, con el diseño de acciones pedagógicas articuladas, con objetivos e intereses la comunidad, mediante el diseño de proyectos escolares, en los escenarios de aula, escolar y comunitario, con metodologías que propicien una mirada crítica (Schank 2013, Benet et. al 2017, Swartz 2018, SEP 2022) a la realidad del entorno, desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en donde Alba (2019), propone la diversificación de implicaciones para la motivación, en la estimulación sensorial para la accesibilidad la información, así como en materiales para la interacción, a fin de propiciar entornos igualitarios tal como lo menciona Wences (2021) donde no exista un dominio hacia los demás de carácter racial, identitario, laboral, lingüístico, sexual, espacial o económico, entre otros, con la finalidad de modificar las interacciones que producen dinámicas de poder.

Es así como en la identificación al ambiente escolar, es menester detectar factores de actos de exclusión sobre esto Jiménez y Ramos (2024) quienes realizaron una investigación en una escuela primaria, en la ciudad de Puebla, mencionan que el rechazo a la identidad, cultura y orientación sexual, son las principales causas, junto con la dificultad para crear comunicación entre la comunidad escolar. Es por ello que en el presente estudio se buscó contribuir a la investigación educativa, sobre la forma en que se podrían crear ambientes inclusivos desde la participación activa de la comunidad escolar, pues como afirman Gadotti y Romão (2013) en las escuelas que se tiene conocimiento cercano de la comunidad y sus proyectos, es en donde se pueden construir respuestas a problemáticas de cada una de ellas, para respetar las peculiaridades étnicas, sociales y culturales, reconociendo que solo la propia comunidad puede evaluar de cerca los resultados.

Metodología

Dado que el presente estudio se realizó desde el reconocimiento de los saberes de la comunidad escolar y el entorno sociocultural, se eligió el enfoque cualitativo, con el diseño de investigación-acción participativa y los paradigmas crítico e interpretativo, que tienen una vinculación inherente a la práctica docente, pues a través de estos se pretende dar respuesta a las problemáticas identificadas, desde el involucramiento de los participantes, en el diálogo y toma de decisiones, mediante la crítica y autocrítica. Este diseño se caracteriza por ser flexible en consecuencia de los eventos emergentes, que los participantes producen de forma genuina, junto con la generación de hipótesis que se fortalecen conforme se reúnen los datos.

Con respecto a la muestra elegida, inicialmente se consideró la participación de los grupos que incorporan la fase tres, conformada por 116 estudiantes, siendo los grupos de 1º y 2º grado con sus dos secciones, cabe destacar que durante el proceso se comprendió que el involucramiento de sus tutores, así como del personal del plantel, era significativo para la creación de ambientes inclusivos, por lo que la muestra aumentó con 71 tutores y 21 integrantes del colectivo en el centro escolar, a través del método de muestreo intencional, ubicado en la localidad Villa Nazareno, de Lerdo, Durango.

La hipótesis de estudio fue: “La participación de los integrantes de la comunidad escolar en la identificación del ambiente que se ha construido dentro de la escuela, permite diseñar acciones desde una participación comunitaria, para crear ambientes inclusivos y reducir situaciones de rechazo”.

Es por ello que, se diseñó un proceso para la recolección de datos mediante técnicas e instrumentos, como primer paso se aplicó un cuestionario, para identificar opiniones y conocimientos con respecto al rechazo y discriminación de forma general, así como en expe-

riencias ante actos que demeritaran la participación en la comunidad. El segundo paso fue generar categorías y sub categorías de análisis a través de casos situacionales contextualizados e incorporados en entrevistas, estas categorías estuvieron presentes en todos los instrumentos, destacando que la entrevista y el guion de observación se implementaron para el análisis de la identificación inicial, así como final del estudio, mientras que los demás instrumentos se analizaron durante la aplicación de actividades para llevar un seguimiento. Dichos instrumentos se presentan en la Tabla 13.1.

Tabla 13.1

Instrumentos para la recolección de datos

Sujetos	Categorías de análisis	Categorías generales	Técnicas/Instrumentos
Estudiantes		• Inclusión	• Guion de observación
	• Rechazo por discapacidad	• Violencia	• Registro de observación
	• Desigualdad de género	• Discriminación	• Entrevista
	• Rechazo por preferencia sexual	• Exclusión	• Grupo focal
	• Rechazo por origen étnico	• Inclusión	• Escala de valoración
Tutores	• Rechazo por tono de piel	• Violencia	• Lista de cotejo
		• Exclusión	• Portafolio de evidencias
	• Rechazo por discapacidad	• Inclusión	
	• Desigualdad de género	• Violencia	• Guion de observación
	• Rechazo por preferencia sexual	• Discriminación	• Entrevista
Personal del plantel	• Rechazo por origen étnico	• Exclusión	• Cuestionario
	• Rechazo por tono de piel	• Inclusión	
	• Rechazo por discapacidad		
	• Desigualdad de género	• Violencia	• Guion de observación
	• Rechazo por preferencia sexual	• Discriminación	• Entrevista
	• Rechazo por origen étnico	• Exclusión	• Cuestionario
	• Rechazo por tono de piel		

Fuente: Elaboración propia.

Dado que las entrevistas aplicadas a cada sub grupo de estudio, representan el instrumento del cual se recopiló mayor información sobre las actitudes y perspectivas, de la comunidad escolar se consideró sustancial la valoración de expertos, por lo que fueron analizadas desde el juicio de cinco académicos, un especialista en educación inclusiva, así como dos integrantes de la Unidad del Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), de la misma manera se hizo uso del software ATLAS. ti, para la codificación que dio lugar a la creación de

categorías y similitudes semánticas, tales como “respuesta de rechazo”, “respuesta ambigua” y “respuesta inclusiva”.

Con respecto al proyecto general, “La Construcción de Consciencia Para la Transformación de un Ambiente Escolar de Todas y Todos”, se implementó mediante 60 sesiones para los estudiantes, 4 con los tutores y 10 con el personal que labora en el plantel, con los tres sub grupos de estudio se abordaron los contenidos 1) autoconocimiento e introspección; 2) análisis a situaciones de exclusión e identificación en la escuela; 3) metacognición orientado a la búsqueda de un bienestar colectivo, sensibilización, difusión de medidas de prevención; 4) empoderamiento como protectores de su entorno, comenzando por el autocuidado y la creación de propuestas para construir ambientes inclusivos. Esto gracias a la participación de socios investigadores, es decir los docentes de los grados de 1º y 2º, 5 tutores por grupo y el personal del plantel, que colaboraron con el uso de instrumentos, externando sus resultados, así como en la toma de decisiones.

El tercer paso en la recolección de datos, se realizó en la aplicación del proyecto, mediante la escala de valoración, guión y registro de observación, lista de cotejo y portafolio de evidencias. El cuarto paso consistió en reaplicar las entrevistas, y registrar las actitudes y perspectivas, donde la triangulación de datos fue esencial, para comparar y verificar, uniendo la información obtenida de los instrumentos, junto con la participación de los socios investigadores.

Por último, la confidencialidad se incorporó desde un sentido ético, solicitando el consentimiento de las y los participantes, explicándoles el motivo de las preguntas, enfatizando que con los estudiantes se solicitó la autorización de sus tutores, así como respetar la decisión de proteger su identidad, pues en un ambiente de confianza y seguridad, es posible reunir información, que tenga mayor veracidad y a su vez una investigación sólida, desde la resignificación de los saberes de la comunidad, donde “... no se trata de ”desconocer o negar los avances científicos de la humanidad, sino de reconocer que en las tradiciones ancestrales, en los legados de los antepasados y en general, de lo “otro” lo “diferente”, también existe un saber genuino... (Bustos, 2020, p.23).

Resultados

Resulta conveniente mencionar que al inicio del estudio, se realizó una indagación al contexto sociocultural a través de la recopilación de datos en Villa Nazareno, en donde se obtuvo información de habitantes de los distintos sectores de la comunidad, del comisariado, así como en negocios locales, quienes compartieron sus opiniones y manifestaron haber presenciado actos de rechazo. De la misma manera al entrevistar a las y los integrantes de los tres

sub grupos de estudio, se destaca la manifestación de actos que promueven la exclusión y de forma subsecuente actos de violencia, entre estos, el rechazo por discapacidad, por el tono de piel, por preferencia sexual, por desigualdad de género, así como por migración, mediante el uso de apodos y burlas, que han transitado en agresiones siendo el patio escolar y los baños dos lugares en donde se han presentado con mayor frecuencia.

Por otro lado, al inicio, la comunidad escolar, mostró desacuerdos ante los actos que demeritaran la participación, pero al escuchar sus opiniones se identificaron actitudes y perspectivas que en algunos casos propiciaban el rechazo. Esto se comprendió mediante la codificación con las categorías “respuesta de rechazo”, “respuesta ambigua” y “respuesta inclusiva”, lo que permitió entender que en menor y mayor medida, se promueven acciones que inciden en el rechazo o aceptación a la diversidad, por ejemplo, al identificar un alto porcentaje de estudiantes que mostraban aceptación con respecto a la residencia de migrantes en la comunidad, pero en menor porcentaje hacia a la igualdad de género, al negar la participación de las alumnas en actividades por estereotipos de género.

Con esta información se diseñaron las actividades aplicadas. Finalmente surgieron resultados para cada sub grupo de estudio, lo que permitió realizar una comparación inicial y final, que se presenta a continuación:

Resultados de cada sub grupo de estudio

En relación a las y los alumnos inicialmente se identificó que mostraban complicaciones para describir el significado de la palabra inclusión, en su mayoría implementaban palabras como “convidar”, con las entrevistas se arrojó un total de 65 respuestas de rechazo por preferencia sexual, así como 53 hacia la igualdad de género, sin embargo al estudiar el estado final, a través de una reaplicación de la entrevista, la conceptualización de inclusión cambio por frases como “todos somos iguales”, “invitar a todos y no decirles cosas”, los índices de rechazo disminuyeron en las categorías previamente mencionadas, alcanzando un total de 25 en rechazo por preferencia sexual y 10 en igualdad de género, siendo estas las dos categorías que se mantuvieron con un mayor índice de respuestas en rechazo, sin lugar a duda, la participación de las y los alumnos fue significativa, al disminuir las acciones de violencia y rechazo, favoreciendo ambientes inclusivos.

Al hablar de las y los tutores, en un inicio los datos arrojaron una conceptualización de inclusión con frases como “cuando no hacen menos a alguien”, con las entrevistas, se identificaron 56 respuestas de rechazo en la categoría rechazo preferencia sexual y una misma cantidad de 8 respuestas de rechazo hacia la igualdad de género y características personales, a través del taller se abordó una actividad con matrogimnasia en donde presenciaron actos

de discriminación a través de la narración de un cuento, mientras se mostraba la diversidad desde las categorías de análisis.

Al reapplicar la entrevista, su conceptualización de inclusión aumentó con frases como “respetar los derechos de cada persona” o “hacer que todos participen independientemente de como sea”, en las categorías de análisis se arrojó como resultado 23 respuestas de rechazo hacia “rechazo por preferencia sexual”, así como 2 en igualdad de género y 3 en características personales. En efecto su participación en el centro escolar aumentó, pues generaron acciones para reducir la discriminación dentro de la escuela, así como la comunicación entre los mismos tutores, mediante las actividades.

Por último, con respecto al personal del plantel, la conceptualización inicial de inclusión era con frases como “integrar a todos”, “no dejar a nadie atrás”, durante las entrevistas se identificó un alto índice de respuestas de rechazo, para igualdad de género con un total de 18, así como en rechazo por discapacidad con 16, haciendo alusión a que sería complicado atender a las y los alumnos sin el conocimiento para hacerlo.

Durante la capacitación analizaron distintas situaciones en el centro escolar y colaboraron en la creación de estrategias para la detección de BAP, así como para el fomento de la consciencia inclusiva, entre esto materiales psicoeducativos que se presentaron a la comunidad escolar. Tras la aplicación final de la entrevista, se identificó un total de 5 respuestas de rechazo para la igualdad de género y 3 para “rechazo por discapacidad”, lo que dejó de manifiesto una reducción considerable, con respecto a su conceptualización de inclusión se destacaron expresiones como “Involucrar a todos sin etiquetar” o “Incluir a todos con adaptaciones interculturales”, su participación fue sustancial, pues incidió en actividades escolares, mediante los honores modificando los aplausos tradicionales a realizarlos con la lengua de señas mexicana, entre otros.

De los datos obtenidos, se rescata la importancia de fomentar acciones que propicien la sensibilización en los participantes, pues si bien, en cada sub grupo, no se logró alcanzar un cien por ciento de respuestas inclusivas, se refleja un número considerable en la reducción de actitudes y perspectivas, que fomentan la exclusión. El involucramiento de los tres sub grupos de estudio, es sustancial, desde el fomento a la construcción de consciencia, de que pueden ser actores de cambio, para la transformación de su entorno, pues al colaborar para crear ambientes inclusivos, se interesaron por continuar participando en actividades para la mejora del centro escolar.

Discusión

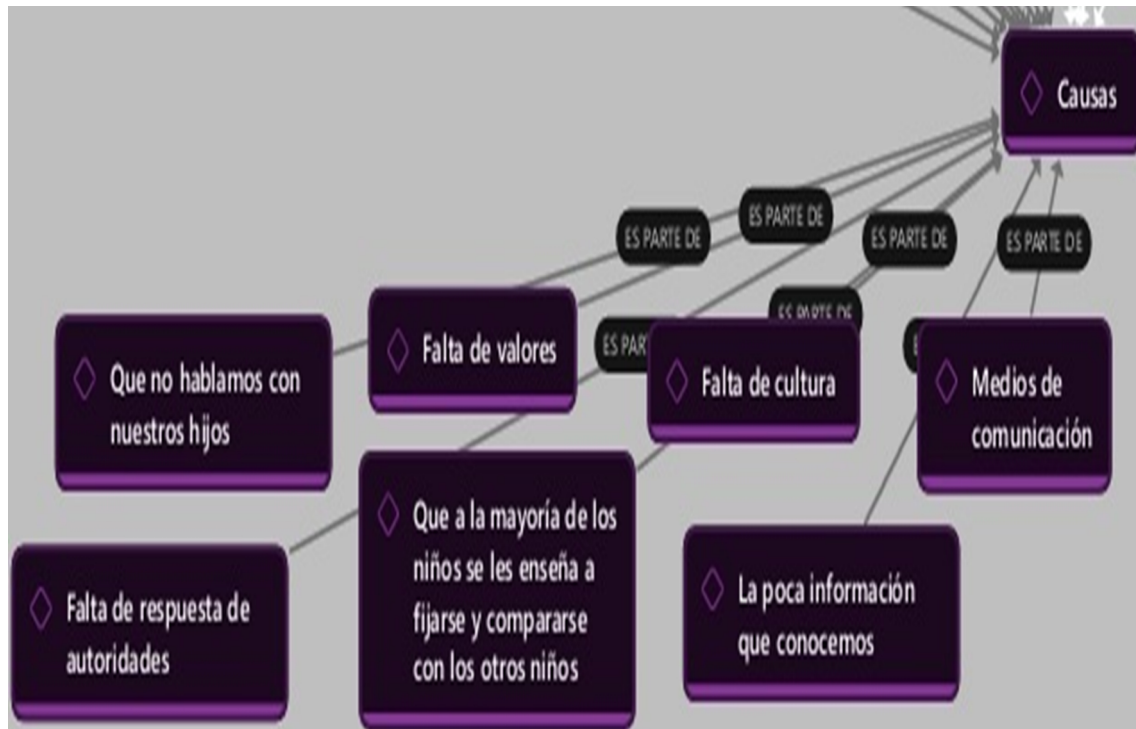
Tras el análisis de los resultados, se destaca la incidencia de que las y los participantes se perciban capaces de transformar su entorno, pues esto favorece la creatividad, así como su interés por realizar modificaciones, para la mejora comunitaria. En el caso de las y los estudiantes, se visualizó cuando diseñaron las entrevistas a niñas y niños de otros grupos, pues construyeron su propio instrumento para la identificación de actos violencia y rechazo en la escuela, en los tutores se observó cuando compartieron reflexiones, acerca de lo que han vivido en su comunidad, lo que impulsó el diálogo acerca de las acciones que podían realizar para favorecer la inclusión desde su rol como tutores. Con respecto al personal del plantel, se notó cuando propusieron acciones como el uso de frases inclusivas en los honores, o la promoción de otras lenguas y sus expresiones como aplaudir desde la lengua de señas mexicana en actos cívicos.

De la misma manera se identificó una reducción en las respuestas orientadas al rechazo en las distintas categorías de análisis. En relación a esto, Rivas (2023), explica que cuando los participantes lograr un reconocimiento de sus capacidades, se potencializa el sentido de responsabilidad, que les motiva a ser partícipes en iniciativas para atender las necesidades en su entorno, esto se observó en las últimas sesiones del proyecto, con la toma de perspectiva entre los participantes, para la generación de acciones en función de propiciar la inclusión.

De esta manera, al realizar la codificación de datos, en el software ATLAS.ti, se destacan las principales causas por las que surgen actos de violencia y rechazo, desde la opinión de los participantes, mismos que se muestran en la Figura 13.1.

Figura 13.1

Causas de violencia y rechazo en la comunidad desde las voces de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Ante esto, propusieron, comprometerse a empezar el cambio desde sí mismos, promover la tolerancia desde casa, creación de festivales conmemorativos para celebrar la diversidad, y actividades en donde se genere información para difundir a la comunidad escolar.

Al finalizar el estudio, se destaca la forma en que las estructuras sociales, pueden incidir de manera significativa en el desarrollo del sujeto y a su vez en la construcción de una cultura, tal como menciona Vázquez (2020) cuando existen dominios en la interacción cotidiana, se producen efectos negativos en la identidad de los estudiantes y de forma subsecuente en sus relaciones interpersonales, por lo que es imprescindible que se continúe investigando, el empoderamiento de las y los integrantes de la comunidad con énfasis en las y los tutores de las y los alumnos, para la promoción de la inclusión desde un enfoque intercultural, en el contexto rural, pues como mencionan Booth y Ainscow (2016) en la transformación de un ambiente escolar, uno de los objetivos es que tanto adultos, niñas y niños adopten un compromiso común para implementar valores inclusivos, con un plan de trabajo para la participación de todas y todos.

Conclusiones

Mediante el trabajo que se realizó con cada sub grupo de estudio, se comprendió lo significativo que es la escucha activa a las y los participantes, en la comprensión de sus intereses y necesidades. Durante el proceso fue de suma importancia la diversidad de instrumentos para la recopilación de datos, lo que permitió la comprensión de las estructuras sociales que se habían construido en la comunidad, adicionalmente se identificó la limitación en el alcance de participación de los integrantes de las fases 4 y 5, al únicamente diseñar proyectos y actividades, con la fase 1 del centro escolar.

Los datos recopilados contribuyeron al descubrimiento de la forma en que se forma el tejido social en la comunidad Villa Nazareno y las distintas asimetrías que reducen la participación de las y los alumnos, con énfasis en la desigualdad de género, el rechazo por diversidad de preferencia sexual, así como por el tono de piel, con los índices más altos de rechazo, reconociendo que la inclusión desde el enfoque intercultural en los centros escolares, implica fortalecer la ampliación de consciencia hacia la valoración de todas las identidades que coexisten en la sociedad, respetando sus características particulares.

Para continuar, se destacan los efectos que se producen en la sociedad, cuando desde las prácticas sociales que se realizan cotidianamente, se normalizan acciones que propician el rechazo, como la obstrucción en la detección de las mismas y en consecuencia, en iniciativas, para la transformación de la interacción, pues Inicialmente los participantes manifestaban complicaciones para expresar los significados de inclusión o rechazo, así como hablar sobre temas de la diversidad tras el intercambio de saberes y experiencias discutieron las causas que habían generado el ambiente escolar y a su vez crearon propuestas, para replantear la manera en que se relacionaban.

Al concretar el objetivo de la investigación, se comprendió lo imprescindible que es propiciar un ambiente de confianza y respeto, en donde las y los participantes puedan compartir sus opiniones sin la presencia de una cultura dominante, para que cada uno pueda expresarse desde su diversidad.

Con esto se busca comunicar al lector, que si su propósito es favorecer ambientes inclusivos en un centro escolar, es significativo que como personal y como docentes, se busque cuestionar la propia cultura, así como ampliar la propia perspectiva, para mantener una postura imparcial, asimismo, se aconseja que aunque crear espacios inclusivos, parezca complejo, desde abordar temas que puedan resultar de mayor sensibilidad, para algunas poblaciones o comprender a profundidad la diversidad existente en la comunidad, se invita a comenzar desde acciones pequeñas con los distintos integrantes de la comunidad escolar, que

contribuyan al desarrollo gradual, pues la inclusión educativa desde el enfoque intercultural, puede ser una herramienta valiosa, para resignificar el valor de los saberes comunitarios, y transformar las interacciones que se han gestado en el entorno escolar, para brindar una educación digna de nuestros estudiantes.

Referencias

- Alba, C. (2019). Diseño Universal Para el Aprendizaje: Un Modelo Teórico Práctico Para una Educación Inclusiva de Calidad. *Participación Educativa*, 6 (9), pp.55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Benet, A., Moliner, O., y Sanahuja, A. (2017). *Prácticas Inclusivas en el Aula Desde la Investigación-Acción*. Universitat Juame.
- Bustos, R. (2020). Construcción de una Pedagogía Decolonial ...una Urgente Acción Humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24, (24), pp. 15-44. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2016). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares*. (G. Echeita, C. Simón y M. Sandoval Trad.) FUEM Educación+Ecosocial. (Trabajo original publicado en 2011).
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2019). *Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad Desde la Orientación Educativa*. Síntesis.
- Flores, G. (2022). Competencias Comunicativas y Lengua de Señas Mexicana en un Ambiente Inclusivo con Alumnos de Cuarto Grado de Primaria del Medio Indígena. [Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/142047/2/UPN304MEBFLGR2022.pdf>
- Gadotti, M. y Romão, J. (2013). *Escuela ciudadana: la hora de la sociedad*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Hill, P., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. (R. Filella trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 2016).
- Jiménez, N., y Ramos, L. (2024). Índice de inclusión y ambiente inclusivo en una primaria pública de Puebla, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, Ciudad de México, México, 8 (1), pp. 6944-6954. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10047
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (L.E.F.P.E.D.), Reformada, Diario Oficial de la Federación[D.O.F.], 01 de abril del 2024 (México).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2018). *Ambientes Pedagógicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles379705recurso_12.pdf
- Rivas, E. (2023). Estrategias de Trabajo Social Comunitario Para el Empoderamiento de la Zona Rural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales – Relacis*, 2 ,(1), pp. 16-29.

- Schank, R. (2013). Enseñando a pensar. Erasmus Ediciones
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. México.
- Swartz, R. (2018). Pensar Para Aprender. Cómo Transformar el Aprendizaje en el Aula con el TBL. Biblioteca Innovación Educativa.
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. [Pautas para la inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos. Paris]
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. Educación, Democracia y Justicia Social Miradas: Desde América Latina, 9 (2), pp. 267-283. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_013
- Walsh, C. (2005). Pensamiento Crítico y Matriz (de)Colonial Reflexiones Latinoamericanas. Universidad Andina Simón Bolívar
- Wences, I. (2021). Interculturalidad Crítica y Decolonialidad Epistémica. Propuestas Desde el Pensamiento Latinoamericano Para un Diálogo Simétrico. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>