

Escuelas para la Justicia Social y la Inclusión

María Leticia Moreno Elizalde (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

María Leticia Moreno Elizalde (Comp.).

Escuelas para la justicia social y la inclusión

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-043-6

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación inclusiva; políticas públicas; justicia social; justicia educativa; formación del profesorado; evaluación de la calidad educativa; comunidades educativas; transformación educativa; discapacidad; educación especial; políticas de equidad en educación, etc.

Páginas: 152



ENERO, 2022 (Primera Edición)

María Leticia Moreno Elizalde (Coord.).

Escuelas para la justicia social y la inclusión

ISBN: 978-956-386-043-6

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile y Universidad Juárez del Estado de Durango | UJED | México

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

ESCUELAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL Y LA INCLUSIÓN

María Leticia Moreno Elizalde (Comp.)

Autores:

José Castañeda Delfín
Leticia Pesqueira-Leal
Ana Rosa Rodríguez-Duran
Adla Jaik Dipp
Dolores Gutiérrez Rico
Erika Ortiz Martínez
Juan Antonio Mercado Piedra
José Alejandro Morales Soto
Alma Rosa Pérez Trujillo
Martín Muñoz Mancilla
Patricia Robles Estrada
Jaqueline Guadalupe Guerrero Ceh
Carlos Manuel Cervera Bustamante
Selina del Carmen Escamilla Balán
Jaime García Sánchez
Patricia Jáuregui Arias
María Leticia Moreno Elizalde
Delia Arrieta Díaz
Ernesto Geovani Figueroa González



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

Presentación	12
Adla Jaik Dipp	
Prólogo	14
Dolores Gutiérrez Rico	
Introducción	18
María Leticia Moreno Elizalde	
Capítulo I	23
Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior	
José Castañeda-Delfin, Leticia Pesqueira-Leal & Ana Rosa Rodríguez-Duran	
Capítulo II	44
La evaluación, punto de partida para la Educación Inclusiva	
Erika Ortiz Martínez & Juan Antonio Mercado Piedra	
Capítulo III	59
Justicia social y programas compensatorios. El caso del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Chiapas	
José Alejandro Morales Soto & Alma Rosa Pérez Trujillo	
Capítulo IV	74
La inclusión en las escuelas de personas con discapacidad: entre complejidad, derechos, y búsqueda de justicia social	

Capítulo V	93
Las personas gerontolescentes y su derecho a la educación: un acercamiento a las oportunidades educativas para las personas de edad en México	
Jaqueline Guadalupe Guerrero Ceh, Carlos Manuel Cervera Bustamante & Selina del Carmen Escamilla Balán	
Capítulo VI	111
¿Es posible en esta sociedad una escuela inclusiva?	
Jaime García Sánchez & Patricia Jáuregui Arias	
Capítulo VII	123
Índice de valores de la Inclusión. Una perspectiva desde tres dimensiones: cultura, prácticas, políticas inclusivas	
María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz & Ernesto Geovani Figueroa González	
Sobre los autores	145



PRESENTACIÓN

Dra. Adla Jaik Dipp
Instituto Universitario Anglo Español, México

El contenido de esta obra nos plasma la importancia de la inclusión y la justicia social en la escuela, nos habla de que estos temas están en la mesa de la discusión de diversos investigadores, con la idea de plantear la realidad que se está viviendo en la sociedad actual, y así, los autores abordan las prácticas docentes inclusivas, comentan de la relevancia de la evaluación en la educación inclusiva, de los programas compensatorios para la justicia social, de la inclusión educativa de personas con discapacidad, del derecho de oportunidades educativas de las personas mayores, de la posibilidad de una escuela inclusiva en nuestra sociedad, de los diversos valores que se contienen en la inclusión a partir de la cultura, las prácticas y las políticas.

Es un hecho que, en los últimos tiempos, hablando de décadas, se ha venido presentando un aumento significativo de la diversidad en las escuelas, lo cual es un reto importante para todos los que están inmersos en la educación, ya que uno de los principales problemas, lo sabemos, es el hecho de que la escuela en lo general y los docentes en lo particular no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes.

De aquí que, los alumnos que pertenecen a cualquier minoría llámese cultural, lingüística, etc., los que manifiestan alguna una discapacidad ya sea física o mental; o los que simplemente su extracto socio-económico es bajo, en muchas ocasiones son excluidos, no existen para ellos los ambientes propicios que les permitan integrarse a la escuela, y por lo general suelen presentar mayores dificultades, no solamente en relación a su situación académica, sino también en lo que concierne a su participación activa en la institución, esto como resultado de que la escuela generalmente no contempla sus condiciones y diferencias al momento de desarrollar el proceso educativo.

Partiendo del derecho a la educación para todos, es que nace el paradigma de la inclusión, que se centra en el reconocimiento del potencial del alumno y en el fortalecimiento del trabajo en equipo, escenario que pretende promover y defender la equidad, la calidad educativa y la justicia social para todos los alumnos y esto requiere necesariamente de vencer toda forma de discriminación, exclusión educativa y divergencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si hablamos de una educación equitativa y de calidad estamos hablando de una educación inclusiva, por lo que habría de garantizar el ingreso, la completa participación y el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, de manera de estar dando una apropiada respuesta a las distintas características y diversas necesidades educativas del alumnado, sin importar sus diferencias particulares de raza, género, capacidades, la pertenencia a un grupo cultural y su origen social, reduciendo con esto toda forma de discriminación, y con el firme propósito de promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y acercarse a l

idea de justicia social.

Es innegable que en el país se han hecho algunos intentos para ofrecer una educación inclusiva y de calidad, se han implementado diversas políticas educativas, la inclusión está contemplada en los diversos planes de estudio, está presente en los principios pedagógicos, en los objetivos de la autonomía curricular, en la implementación de estrategias de equidad e inclusión, de hecho en la Reforma se consideró como un eje transversal a todo el sistema educativo, situación que supone ya un concepto implícito en la práctica educativa de las escuelas, sin embargo, la realidad es que nuestro sistema educativo tiene aún rezagos históricos, injusticia social, así como grandes retos a vencer en exclusión y discriminación.

Es necesario apuntar que para que nuestras escuelas se consoliden como instituciones inclusivas, se requiere en primera instancia voluntad política que genere y supervise transformaciones de fondo en el sistema educativo, se demandan cambios fundamentales en el curriculum, la pedagogía, la organización escolar, entre otras cosas, más allá de que todo el personal inmiscuido en dicho sistema se involucre y esté dispuesto a desarrollar un trabajo analítico y reflexivo respecto de su práctica, de su liderazgo, de su labor docente, de las formas para planear y organizar la institución, de la manera de resolver la problemática existente, de las prioridades a desarrollar y de establecer compromisos de su disposición para colaborar en el cambio.

Sobra decir que este reto no es nada fácil de resolver, sin embargo, sí pudiera ser la manera que nos aproximara a convertir las instituciones en espacios incluyentes, donde se impulse una cultura que promueva erradicar cualquier tipo de discriminación, a través de la cooperación de las autoridades educativas, del personal docente, de los servicios de apoyo y de los padres de familia en el movimiento por la inclusión y la justicia social.

Los autores de esta obra, presentan serias propuestas para abordar esta problemática sentida en el país, agradezco el honor que me brindaron para la presentación de este libro denominado “Escuelas para la inclusión y la justicia social”, coordinado por la Dra. María Leticia Moreno Elizalde, editado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y que dejo en sus manos para su lectura crítica y propositiva.

PRÓLOGO

Dra. Dolores Gutiérrez Rico
Universidad Pedagógica del Estado de Durango
Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Nivel 1

*Hoy se pierde cada vez más el distanciamiento, a saber,
La capacidad de experimentar al otro de casa a su alteridad.
A través de los medios digitales intentamos hoy acercarnos al otro
Tanto como sea posible, destruir la distancia frente a él,
Para establecer la cercanía. Pero con ello no tenemos nada del otro,
sino que más bien lo hacemos desaparecer.
Byung-Chul Han*

La educación, en los últimos años, ha sido principal objeto de atención en todo el mundo. Desde la expansión de la era denominada aldea global, las miradas de las sociedades, especialmente las occidentales, reviran su mirada hacia la educación como principal catalizador de la vida económica, política y cultural, con singular acento en los países en vías de desarrollo.

Estos países, actualmente depositan sus esperanzas y expectativas en la formación de educandos con alto impacto en su calidad y competitividad que permitan el desarrollo de acciones, actividades y caminos que abran la puerta a la bonanza económica y el goce de servicios de primer nivel que lo anterior implicaría, además, de educadores con una capacidad innovadora y estratégica que promueva los aprendizajes de una forma eficaz, así como, de instituciones educativas que denoten una calidad y compromiso a las necesidades de la sociedad.

Sin embargo, comprender el fenómeno de la educación no es sencillo. Requiere un estudio concienzudo de lo que implican sus ciencias y la epistemología que subyace. Por lo tanto, las múltiples aristas que se encuentran en este proceso requieren de una acción investigativa intensa que procure la transformación de los educandos, de sus principales mediadores que son los docentes, de quienes presentan una autoridad en la gestión, como los directivos; en sí, todos los actores que se involucran en el campo educativo.

Sin la intención de realizar un recorrido histórico de como se ha llegado a nuestros días al tema de la inclusión educativa, me es necesario plantear, un suceso de gran importancia, ya que, en Ginebra, Suiza, entre el 25 y 28 de noviembre de 2008 se celebró la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación dedicada a la inclusión educativa, auspiciada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación. En dicho encuentro los 28 Estados - miembro, discutieron su propia propuesta temática sobre inclusión educativa articulando cuatro subtemas: enfoques, alcances y contenido; políticas públicas; sistemas, vínculos y transiciones; y alumnos

y docentes. Previo al encuentro, ambas organizaciones internacionales editaron un documento donde se esquematiza el diagnóstico que sería analizado y las posibles propuestas generadas.

Tal como sucedió ese año, UNESCO (2008) coloca a la educación desde un enfoque holístico, cuyos desafíos pendientes en torno al logro de metas de la Educación Para Todos se ciernen, entre otros, sobre el desarrollo pleno de la agenda de reformas políticas para respaldar el derecho al acceso y obtención de una educación equitativa de calidad.

UNESCO & OIE (2008) son conscientes de la importancia que revisten las visiones y prácticas políticas generadas, pues las consideran parte de las responsables en generar exclusión social y pedagógica, lo cual trajo por consecuencia bajos niveles de aprendizaje, habilidades y competencias adquiridas. Por la razón anterior, existen factores nocivos vinculados a cualquier sistema educativo:

- a) Perspectiva prescriptiva, elitista y mercantil del currículum.
- b) Estilos frontales y homogéneos de enseñanza.
- c) Ausencia de material didáctico.
- d) Desvinculación entre las experiencias docentes y la apuesta por el cambio curricular.
- e) Sistemas rígidos de evaluación que conciben a la educación como el entrenamiento de una élite competitiva.

Estos factores son elementos a atacar en el planteamiento de una inclusión educativa que utiliza estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas para responder a todo tipo de necesidades. Para que estas estrategias puedan nacer con salud, es necesario, como se ha insistido en la documentación normativa y referencial que data desde 1999, desarrollar coherentemente un conjunto articulado de políticas adecuadas, que permitan una propuesta curricular pertinente consagrada en una visión dialógica entre los distintos niveles educativos, refugiarse en estrategias pedagógicas específicas para cada alumno, material didáctico acorde con el currículum, apoyo permanente al docente y aprehensión de las expectativas comunitarias.

La inclusión educativa es efectiva mientras que sus cinco vértices sean efectivos y patentes: la inclusión como política social clave; integración y diversificación de los niveles educativos, estructuras curriculares y procesos de enseñanza; individualización de las necesidades de aprendizaje contextualizando diferencias culturales, sociales, cognitivas, étnicas, migratorias, filosóficas y religiosas; concepción de la escuela como unidad pedagógica integral que orienta esfuerzos para generar aprendizajes pertinentes y relevantes; y renovación del rol docente en función de los peculiares ambientes culturales y sociales.

Un paso decisivo es intensificar la actividad investigativa para derribar las barreras que obstaculizan el crecimiento de la inclusión, misma que se encuentra con tres notorias justificaciones: la primera es educativa, pues las escuelas inclusivas abonan terreno a la creación de nuevas formas de enseñanza, dirigidas a las diferencias individuales y que siempre benefician a toda la población escolar; la segunda justificación es de tipo social al apoyar la democratización de los centros educativos, considerando a la comunidad de manera justa y no discriminatoria; por

último, la de tipo económica al expresar que resulta menos costosa la educación de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en instituciones de educación regular.

Por ello, este libro, es de gran importancia y un aporte necesario a la sociedad del conocimiento, en donde, cada uno de los colaboradores expresan en cada capítulo, diversos estudios que van desde la comprensión, hasta la explicación de un campo de estudio como lo es, la inclusión.

En cada uno de los capítulos, exponen el interés de diversos sujetos de investigación, como son los docentes, directivos, estudiantes, adultos mayores, personas que se encuentran privadas de su libertad, contextos educativos como es el multigrado, en sí, una gama de actores que dan la posibilidad de explorar sus propias necesidades, significados y expresiones.

La intención de éste libro, desde mi punto de vista, estriba en plantear al lector diversas situaciones que requieren de ser llevadas a una reflexión. De cómo los espacios en donde el sentido humano dentro de una dialéctica conlleva al entendimiento de las vicisitudes que día a día se viven.

Hablar de inclusión, es abordar terrenos de gran complejidad, ya que, ¿realmente la sociedad, está preparada para ser incluyente?, ¿nos hemos apartado de esos estigmas que prevalecen?, son preguntas que tal vez, han tenido múltiples respuestas, ya sea de forma especulativa o bien con evidencias científicas, pero la realidad es, que la vida conmueve y preocupa, ya refiere Han (2017) El agotamiento que sufre el sujeto de la modernidad tardía, es como agotamiento del alma, que es tan fuerte que no queda fuerza para la vida comunitaria. Es un cansancio a solas, que es más violento y peligroso, el sentido de la otredad se presenta como un fantasma constante.

Se vive en una sociedad que se encuentra dentro de un vacío existencial, en donde la individualidad persiste, entonces ¿cómo ver la necesidad del otro?, considero que la investigación tiene alcances inéditos en el sentido de buscar este tipo de respuestas, en donde la vulnerabilidad del hombre se ve reflejada en cualquier momento de su vida. Es pues, la figura del investigador quien recobra el perfil necesario para desentrañar esas complejidades.

Este libro, es sensible a lo que acontece en aquellos grupos vulnerables, en donde cada instante buscan respuestas, docentes en constante conflicto, estudiantes que viven procesos sociales, personas que por distintas acciones se encuentran recluidos para pagar una condena y buscar nuevos horizontes, directivos que gestionan acciones para reactivar su práctica justa e incluyente, entornos escolares que tratan de comprender lo que se vive dentro de su cotidianidad.

Por ello, desde una construcción propia, que tal vez quede limitada de acuerdo a los discursos políticos y educativos, considero que el sentido de la inclusión es buscar en cada momento esa empatía por el otro, aceptar la diferencia, porque se vive en un mundo, donde afortunadamente somos diferentes, y eso lleva a nuevas formas de vida, a nuevas proposiciones y sobre todo a recrearse en el colectivo, ser incluyente, es saber incluirme en el otro para ser aceptado, no tanto para aceptar a ese otro.

No me queda más que decir a usted, amable lector, que disfrute cada línea para así, compenetrarnos en cada palabra y cada significado que se refleja, y llevarnos como tarea primordial, el respeto hacia los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conferencia Internacional de Educación. (2008). “La inclusión educativa: El camino del futuro”. *Documento de Referencia*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Internacional de Educación.
- Han, B. Ch. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder

INTRODUCCIÓN

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Este libro se integró a partir de un conjunto de investigaciones desde el marco de la Educación Inclusiva y la Justicia Social, la cual define la UNESCO en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, Declaración de Incheon; como una nueva misión para transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para el logro de los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos hacia 2030. Una educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás.

Esta nueva visión se retira completamente con el Objetivo 4 de Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y sus metas correspondientes. La visión se inspira en una corriente humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Asimismo, se reafirma que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental; es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

La educación 2030 define un renovado interés por el propósito y la pertinencia de la educación en favor del desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental, como parte integral de su visión holística y humanista, que contribuye a un nuevo modelo de desarrollo. Esta visión va más allá de un enfoque utilitarista de la educación e integra las múltiples dimensiones de la existencia humana; además de que considera a la educación un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos, y afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico, así como el desarrollo sostenible; además de facilitar el diálogo intercultural y promover el respeto de la diversidad cultural, y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia (UNESCO, 2015, p.10).

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva entendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como (Harris y Chapman, 2002; Muijs et al., 2007): la Integridad y honestidad; Justicia y equidad; la Promoción del respeto por todos los individuos; el Reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades; Preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes; Todos los estudiantes pueden aprender; la Escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante; el Punto de vista de los estudiantes es importante y tomado en cuenta; la Diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como una fuente de enriquecimiento.

De lo anterior, podemos considerar a este planteamiento como una respuesta educativa que demanda y avanza hacia conceptos claramente situados en el entorno de la justicia social y la inclusión educativa. La meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2015). Esto revela el derecho a la educación ligado a los valores de justicia y democracia, por tanto, ahora la escuela se plantea ser una institución más equitativa y más justa (Theoharis, 2007). Aquí, es importante señalar a los clásicos como Freire quien subraya sobre el rol de la escuela en su papel de concientización crítica de la comunidad mediante una educación liberadora y promotora de cambios sociales.

Por ello, es absolutamente necesario que el sistema educativo globalmente deba transformar en cuanto a sus aspectos físicos, curriculares, las expectativas y los estilos de los docentes, así como la necesidad de un abordaje conjunto por parte de toda la escuela bajo los supuestos del trabajo colaborativo, y los roles de los líderes de modo que sea posible ofrecer una educación para todos. Y, con ello, el rol clave del liderazgo por conseguir una educación inclusiva para la justicia social. La inclusión debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela.

Es en este contexto, estimada lectora, estimado lector, en el que se presenta este libro *“Escuelas Inclusivas para la Justicia Social”*, a la luz de las investigaciones sobre el tema, los retos que enfrentamos hace que sea más importante que nunca buscar nuevos caminos y aportar novedosas ideas. Es por esto que la contribución entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la enseñanza, parece ser el camino indicado para el logro de esta tarea.

Este es un gran esfuerzo realizado por docentes e investigadores en diferentes instituciones de educación en México. Los capítulos que lo integran provienen de investigadores de diez Instituciones de Educación Superior. Media Superior y Educación Básica: Universidad Autónoma de Campeche, Universidad Autónoma de Chiapas, Escuela Normal de Coatepec Harinas, Unidad de Servicios a la Educación Regular No. 56, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), Región II, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Durango, Escuela Secundaria General “México”, Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNT, Universidad Pedagógica de Durango, y Universidad Juárez del Estado de Durango.

Las aportaciones de los autores tratan sobre diversas temáticas, que se organizan en siete capítulos, los cuales se describen brevemente.

En el primer capítulo, **Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior**, José Castañeda-Delfín, Leticia Pesqueira-Leal, Ana Rosa Rodríguez-Duran, de la Universidad Juárez del Estado de Durango determinan como objetivo las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior a través de índices, considerando la percepción de los estudiantes. La investigación fue de tipo cuantitativa descriptiva que se aplicó a 374 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

En el segundo capítulo, **La evaluación, punto de partida para la Educación Inclusiva**, Erika Ortiz Martínez, Juan Antonio Mercado Piedra, de la Universidad

Pedagógica de Durango, presentan la aplicación de instrumentos como la observación participante, la entrevista semiestructurada y encuesta donde se pudo identificar la problemática que las docentes de la escuela multigrado Francisco Sarabia tienen al identificar y atender la diversidad en el aula para identificar como se afronta éste reto, que implica brindar una educación inclusiva y de calidad es competencia de todo el sistema educativo y de cada una de sus modalidades, específicamente en la escuela de organización incompleta y multigrado.

Por su parte, en el capítulo tercero, **Justicia social y programas compensatorios. El caso del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Chiapas**, José Alejandro Morales Soto, Alma Rosa Pérez Trujillo, de la Universidad Autónoma de Chiapas plantean una interrogante ¿se logra la justicia social con la implementación de programas compensatorios como el Programa Escuelas de Tiempo Completo-PETC? Para ello, realizan un análisis sobre justicia social y los programas compensatorios desde su diseño hasta su aplicación en el estado de Chiapas.

En el cuarto capítulo, **La inclusión educativa de personas con discapacidad: entre complejidad, derechos, y búsqueda de justicia social**, Martín Muñoz Mancilla de la Escuela Normal de Coatepec Harinas, y Patricia Robles Estrada de la Unidad de Servicios a la Educación Regular No. 56, subrayan la importancia y evolución que ha tenido la inclusión educativa no solamente en el discurso de las políticas educativas, sino también en la dinámica de las instituciones hasta llegar a considerarse una política educativa mediante la cual se pretende promover mayor equidad y justicia social.

En el capítulo quinto, **Las personas gerontolescentes y su derecho a la educación: un acercamiento a las oportunidades educativas para las personas de edad en México**, Jaqueline Guadalupe Guerrero Ceh, Carlos Manuel Cervera Bustamante, Selina del Carmen Escamilla Balán, de la Universidad Autónoma de Campeche indagan las oportunidades que la educación formal e informal ofrecen a las personas gerontolescentes en México. Se argumenta la importancia de la dignificación de los gerontolescentes para ser tratados como personas activas, fuente de sabiduría y respeto. Entre los principales resultados se encontró que en México no se discrimina por razones de edad, se confirma la existencia de programas universitarios para mayores.

En el capítulo seis, **¿Es posible en esta sociedad una escuela inclusiva?**, Jaime García Sánchez del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), y Patricia Jáuregui Arias de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), Región II noreste señalan la imposibilidad de la existencia de una escuela inclusiva bajo las reglas impuestas por el Estado neoliberal, se realiza una revisión de las bases históricas de la actual forma de exclusión en función de la desaparición del Estado de bienestar y la instauración del modelo neoliberal. Se hace énfasis en la individualización como un fenómeno realmente nocivo pues se deriva en conductas, actitudes y, finalmente, instituciones que terminan por ser no inclusivas debido al incremento y la sobrevalorización del egoísmo individual, suceso totalmente opuesto a lo social y por ende a lo inclusivo.

Por último, en el capítulo siete, **Índice de valores que incluye la Inclusión. Una perspectiva desde tres dimensiones: cultura, prácticas y políticas inclusivas**, María Leticia Moreno Elizalde, Delia Arrieta Díaz, Ernesto Geovani Figueroa González de la Universidad Juárez del Estado de Durango, plantean indagar el índice preciso de

los valores que incluye la inclusión, y como se plasman en cada uno de los indicadores de tres dimensiones: creando culturas inclusivas, desarrollando prácticas inclusivas y realizando políticas inclusivas en los estudiantes y docentes de la institución, según el Índice de inclusión para desarrollar el aprendizaje y la participación en las instituciones educativas de Booth y Ainscow (2002). Los resultados revisten un carácter explicativo al pretender analizar si las prácticas inclusivas reflejan una cultura inclusiva y si es posible desarrollar políticas de inclusión en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9), 1-9.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C & Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 15 de enero de 2020 de: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformigourworld>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado el 16 de febrero de 2020 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Theoharis, G.T. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.



Capítulo I

Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior

José Castañeda-Delfín
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Leticia Pesqueira-Leal
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Ana Rosa Rodríguez-Duran
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Introducción

La diversidad es una condición inherente del ser humano, se presenta en diversidad de ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y en niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997).

Actualmente se observa mayor diversidad en las instituciones educativas como es el caso de la diversidad cultural, debido a los movimientos migratorios, con características de segregación y racismo y donde, desafortunadamente, los currículums no se actualizan, ni ajustan de manera permanente para atender a este tipo de dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos.

Del mismo modo los profesores requieren de formación en atención a la diversidad debido a que sus planeaciones y expectativas se van modificando o disminuyendo ante los fenómenos de la diversidad.

La pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a determinadas instituciones educativas y además el sexo influye sobre todo a la hora de estudiar tal o cual carrera, pues en algún momento han existido carreras mayoritariamente predominadas por el sexo masculino pero ahora es todo lo contrario, porque muchas de las veces las personas del sexo femenino pueden lograr con mayor facilidad integrarse al mundo laboral, lo que marca la diferencia en las tendencias de saturación académica.

Pero, qué ocurre con las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales asociadas a discapacidades en los procesos de aprendizaje, en donde normativamente se posee el derecho a una educación de calidad que les favorezca desenvolverse con éxito en la vida bajo los ideales de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana pero, que para lograrlo es necesario adecuar los diseños curriculares y la formación de profesores con habilidades de atención hacia los alumnos con necesidades educativas especiales que se centren en una didáctica integrativa de fomento y participación de los alumnos.

El cambio en una institución hacia la integración de personas con necesidades educativas especiales va desde quienes dirigen a la institución, hasta todo el

personal que labora en él, considerando también la adecuación de espacios e infraestructura y el reconocimiento de que cada persona es importante.

La educación inclusiva busca promover la integración de todas las personas a grupos grupo, promoviendo acciones para alcanzar el reconocimiento y pertenencia a las comunidades y agrupaciones sociales de tal manera que la convivencia y el aprendizaje en grupo sea un factor de desarrollo personal y social.

La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Marchesi, 2009). Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

Por lo tanto, el siguiente proyecto de investigación tiene por objetivo determinar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes.

Fundamentación

En el ámbito educativo, suelen utilizarse términos como práctica pedagógica, práctica docente y práctica educativa para referirse indiscriminadamente a los proceso de enseñar y de aprender que en esencia el maestro tiene que favorecer como parte fundamental de su misión, su razón de ser. Sin embargo para el presente trabajo se hace necesario aclarar a que tipo de práctica debe ser enfocada su actividad docente. Por lo tanto es necesario hacer una aclaración conceptual en referencia a las prácticas antes mencionadas.

La diversidad

Entender la diversidad supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2017), donde también hay que considerar que la diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, aparte de las creencias e intereses personales de cada persona.

La diversidad ha sido vista desde el punto de vista reduccionista, asociada a discapacidades, valoradas en educación especial desde el C.I. (Coeficiente intelectual) con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas.

La desigualdad se plasma en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula donde surgen dos curriculum, uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen los C.I. esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro.

Arnaiz (2017, p.3), destaca la caracterización, protección y segregación conforme a los siguientes presupuestos:

- Se puede identificar a un grupo de niños especiales.

- Estos niños requieren una enseñanza especial en respuesta a sus problemas.
- Es mejor con problemas similares para que reciban enseñanza juntos
- Los otros niños son “normales” y disfrutan de la forma de escolarización existente.

La mayoría de las etiquetaciones provienen de modelos médicos de causa-efecto y la etiquetación es segregadora que influye en el autoconcepto y la autoestima.

Gimeno (1999a, como se citó en Arnaiz, 2017, p.4), pone de manifiesto la normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, destacando:

- La diversidad *interindividual* que expresa los rasgos comunes que proporciona el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos en la etapa de la educación obligatoria, ..., y que imprime una cierta homogeneidad en los valores, pensamiento y conducta.
- La diversidad *intergrupala*, en cuanto que cada persona, con su propia manera de ser e idiosincrasia se desarrolla y desenvuelve en un determinado contexto social, familiar y escolar en el que, en determinados momentos, tiene que perder su propia individualidad.
- La diversidad *intraindividual* ya que nuestra forma de ser, nuestras cualidades no son estáticas, sino que cambian a lo largo de la vida, según las distintas circunstancias.

Por otra parte, Díez y Huete (1997, como se citó en Arnaiz, 2017, p.4-5), la diversidad inherente al ser humano se manifiesta a través de varios factores que pueden agruparse en tres grandes bloques:

- Los factores físicos.
- Los factores socioculturales.
- Los factores académicos.

Considerando lo anterior, el análisis de la diversidad debe centrarse en conocer las características de los alumnos y, a través de ellas, establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado no desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado por el cumplimiento de evaluaciones internacionales como PISA de la OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico).

Arnaiz manifestó que la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad).

Para las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje García (2017, p.7-12), propuso considerar los siguientes principios:

- Principio de actividad y participación.
- Principio de funcionalidad.
- Principios de motivación y autoestima.
- Principio de aprendizajes significativos.
- Principio de la globalización.
- Principio de personalización.
- Principio de interacción.
- Principio de inclusión.

La diversidad es concepto que dentro de la psicología educativa ha tenido un lugar importante en los últimos años, se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y las comunidades de aprendizaje como medio de atención, además de las aportaciones de los teóricos del aprendizaje situado y experiencial (Bruner, 1989; Dewey, 2004; Kalman, 2003; Vigotsky, 1998; Wenger 2008, como se citó en Ramírez 2016, p.14).

La atención a la diversidad se debe dar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal, Ramírez (2016, p.17), donde la planeación sea integral y sin diferenciación.

La atención a la diversidad también se da en el aula a través de la planificación (Luque, 2002), primero a través de los elementos de acceso y organizativos a través del papel del maestro, luego tomando en cuenta los recursos para el aprendizaje y posteriormente planeación (Stainback, 1999).

Después, la planificación del aula (Onrubia, 2007) debe tomar en cuenta los elementos del currículum, las metodologías, formas de evaluación, actividades, contenidos y aprendizajes esperados.

En este sentido, la diversidad del alumnado desde el punto de vista psico-educativo está en cinco niveles (Luque, 2002). Primero el currículum (Casanova, 2011), segundo dificultades del aprendizaje, tercero el alumnado con desventajas socioculturales, minorías étnicas, o situación judicial desfavorable (Barraza, 2010), cuarto los alumnos con déficits para el aprendizaje, y quinto el alumnado con dificultades de adaptación o emocionales (Luque, 2002; Ramírez, 2016, p.18).

Para la UNESCO (2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

La educación inclusiva según Marchesi (2009), supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

- Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.
- Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

- Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en la cultural.
- Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (p.5).

La educación inclusiva trabaja en pro de la consecución de dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, la lucha contra la exclusión y la segregación en los procesos de enseñanza, Garza (2014, p.29).

También (Arnaiz, 2003, como se citó en Vilchis & Arriaga, 2018, p.6), son tres los puntos en común que tienen las múltiples definiciones de la educación inclusiva:

- 1) Crear una sociedad más justa;
- 2) Crear un sistema educativo equitativo; y
- 3) Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La definición de escuela inclusiva tiene entonces, que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconociendo su singularidad, sus valores y la posibilidad de participar según las oportunidades que se contemplen, así como las ayudas curriculares, personales y materiales (Herrera, 2009 y Ramírez, 2016, p.21), considerando que enseñar dentro de un ambiente de inclusión es aprender a colaborar respetando y valorando las diferencias, promoviendo actitudes de apertura, Ramírez (2016, p.22).

Tipos de Práctica

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000 como se citó en Patiño, 2012), la práctica en general se define como "una acción dirigida con fines conscientes", y por lo tanto se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Mientras que la práctica docente, se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, como se citó en García, Loredo & Carranza, 2008, p. 3).

Por otra parte, Patiño (2012), concibe la práctica docente como:

[...] la actividad de diseño, organización, conducción y valoración/evaluación de las experiencias de aprendizaje que son responsabilidad del profesor. Esta definición implica que la práctica no se reduce a la actividad dentro del aula, sino que incluye tres etapas, señaladas en el trabajo de Lowyck(1986): la preinteractiva, la interactiva y la postinteractiva, y que Marqués (2002) llama "momentos": el preactivo, que corresponde a la fase de diseño y organización; el activo, que se refiere a la intervención del docente en el aula, por la que organiza y conduce las experiencias de aprendizaje, y el postactivo, que es el momento reflexivo en el que el docente lleva a cabo una valoración de su

intervención y los resultados que logró para introducir futuras mejoras (p.27-28).

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p.4).

Concluyendo, Pospel (1989), indicó que la práctica docente es particularmente compleja, ya que involucra distintos actores que aportan no sólo creencias y representaciones, sino además la lógica al grupo que pertenecen.

Práctica educativa

La práctica docente (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy & Reyes, 2008, como se citó en García, Loredó, & Carranza, 2008, pp. 3-4), plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Zabala (2002, como se citó en García, et al. p. 4), señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestros-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (Colomina, Onrubia y Rochera (2001, como se citó en García, et al., 2008, p. 4), señalan que en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él.

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, se consideran parte de la práctica educativa (García Cabrero, Loredó Enríquez, & Carranza Peña, 2008), también Lella (1999), manifestó que la práctica educativa es un conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y sus alumnos en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de sus alumnos.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica también es definida, como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo (Restrepo & Campo, 2002, como se citó en Barrero & Mejía, 2015, p. 89).

Las prácticas pedagógicas, entendidas como un proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje (Barrero Rivera & Mejía Vélez, 2015, p. 89), son una actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos es la práctica pedagógica.

Lo anterior influye en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Entonces, que requerimientos por parte del docente son necesarios para desempeñarse en tendencias educativas centrada en la inclusión (UNESCO 2004, p.44):

- Desarrollo de habilidades en asesoramiento, curriculum común, y prácticas inclusivas.
- Formación en enfoques inclusivos.
- Capacitación en enfoques inclusivos.
- Enfoques inclusivos basados en actitudes y valores, no solo en conocimientos y habilidades pedagógicos.

Considerando la definición de Alegre (2010), realiza una nueva aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado:

1. El profesor reflexivo como agente de calidad en los centros inclusivos.
2. El profesor con capacidad medial para desarrollar competencias tecnológicas en todos los alumnos.
3. El profesor que crea situaciones de aprendizaje para desarrollar la autonomía e iniciativa personal en los estudiantes.
4. El profesor como mentor que desarrolla la competencia del aprender a aprender.
5. El profesor promotor del aprendizaje cooperativo entre iguales para desarrollar la competencia social y ciudadana en todo el alumnado.
6. El profesor que interactúa para favorecer las competencias lingüísticas a una variedad de alumnado.

7. El profesor capaz de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo de la enseñanza que desarrolle competencias matemáticas multinivel.
8. El profesor que enriquece las actividades de aprendizaje-enseñanza para responder a la diversidad del alumnado en la adquisición de competencias de conocimiento e interacción con el medio físico.
9. El profesor que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística
10. El profesor con capacidad para planificar su mejora continua. Desarrollo profesional del docente.

Para De Lella (1999), la práctica docente, es la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

También, Zabalza (2012, pp. 17-24), propone que una enseñanza de calidad realizada por el docente tiene las siguientes características:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular.
2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo.
3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación.
4. Materiales de apoyo a los estudiantes (guías, dossiers, información complementaria).
5. Metodología didáctica.
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
7. Atención personal a los estudiantes sistemas de apoyo.
8. Estrategias de coordinación con los colegas.
9. Sistemas de evaluación utilizados.
10. Mecanismos de revisión del proceso.

Tomando en cuenta a también a Marchesi (2009), que afirma que una buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irreplicable, que dependen del contexto en el que se desarrollan.

Inclusión

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, planes y prácticas educativos, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, como se citó en UNESCO, 2017).

La inclusión impacta la tarea del docente al ser parte de su función el participar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales de

los diferentes niveles de educación, pues requiere adaptar el curriculum en sus sesiones de enseñanza.

Tony Booth y Mel Ainscow (2004), definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuela.

De acuerdo con Blanco (2006, p. 6), “la inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. La educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades”.

Según los autores Booth y Ainscow (2002, como se citó en Granada, Pomés & Sanhueza, 2013, p.52) la inclusión educativa “es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes”.

Educación inclusiva

La Unesco (UNESCO, 2000), en su informe Orientaciones para la inclusión, menciona que la educación inclusiva se considera como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Para la UNESCO (2009, p.8), la educación inclusiva “es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos (EPT).

La educación inclusiva trabaja en pro de la consecución de dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, la lucha contra la exclusión y la segregación en los procesos de enseñanza, Garza (2014, p.29).

También para Arnaiz (2003, como se citó en Vilchis & Arriaga, 2018, p.6), son tres los puntos en común que tienen las múltiples definiciones de la educación inclusiva: 1) Crear una sociedad más justa; 2) Crear un sistema educativo equitativo; y 3) Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y de creencias, en suma, una forma mejor de vivir juntos (Armstrong, 1999, Pearpoint y Forest, 1999, como se citó en López-Torrijo, 2009, p.3).

Escuela inclusiva

La definición de escuela inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconociendo su singularidad, sus valores y la posibilidad de participar según las oportunidades que se contemplen, así como las ayudas curriculares, personales y materiales (Herrera, 2009), Ramírez (2016, p. 21).

La escuela inclusiva, que en palabras de Arnáiz (2003), tiene como objetivo: “luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática” (Arnáiz, 2003, como se citó en López-Torrijo, 2009, p.2).

A partir de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006 los sistemas de educación inclusivos comprende niveles para:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (López-Torrijo, 2009, p. 3).

Marchesi (2009), plantea llevar a cabo una autoevaluación a partir de las circunstancias de la escuela:

1. *Las concepciones y la cultura de la escuela.* Se estudia sobre cómo la escuela entiende la inclusión, las necesidades educativas del alumnado y el valor de la presencia en el centro de alumnos con más necesidades de ayuda. Se explora también el nivel de compromiso con la identificación y reducción de las barreras a la participación y al aprendizaje (p. 7).
2. *Las actuaciones y las prácticas de la escuela.* Se reflexiona, por un lado, sobre el papel de compromiso y liderazgo del equipo directivo en el proceso hacia la inclusión; por otro, sobre determinadas prácticas educativas como son la existencia de actuaciones de bienvenida, el papel del profesorado especializado, la evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas especiales y el concepto de apoyo a la diversidad que alienta las prácticas (p. 7).
3. *La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.* En este bloque se reflexiona sobre las características de las prácticas inclusivas (deben tener unos objetivos bien delimitados, basarse en los conocimientos previos y planificarse de forma colectiva); y también sobre las actuaciones en el aula (deben partir de las capacidades, reconocer las diferencias y utilizar distintos tipos de apoyo como por ejemplo el aprendizaje entre alumnos) (p. 7).
4. *Los apoyos a la inclusión.* Este bloque hace referencia a la coordinación entre los distintos profesionales que ofrecen apoyo a los alumnos con mayores necesidades que, siempre que sea posible, serían asignados a los profesores regulares. Además, en la visión amplia de apoyo, se contempla la participación de las familias y los miembros de la comunidad (p. 8).
5. *Las perspectivas de las prácticas inclusivas.* Finalmente, este bloque hace referencia a las nuevas propuestas de mejora que habrán de realizarse a

partir de la evaluación del proceso de inclusión, así como su sostenibilidad en el futuro, con el fin de incorporarlas a las actuaciones habituales de los centros y, en última instancia, al hecho de compartir las prácticas con otros centros, como mecanismo de compromiso y aprendizaje (p. 8).

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior posee gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante, considerando lo que Chiroleu (2009), considera inclusión con aprendizaje, como aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante lograr lo establecido en los planes y programas de estudio para al final de la carrera obtener un título profesional.

En relación a la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó, en 2012, el documento: Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior, propone diez ejes que permitirán impulsar y dar soporte a un nuevo modelo de desarrollo nacional, basado en la inclusión con responsabilidad social:

- Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.
- Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.
- La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.
- Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.
- Fortalecimiento de la carrera académica.
- Innovación: creación de polos regionales de investigación.
- Plena movilidad en el sistema de educación superior.
- Un nuevo enfoque de internacionalización.
- Financiamiento con visión de Estado.
- Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES, para educación superior le han dado un sentido a la cobertura, al buscar oficializar la integración en las aulas de las personas que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido conocer de discapacidades a los docentes y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Metodología

La presente investigación se sitúa dentro del paradigma positivista, donde considera que el investigador debe tomar una postura distante y no interactiva con el objeto de estudio, necesaria para alcanzar un conocimiento objetivo, desprendiéndose de sus propios valores, de su orientación político-ideológica, sus

concepciones acerca del bien y el mal, de lo justo y lo injusto, de lo que deseamos para nosotros y los otros, Saute, Boniolo, Dalle y Elbert (2005, p. 28).

En esta investigación y de acuerdo a lo descrito por Saute, *et al.* (2005, p. 28) se busca:

- Utilización de la deducción en el diseño y la inducción en el análisis.
- Modelos de análisis causal.
- Operacionalización de conceptos teóricos en términos de variables, dimensiones e indicadores y sus categorías.
- Utilización de técnicas estadísticas.
- Fuerte papel de la teoría en el diseño del estudio.
- Generalizaciones en términos de predictibilidad.
- Confiabilidad en los resultados a partir de estrategias de validación internas.

La investigación es no experimental, porque no se manipulan variables deliberadamente, transversal porque se consideran recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008 y Tucker, 2004). Es cuantitativa al ser un proceso sistemático y ordenado que se lleva a cabo siguiendo determinados pasos, como la planeación, que consiste en proyectar el trabajo de acuerdo con una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente la obtención de respuestas adecuadas a los problemas de indagación propuestos Monje (2011, p. 20).

Las etapas de esta investigación, son los propuestos por Monje (2011, pp. 100-101) siguieron las siguientes etapas:

1. Definir en términos claros y específicos las características que se desean describir.
2. Expresar cómo van a ser realizadas las observaciones; cómo los sujetos (personas, escuelas, por ejemplo) van a ser seleccionadas de modo que sean muestra adecuada de la población; que técnicas para observación van a ser utilizadas (cuestionarios, entrevistas u otras) y si se someterán a una pre-prueba antes de usarlas; cómo se entrenará a los recolectores de información.
3. Recoger los datos.
4. Informar apropiadamente los resultados.

Para la recolección de la información se utiliza la encuesta a través de un cuestionario, resultado de la operacionalización de variable *factores relacionados a la no titulación oportuna de egresados* que se aplicará a 374 de un total de 567 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Del proceso de operacionalización de variables se obtuvo un cuestionario de 46 ítems, los cuales los primeros 5 correspondieron a información de identificación de los estudiantes, mientras que el resto (41), se subdividieron en las dimensiones: docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, Inclusión y Ambiente escolar.

Las respuestas de los 41 ítems tienen escala de tipo Likert con respuestas:

Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni en desacuerdo ni de acuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo, respuestas considerando la percepción del estudiante y que a su vez se pudiera cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente.

El cuestionario fue avalado a través de la prueba de juicio de expertos y piloteado para, obteniendo una confiabilidad de .8755 en el Alfa de Cronbach, antes de aplicarse a la población objetivo.

El procesamiento de la información se realizó con el uso del software SPSS (Statistical Package Social Science), versión 22.

Resultados

El cuestionario aplicado consistió en 46 preguntas, de las cuales 5 correspondieron a información sociodemográfica y el resto (41) fueron preguntas de escala ordinal que presentaron una confiabilidad de .955 del Alfa de Cronbach.

La aplicación se realizó a 374 de un total de 567 estudiantes, siendo el 79.9% personas que corresponden al sexo femenino, esto al ser la licenciatura en enfermería una carrera con mayoría femenina.

La edad de los participantes fue de 18 hasta 37 años, con una media de 21.68 y una desviación estándar de 2.728.

Los semestres de los participantes fueron de segundo a octavo presentando la mayoría de ellos el cuarto semestre con un porcentaje de 19.3%, le sigue el sexto semestre con un porcentaje de 17.4% y el grupo más pequeño correspondió a octavo semestre con un porcentaje de 8%. Los entrevistados en su mayoría corresponden al turno matutino (52.1%).

Las calificaciones de los entrevistados van desde 6.0 hasta 10.0 con un promedio de 8.72 y una desviación estándar de .55.

En lo relacionado a cómo perciben los estudiantes la práctica (tabla 1), se encontró que de acuerdo y Totalmente de acuerdo con un 70.1%, refiriéndose a:

- El docente realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.
- Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.
- Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes y que a su vez despierten la curiosidad de los estudiantes.
- Emplea estrategias de adaptación
- Utiliza material didáctico que facilite el aprendizaje.
- Realiza planeaciones desde el inicio del curso y durante cada una de las sesiones.
- Promociona el respeto a las ideas, las creencias religiosas y la convivencia.
- Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia
- Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas
- Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 1
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	.3
En desacuerdo	25	6.7
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	108	28.9
De acuerdo	170	45.5
Totalmente en desacuerdo	70	18.7
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

La categoría del quehacer o hacer docente (tabla 2), presentó un porcentaje de 57.1%, refiriéndose a:

- Las dinámicas de integración entre los estudiantes.
- La concreción y adaptación de actividades al garantizar que los estudiantes las puedan realizar de acuerdo a sus capacidades y habilidades.
- Evaluaciones considerando las actividades vistas en clase.
- Estrategias de enseñanza que consideren la forma de aprender de los estudiantes.
- Material didáctico seleccionado y adaptado tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 2
Percepción del quehacer docente

Nivel	Cantidad	Porcentaje
En desacuerdo	31	8.3
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	128	34.2
De acuerdo	166	44.4
Totalmente en desacuerdo	49	13.1
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

En la categoría para indagar el grado de innovación del docente (tabla 3), los estudiantes perciben en un 59.8% el docente tiene las siguientes características durante su práctica docente:

- La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.
- El uso de material didáctico seleccionando y realizado por el docente que facilite el aprendizaje.

- El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.
- Realización de actividades que requieran la búsqueda y selección de información.
- La promoción de metas de aprendizaje a través de la planeación de actividades.

Tabla 3

Percepción como docente innovador

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	1.3
En desacuerdo	37	9.9
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	110	29.4
De acuerdo	164	43.9
Totalmente en desacuerdo	58	15.5
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

La percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 4), hay una aceptación del 66.8%, considerando los siguientes elementos:

- La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo al contexto considerando las actividades diarias del estudiante.
- Actividades que representen oportunidades y retos de aprender.
- Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.
- El apoyo por parte de compañeros a través del trabajo en equipo.
- La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 4

Percepción como "facilitador del aprendizaje"

Nivel	Cantidad	Porcentaje
En desacuerdo	22	5.9
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	102	27.3
De acuerdo	149	39.8
Totalmente en desacuerdo	101	27.0
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

En atención a la diversidad (tabla 5), se obtuvo un 57% con las siguientes características:

- Considera la resolución de problemas por parte de los estudiantes.

- Empleo de estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.
- El uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- La adaptación de clases que despierten la curiosidad.
- La aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

Tabla 5

Percepción del estudiante según "si atiende a la diversidad"

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	.8
En desacuerdo	22	5.9
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	136	36.4
De acuerdo	154	41.2
Totalmente en desacuerdo	59	15.8
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

La práctica docente en contraste con el aprendizaje del estudiante (tabla 6), refleja un 59.4%, refleja que para el estudiante es motivante:

- El aprender con procesos de enseñanza planeados considerando la forma en que aprende
- El uso de material didáctico en video, presentaciones e internet.
- El uso de ejemplos concretos presentados por el docente.
- Actividades donde este planeado el uso y selección de información.
- Actividades que permitan el planteamiento de metas realizables.

Tabla 6

Percepción del aprendizaje del estudiante

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	1.3
En desacuerdo	37	9.9
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	110	29.4
De acuerdo	164	43.9
Totalmente en desacuerdo	58	15.5
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 7), el estudiante manifestó el siguiente porcentaje 70.1%:

- La sensación de sentirse incluido en las actividades en clase por parte de los compañeros y el docente.
- El poder realizar las actividades propuestas por el docente.
- La evaluación evidenciada como resultado de contenidos y actividades propuestas.
- El cumplimiento de objetivos propuestos en clase.
- Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir.
- Identificación con la institución.
- Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.
- El trabajo en equipo.

Tabla 7
Percepción de inclusión

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	.3
En desacuerdo	16	4.3
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	95	25.4
De acuerdo	176	47.1
Totalmente en desacuerdo	86	23.0
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

El ambiente escolar (tabla 8), que promueva la inclusión del estudiante en la institución presenta un 58.6%, manifestado por lo siguiente:

- El mobiliario de la institución adaptado a las necesidades del estudiante.
- La consideración por parte de la institución en las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.
- Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.
- En sentirse parte de la institución.
- El apoyo del docente en dudas y la comunicación.

Tabla 8
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Cantidad	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	.3
En desacuerdo	27	7.2

Ni en desacuerdo ni de acuerdo	127	34.0
De acuerdo	169	45.2
Totalmente en desacuerdo	50	13.4
Total	374	100.0

Fuente: Elaboración propia

Son las dimensiones de docente e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (70.1%), le sigue la parte de facilitar el aprendizaje (66.8%), mientras que el resto (Quehacer docente, docente innovador, atención a la diversidad, aprendizaje del estudiante y ambiente escolar) cuenta con porcentajes medianos respecto al 100% (tabla 9).

Tabla 9
Índices con Inclusión

Dimensión	Índice
Docente	70.1%
Quehacer docente	57.1%
Docente innovador	59.8%
Facilitador del aprendizaje	66.8%
Atención a la diversidad	57%
Aprendizaje del estudiante	59.4%
Inclusión	70.1%
Ambiente escolar	58.6%

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En términos generales la inclusión si es considerada por los docentes de la Licenciatura en enfermería a la hora de realizar sus actividades docentes y para ellos la inclusión si es considerada, lo que implica que los estudiantes se sienten parte, aunque al ser una licenciatura que forma parte de las ciencias de la salud debería haber niveles de inclusión superiores a los observados en este trabajo (701.1%).

Las percepciones en los logros del aprendizaje no tienen gran impacto por parte de los estudiantes, pues apenas si se logra un 59.4%, lo que implica que la actividad del docente debe ser más evidente en relación a las características de una inclusión de calidad a nivel superior.

También la investigación refleja que el docente no es lo suficiente innovador a la hora de usar materiales que consideren la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que sugiere que hay una oportunidad en este rubro de lograr

avances en jóvenes que ya nacieron en una época donde la tecnología está en pleno auge.

El ambiente escolar propiciado por la misma institución que impacta el ambiente en el aula también requiere ser tomado más en cuenta.

Como parte de la práctica docente, es necesario que se conozca más sobre la diversidad de estudiantes que se llegan a tener en las aulas de clases, sus características personales, sociales y formas de aprender, además por parte de la institución el considerar sus entornos culturales de tal manera que se pueda integrar de forma más armónica a nivel universitario

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá: Eduforma.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de: <http://www.centrosuranuies.org/wpcontent/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidadsocial-ANUIES.pdf>
- Arnaiz, P. (2017). *Educación en y para la diversidad*. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Barrero Rivera, F., & Mejía Vélez, B. (2015). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemática. *Acta Colombiana de Psicología* (14), 87-96.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Chiroleu, A. (2009). "Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil". *Pro-Revista Posições Campinas*, vol. 20, nº 2, 141-166.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (Ext.), 88-103.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado el 19 de junio de 2019 de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>

- Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24. Recuperado el 19 de junio de 2019 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- Garza, L. (2014). *La educación inclusiva, el nuevo paradigma educativo en la UANL*. CIENCIA UANL, 66, 1-20.
- López, G. & Guerrero, R. (2013). El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6, (2), 209-226.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Relieve*, 15 (1), 1-20.
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Morales, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes*. Comillas: Universidad Pontificia Comillas.
- Patiño Domínguez, H. A. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles educativos*, 34 (136), 23-41.
- Ramírez, C. (2016). *Atención a la diversidad: programa dirigido a docentes de nivel medio superior*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.
- Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media: inclusión y calidad educativa. *Páginas de Educación*, 4(1), 105-117. Recuperado el 19 de noviembre de 2019 de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682011000100006&lng=es&tlng=es
- Ruiz, M. & Luna, A. (2017). El Derecho a la Educación en el Nivel Medio Superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(2), 73-90.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OECD.

- SEP. (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: Autor.
- SEP. (2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. México: Autor.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Toscan, B., Pace, J. Cruz, A. Zapien, A., Contreras, G. y Pérez, J. (2017). Análisis de la inclusión en la educación superior en México. Una propuesta de indicadores para los organismos acreditadores. *Revista CONAIC*, IV (2), Artículo 3. Recuperado el 19 de junio de 2019 de: www.conaic.net/revista_publicaciones_Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Recuperado el 19 de junio de 2019 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Vilchis, V. & Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42, 1, 1-18.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “Buenas Prácticas” docentes en la enseñanza Universitaria. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42.

Capítulo II

La evaluación, punto de partida para la Educación Inclusiva

Erika Ortiz Martínez
Universidad Pedagógica de Durango México

Juan Antonio Mercado Piedra
Universidad Pedagógica de Durango, México

Introducción

Una de las mayores aspiraciones de nuestra sociedad es tener una educación que contribuya al desarrollo de sociedades más justas y democráticas, en México se han realizado reformas educativas con la intención de dar respuesta al imperativo de brindar una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles de la enseñanza. Sin embargo, al platicar con las maestras de la primaria *multigrado* Francisco Sarabia surge la preocupación del presente trabajo de investigación, el cual tiene que ver con el tema de la educación inclusiva y en como las docentes de una escuela de organización incompleta y multigrado identifican y atienden las barreras para el aprendizaje y la participación.

El reto que implica brindar una educación inclusiva y de calidad es competencia de todo el sistema educativo y de cada una de sus modalidades, históricamente en el estado de Durango, México, la atención a la discapacidad, los problemas de lenguaje, de conducta, el rezago, etcétera, ha recaído en el nivel de educación especial, sin embargo la gran mayoría de las escuelas de educación básica en el estado no cuentan con este servicio, de ahí la inquietud del presente trabajo de investigación donde se rescata como se afronta éste reto la escuela Francisco Sarabia de organización incompleta y multigrado que por un lado se reconoce que los conocimientos adquiridos y la práctica no siempre van de la mano y que hace falta mayor asesoría y acompañamiento para enfrentar en el día a día las características tan diversas de chicos con aptitudes, actitudes, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje tan variados, pero además les juega en contra el contexto sociocultural y demográfico, por lo que las docentes hacen lo que pueden con lo que tienen.

Revisión Literaria

A lo largo de la historia se han hecho intentos por atender y responder al derecho de la educación para TODOS con equidad y calidad. La *Conferencia Internacional sobre "Educación para Todos"* realizada en Jomtien, Tailandia en el año 1990 marcó un antes y un después en la política educativa Internacional, después la *Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales: Declaración de*

Salamanca (1994), se aprobaron los principios, políticas y prácticas para atender a las necesidades educativas especiales, ambas permitieron desarrollar un marco de acción, inspirado por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir una "escuela para todos". A partir de entonces los países desarrollaron políticas que dieran respuesta a los compromisos adquiridos.

En México y otros países de Iberoamérica la antesala para la educación inclusiva fue la integración educativa la cual centraba la atención en el alumno y era principalmente el docente de educación especial el responsable de evaluar, identificar y atender fuera del aula o en centros "especializados" a las personas que presentaban necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, de esta manera se estaba cumpliendo, "en teoría", la demanda de equidad y justicia para las personas con discapacidad, esta forma de trabajo beneficio sólo a cierta población, pero se siguió excluyendo a otras.

El paradigma de la inclusión nace del derecho a la educación para todos, esto requiere la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa, avanzar hacia la inclusión supone, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos (Echeita & Duk, 2008). El paradigma inclusivo se centra en el reconocimiento del potencial del alumno (evitando etiquetas, actividades separadas del grupo), en fortalecer los modelos cooperativos tanto de especialistas, como de los docentes de grupo y compañeros; lo que representa un reto nada sencillo de resolver, porque se requieren cambios fundamentales en el curriculum, la pedagogía y la organización escolar.

No se puede negar que a la fecha en el país se han hecho intentos por atender al imperativo de brindar una educación inclusiva y de calidad, sin embargo, aún existe un sistema educativo con rezagos históricos, inequidades, y grandes desafíos de exclusión y discriminación. Según el Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo de la UNESCO (2015 citado en SEP 2017, p.150) se menciona que "las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son los más afectados por estos rezagos", situación que se corrobora con el acercamiento al campo donde las docentes manifiestan que desde su formación no se les capacita para atender las necesidades específicas que surgen en la escuela multigrado.

Teniendo como panorama ésta realidad, se requiere abordar íntegramente la desigualdad educativa y la exclusión, remover las barreras que limitan la equidad, el acceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos, lo que implica reemplazar las prácticas pedagógicas desarrolladas hasta el momento independientemente del contexto. En este sentido existen diversas aportaciones e investigaciones como las de Booth y Ainscow (2000); Martín Cárdena, y Brändle Seán (2013); Arnaiz, Haro y Guirao, (2015); Jiménez (2016); Lledó, Lorenzo, Roig-Vila, González, Vincent & Fernández (2016); y Delgado, (2018), nos hablan de la importancia en la formación docente y de la evaluación como el punto de partida para avanzar hacia una educación inclusiva.

Booth y Ainscow (2000), ponen de relieve las diferentes formas de ver la inclusión y refieren que una escuela inclusiva es aquella que se sumerge en continuos procedimientos de reflexión, para analizar sus prácticas e identificar y minimizar las

barreras existentes en la institución respecto al aprendizaje y a la participación del alumnado, con el propósito de *mejorar* y de desarrollar una educación de calidad para todos.

La mejora en los centros educativos, sin lugar a dudas, representa una oportunidad y un compromiso, Gairín (2007, citado por Arnaiz, de Haro & Guirao, 2015) expresa, “*la mejora es el resultado, pero también la excusa, para fomentar el debate y la reflexión que ayuden a las personas y a las organizaciones a mejorar*”. En este sentido, Román (2011, et. al.) señala que la reflexión compartida y la mejora continua de lo que pasa en las aulas tiene un beneficio directo en la práctica educativa, para ello se deben de elaborar planes que permiten tener una revisión crítica de la gestión educativa y a identificar sus puntos fuertes y débiles tras llevar a cabo su propia autoevaluación, entendida ésta como una estrategia y componente esencial para el cambio escolar.

Por tanto, el inicio de la mejora recae en la evaluación, y en la modalidad concreta como es la autoevaluación. Por tanto, para poder avanzar a hacia una educación inclusiva y de calidad se deben tener procesos continuos de revisión para la tomar decisiones. De ahí la necesidad de partir de procesos de análisis-reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica educativa, con el fin de alcanzar el cambio y la mejora (Arnaiz, de Haro, & Guirao, 2015).

Malpica (2013), justifica la importancia de la evaluación cuando menciona que sólo podemos mejorar aquello que podemos medir, y sólo podemos medir aquello de lo que somos conscientes. Por ello se hace necesario analizar el nivel de desarrollo de la práctica educativa colectiva en cada institución.

Considerando lo anterior y los primeros acercamientos a la escuela primaria multigrado Francisco Sarabia lleva al presente trabajo el cual tiene por objetivo *Identificar como las docentes de la escuela primaria identifican y atienden las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mejorar y dar respuesta al reto de brindar una educación inclusiva.*

Metodología

El método para realizar el presente artículo de investigación es el estudio de caso (Stake, 1999), para lo cual se hizo uso de técnicas tanto de corte cuantitativo (la encuesta), como de corte cualitativo (la observación participante y la entrevista a profundidad).

La encuesta se aplicó a las cuatro docentes de la institución durante el mes de marzo del 2019, esta mide la atención que brindan a los estudiantes con necesidades específicas; estructurado con 8 variables (diagnóstico, planeación, instrumentos de evaluación, apoyos que se les brinda a los alumnos, seguimiento, retroalimentación, valoración y sistematización) distribuidos en 51 ítem.

Dado que la observación participante es una modalidad de la observación que pone énfasis en el rol del investigador, Colás (1998, citado en Barraza 2015, p. 54), se optó por la auto-observación directa, debido a que en este caso se estará asumiendo el rol de observador al tiempo de que se participa en las actividades realizadas en el contexto escolar. Las observaciones se realizaron durante el mes de marzo de 2019, donde se alternaron los momentos de las observaciones dentro de

cada grupo. Para el registro se siguió modelo de Bertely (2002, citado en Barraza, 2015 p. 55) en la tabla uno se muestra el formato utilizado en cada observación.

Tabla 1

Registro para la observación

FECHA:	
Descripción de lo observado	Dudas, conjeturas y/o categorías

Fuente: Elaboración propia

La entrevista se aplicó a las cuatro docentes de grupo siguiendo un guion donde se contemplan siete preguntas que abarcan cuatro ejes de análisis: evaluación, intervención, seguimiento y el informe de resultados, la aplicación se realizó durante la primera quincena de marzo. Para rescatar la información se grabó en audio y luego se hizo la transcripción, con el fin de no resumir e interpretar los datos obtenidos.

Resultados

La encuesta permitió identificar que los ítems con menor puntuación fueron los referidos a la identificación y la sistematización de los procesos de evaluación de los alumnos que enfrentan BAP, estos ítems se refieren a que las docentes no realiza la entrevista a padres de familia, se emplea un solo formato de evaluación y seguimiento de los alumnos sin diversificar de acuerdo a las características de los alumnos, se califica y emite juicios sobre los resultados y la trascendencia de la intervención educativa en el logro de los objetivos y metas de manera homogénea, por lo que se les dificulta tomar decisiones y reorientar sus acciones y compromisos con los alumnos que enfrentan BAP, los informes de evaluación sólo se discute de manera general sobre algunos alumnos que muestran rezago pero no se establece claramente los apoyos que se requieren para la participación y aprendizaje de la población objetivo.

Los instrumentos cualitativos aplicados fueron analizados mediante el software Atlas ti versión 7.0 El proceso se dio en tres momentos: 1) identificación de los códigos, 2) agrupar los códigos en familias y 3) identificar las categorías, este trabajo de análisis arrojaron cuatro categorías las cuales se han denominado “Evaluación”, “Instrumentos de evaluación”, “Planeación didáctica” y “Capacitación docente”, a continuación se describe cada una de ellas, dando una explicación breve sobre cómo se está entendiendo la categoría, los referentes empíricos los cuales se destacan con los siguientes códigos: *EMg #* para las entrevistas y *Obg #* para las observaciones, el símbolo # se refiere al grupo de referencia (por ejemplo *EMg1-2* se refiere a la entrevista de la maestra de grupo de 1° y 2°), además en la descripción se anexan referentes teóricos que permiten sustentar el análisis y la conclusión a la que se llega.

Categoría 1. “Evaluación”

Se refiere tanto al uso como a los tipos de evaluación que el docente realiza en su práctica, ya sea para hacer el diagnóstico o para dar seguimiento de las actividades planeadas. En la categoría también se destacan los momentos en que las docentes evalúan y la retroalimentación que se hacen ante los resultados obtenidos.

Tradicionalmente el hablar de evaluación nos remite al hecho de “calificar” o asignar un número, sin embargo, esta actividad según Ravela, Picaroni y Loureiro (2012), resulta uno de los aspectos más ingratos de la labor docente, afirmación que de alguna manera coincide con la percepción de las docentes. *“Nunca me ha gustado solo asignar un número, porque no es el número el que define el conocimiento del niño o lo que el niño va adquiriendo... sin embargo cuando tengo que poner un número pues si me baso en exámenes, pero si siempre he sentido que un número no me llena a mí como para darle al niño un nivel o un número de evaluación” (EMg3-4)*

En educación, la evaluación se concibe como el proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado, ya sean los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997, citados SEP, 2012). En este sentido las docentes coinciden en que la evaluación es el punto de partida para su intervención, pues les permite en un primer momento, identificar los aprendizajes de los alumnos y tomar decisiones para ayudar en la mejora del aprendizaje, durante el proceso ir haciendo ajustes a su intervención atendiendo a aquellos alumnos que tienen mayores dificultades.

Actualmente se pretende que la evaluación se centre en los procesos más que en las personas, para ello se requiere que el docente obtenga información y evidencias que le permitan elaborar juicios y brindar la retroalimentación sobre los logros de aprendizaje, no sólo a los alumnos, sino que también a los padres para que todos los actores se involucren en los procesos de enseñanza (SEP, 2011). Para lograrlo existen diferentes tipos de evaluación las cuales tienen finalidades y lógicas diferentes, según se establece en el plan de estudios 2011 de Educación Básica, durante el ciclo escolar el docente hace uso de ellos dependiendo de los momentos o de quienes interviene en las actividades de evaluación (SEP, 2011).

Con relación al tipo de evaluación que responde a los momentos Michael Scriven (citado en SEP, 2011) acuñó los términos de “evaluación formativa y evaluación sumativa” mismos que han sido retomados en el plan de estudios 2011, donde además se agrega la evaluación diagnóstica y así se pueden ubicar *tres momentos*: 1) evaluaciones *diagnósticas*, que identifica saberes previos; 2) *formativa*, permite hacer un análisis durante el proceso de aprendizaje valorando los avances, y 3) evaluaciones *sumativas* que se realiza al final de un periodo el cual es importante para la toma de decisiones relacionadas con la acreditación.

El total de las docentes que laboran en la escuela primaria Francisco Saravia refieren que hacen uso de las evaluaciones diagnósticas, sobre todo al inicio del ciclo escolar con la finalidad de conocer su competencia curricular, *“al inicio hago la evaluación diagnóstica como examen para saber en dónde están, que es lo que ellos saben, para saber de dónde partir el conocimiento. Para saber en qué nivel está el*

niño, de dónde partir para trabajarlo” (EMg1-2). Pero también las usan para identificar los estilos y ritmos de aprendizaje, “el examen de diagnóstico me arroja datos más o menos precisos de como vienen los niños... también al inicio del ciclo también apliqué el VAK para identificar los canales y ritmos de aprendizaje para saber si son visuales, auditivos o kinestésicos” (EMg6)

El otro tipo de evaluación relacionada a los momentos es la evaluación formativa la cual en “teoría” habrá de permitir que los alumnos sean partícipes de su aprendizaje y que puedan tomar decisiones sobre el mejoramiento de su desempeño (SEP, 2011). Con la observación se detectó que la evaluación formativa se usa principalmente para verificar quien está trabajando y comprendiendo y quien no se involucra en los procesos de mejora, dejando de lado aspectos como el hacer partícipes a los alumnos y los padres de familia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En el plan de estudios 2011 se contempla que la evaluación ha de ser una actividad en donde se involucra a todos los actores. En este punto, sólo una docente refiere que comparte con los alumnos los objetivos y los aprendizajes esperados con los alumnos, *“al inicio de cada tema se les presenta el aprendizaje esperado ellos saben el tema que se va a trabajar y que práctica social del lenguaje se estará trabajando... lo que ellos van a aprender con ese tema y lo que voy a calificar...” (EMg6)*

El resto de las maestras comunican los resultados del proceso sólo al finalizar un periodo (trimestre) o cuando por alguna razón los padres de familia se acercan y lo solicitan, de esta manera las docentes consideran que las actividades que realizan para la evaluación formativa sirven más para tener evidencias de los alumnos que trabajan y los que no lo hacen. *“... a mí me sirve para tener evidencias de sus trabajos diarios, en caso de que tenga un niño que no trabaja y si la mamá no acepta pues yo ahí tengo las evidencias, si viene se le muestra y se le dice mire todos los niños hicieron esto y el suyo no hizo nada, o búsquele en la libreta, tengo la costumbre de ponerles notas con tinta roja, que dijeron un día que era antipedagógico, que no pusiera notas con tinta roja, pero toda mi vida me he manejado así” (EMg5)*

La evaluación sumativa se realiza como un mero requisito administrativo, se da principalmente al cierre de un periodo ya sea bimestral o trimestralmente y se realiza a través de un examen ya sea de los que envía la supervisión o de los que pueden encontrar en algunos medios, ya sean electrónicos o impresos, tan cómo se expresa en el siguiente relato:

“Aplico también exámenes prácticamente cuando me lo piden como requisito de papelería vamos de administrativo, ya para una evaluación trimestral en este caso yo aplico un examen de trimestre” (EMg6).

Como ya se mencionó el tipo de evaluación también se puede definir por los actores que intervienen en el proceso, en este sentido los tipos de evaluación que tienen los docentes para intervenir y medir los procesos de enseñanza aprendizaje son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Las dos primeras permiten al estudiante involucrarse con el fin de que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones y la tercera ayuda al maestro para medir los conocimientos.

Con la entrada al campo se encontró que sólo en algunas ocasiones las docentes hacen uso de la autoevaluación y la coevaluación, ya que prevalece la heteroevaluación donde el docente al finalizar un tema o contenido aplica hojas de trabajo o pequeños exámenes que aplican para valorar el logro de los aprendizajes, esto desde su experiencia les permite identificar a los alumnos que requieren de mayores apoyos y para hacer la retroalimentación necesaria.

“Después de cada tema me gusta hacer una evaluación pequeña, pero no tanto para plasmarlo en una boleta o para presionar a los niños es más bien para ver que tanto comprendieron los niños del contenido o del tema que acabo de explicar” (EMg6).

Del análisis de la categoría resulto la siguiente figura donde se establecen las relaciones que se dan en ella (figura 1).

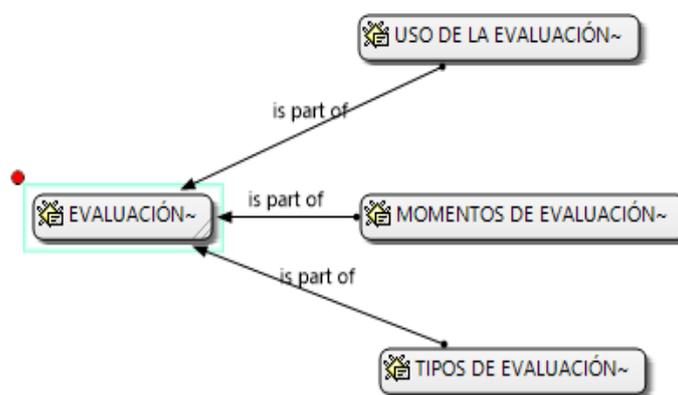


Figura 1. Evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 2. “Instrumentos de evaluación”

La segunda categoría hace referencia de los instrumentos que las docentes más utilizan a la hora de realizar las actividades de evaluación, ya sea para el diagnóstico de la competencia curricular o para la identificación de los estilos y ritmos de aprendizaje; así como los instrumentos que emplean en el proceso de aprendizaje y la detección de los alumnos con mayores necesidades de apoyo.

La evaluación del aprendizaje es una de las tareas más complicadas a las que el docente se enfrenta, por lo que implica el proceso y las consecuencias de emitir juicios sobre el logro de los aprendizajes. Al evaluar se despiertan diferentes emociones tanto por el evaluador como por quien es evaluado, se ponen en juego los valores y los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de los alumnos (Anijovich, citada en SEP, 2012 p. 8)

Actualmente la evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y aprender, según Ravela, Picaroni y Loureiro (2010), el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. Por lo tanto, se debe dejar de lado el papel sancionador y el carácter sumativo y centrarse más en un enfoque formativo, donde la evaluación permite el

desarrollo de habilidades de reflexión, observación, análisis y la capacidad para resolver problemas. Por lo anterior, no se puede depender de una sola técnica o instrumento, haciendo necesario que el docente incorpore un cúmulo de estrategias de evaluación congruentes con las características y las necesidades individuales y colectivas del grupo (SEP, 2012 p.18). Para algunos autores las estrategias de evaluación son el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se utilizan para valorar el aprendizaje de los alumnos.

Los métodos se refieren a los procesos que orientan el diseño y la aplicación de las estrategias, las técnicas son los procedimientos mientras que, los instrumentos son los recursos que permiten tanto a los alumnos como a los docentes tener la información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2006 citados en SEP, 2012).

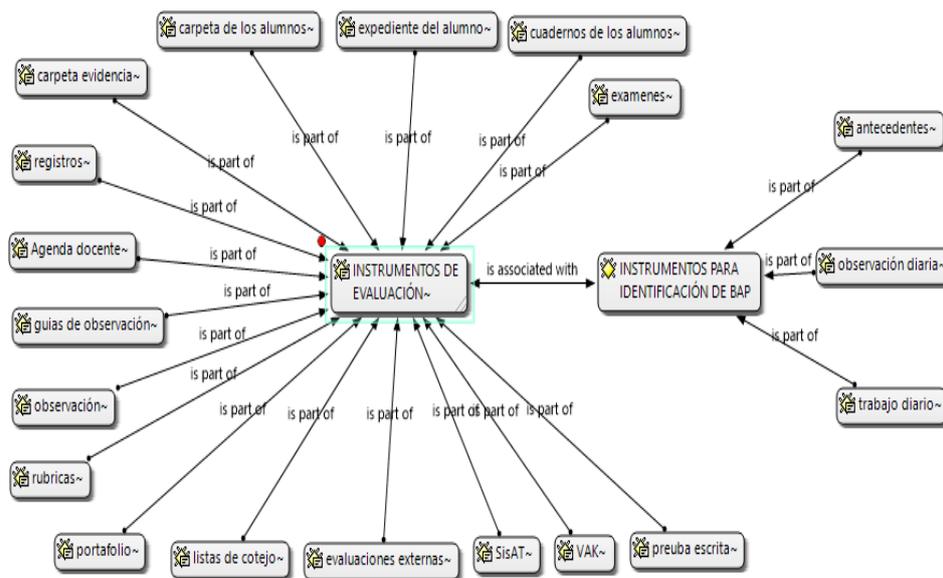
Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan obtener la información que se desea. Cabe señalar que no existe un mejor instrumento que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue, es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace, para ello el sistema educativo sugiere la siguiente clasificación la cual permite al docente identificar las técnicas y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011 p.36)

Con la entrada al campo se pudo identificar que las docentes hacen más referencia al tipo de instrumentos que utilizan con mayores frecuencias, entre ellas destaca la observación diaria, listas de cotejo, rúbricas, pruebas escritas, registros, portafolios, carpetas de los alumnos, etc., esto según los comentarios de las maestras les permite tomar decisiones y tener evidencias de los logros en el aprendizaje.

“Estoy trabajando por ejemplo guías de observación, yo hay escribo por ejemplo lo que trabaje, cuanto avanzaron, quienes avanzaron, quienes se quedaron, quienes están en medio, o rubricas... también uso listas de cotejo” (EMg1-2). “...se integra en un expediente que tiene el niño, tienen una cajita y luego dos carpetas una carpeta es para los trabajos de la ruta de mejora y ahí lo metemos y otra es para exámenes, hojitas de trabajo” (EMg5).

Con las entrevistas también se pudo identificar que los instrumentos que se utilizan para detectar a los alumnos con mayores dificultades o que pudieran estar enfrentando barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), refieren que utilizan principalmente las observaciones y el trabajo diario. *“...sobre la marcha me cercioro de revisar los trabajos... y así me voy yo dando cuenta que niños si están avanzando... y el niño que necesita ayuda porque, aunque ese niño le eche todas las ganas del mundo no llega al cien por ciento de su calificación” (EMg6).*

En la figura 2 se puede observar la gran cantidad de instrumentos de los que se valen las docentes para llevar a cabo los procesos de evaluación, que en voz de las mismas maestras los aplican para valorar los logros en el aprendizaje sin embargo no los llevan de manera sistemática. En el gráfico también se pueden ubicar los instrumentos que utilizan para identificar y valorar los avances de los alumnos con BAP los cuales están asociados a los que se usa para evaluar a todo el grupo.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 3. “Planeación docente”

La planeación docente es otra de las categorías resultantes de la entrada al campo. En ella se contemplan las actividades que las docentes diseñan a partir de los resultados que obtienen de la evaluación, ya sea diagnóstica o la que se realiza durante el proceso y los tipos de ayuda que las docentes proporcionan a los alumnos que presentan mayores necesidades de apoyo.

Según el artículo 3° Constitucional (2019), “el estado deberá brindar una educación basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. Por lo tanto, el sistema educativo será equitativo, inclusivo, intercultural, integral y de excelencia. Dar respuesta a este reto resulta complicado en la práctica, sobre todo en las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad, Leyva, Santamaría y Serrato (2018, p.3-4), refieren que múltiples son las razones, una de ellas los compromisos administrativos que se puede observar en el siguiente relato:

“...a veces se puede, pero es difícil, yo por ejemplo tengo tres tareas, a veces tengo que hacer cosas de la escuela, que me pide la supervisión y luego atender a mi grupo y luego a parte serían las actividades para Brandon y Jimena... hay veces que tengo pendientes de la escuela y ni a los otros les explico algo rápido y les dejo trabajo porque yo estoy entrada en lo de la supervisión” (Emg5).

La planificación es por tanto un elemento sustantivo en la práctica docente, ello implica el reconocimiento de las características particulares de los alumnos es entonces que la evaluación cobra sentido, porque representa el mapa de ruta para la planificación, a partir de los resultados los docentes podrán diseñar o planear actividades que atiendan a la diversidad presente en el aula (Tomlinson, 2005 pp. 46-49). Esta afirmación se corrobora con la siguiente afirmación:

“Los resultados de diagnóstico me sirvieron más que nada para elaborar mi plan de trabajo... me sirvieron para poder elaborar estrategias que me cubrieran el mayor número posible de niños de acuerdo a los resultados del diagnóstico. Por ejemplo, mis resultados de diagnóstico me arrojaron que los niños tenían muchas dificultades de comprensión lectora, entonces implemente la estrategia de lectura diaria o regalos de lectura ya sea por parte del maestro o de algún padre de familia, ... en cuanto a pensamiento matemático también salieron bajos implemente el calendario matemático...” (EMg6).

Es importante mencionar que el total de las docentes refieren planear sus actividades con relación a los resultados que se obtienen de las actividades de evaluación. Sin embargo, con la entrada al campo se pudo detectar que en las planeaciones sólo se contemplan actividades generales donde predomina la instrucción expositiva, es decir, la docente es quien dirige la clase da las instrucciones para el trabajo a realizar, pero en ningún momento se observó que hicieran participes a los alumnos sobre los objetivos de aprendizaje, o que después de dar las indicaciones se les cuestionara para cerciorarse de que la consigna estaba entendida por todos los alumnos o que se les hiciera participes de la construcción de criterios de evaluación, etc. Lo anterior provoca que los alumnos que requieren de más ayuda se queden rezagados o que no concluyan sus tareas. *“Se observa que la maestra da indicaciones de manera general primero se dirige para con los alumnos de primer grado, les explica lo que van hacer... a Alfonso le entrega el libro de primero cuando él es de segundo grado... después explica la actividad para los niños de segundo... los alumnos que terminan rápido se levantan de su lugar para que les revise, lo que provoca que ya no se continúe con el acercamiento a los alumnos que más lo requieren, porque se centra en los que se van acercando, y los que presentan mayores necesidades de apoyo ni siquiera inician el trabajo...” (obg1-2).*

Al cuestionar a las docentes sobre la manera en que integra los resultados obtenidos de las actividades de evaluación para planear o realizar los ajustes a las actividades y formas de evaluación de los alumnos que más lo requieren ellas dicen:

“Con la evaluación yo veo como o que necesita, ejemplo un trato diferente... darles tarea para realizar en casa...los integro con los demás niños para que los demás les ayuden y de esa manera ellos se apoyen... tomo a los que tienen mayor dificultad en un mismo equipo, para entregarles actividades con un grado de dificultad más bajito” (EMg3-4). En la figura se muestra las relaciones que se dieron en esta categoría.

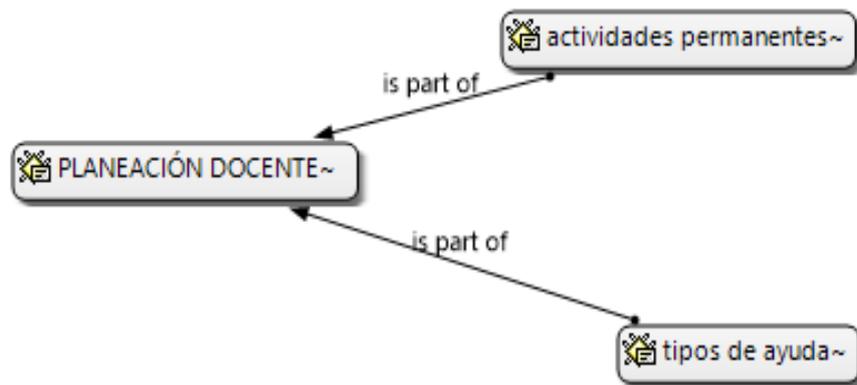


Figura 3. Planeación docente.

Fuente: Elaboración propia.

Categoría 4. “Necesidades de las docentes”

Por último, en la categoría de “necesidades de capacitación” se aborda las principales necesidades manifiestas por las docentes en relación a la identificación y atención de los alumnos que enfrentan BAP, desde saber cuáles son, cómo se pueden ubicar y las estrategias metodológicas que permiten atender a la diversidad presente en el aula. Dice Tomlinson (2003, p. 49), que “establecer clases heterogéneas debería procurar la equidad en el trato y la calidad de la enseñanza para todos los alumnos”, pero aún se está muy distante a esta afirmación porque se continúa evaluando y planeando para el grupo en general.

Aún en las clases multigrado donde las diferencias son ampliamente significativas por las edades de los alumnos, la competencia curricular y los estilos y ritmos de aprendizaje, la intervención docente se da para “el alumno típico” y se segmenta por el grado escolar que cursa “...comienza dictando a los alumnos de cuarto y les solicita a los niños de tercero que vayan sacando su cuaderno de matemáticas en silencio, mientras realiza el dictado a los de cuarto los alumnos de tercero esperan...” (Obg3-4).

El relato anterior es solo una muestra de cómo el sistema educativo reta al docente que en el día a día se enfrenta con una realidad para la cual no se le preparó, en el informe realizado por Leyva, Santamaría y Serrato (2018), para el INEE mencionan que entre las múltiples razones por las que no se ha llegado a tener los resultados deseados en educación es entre otras por la formación inicial de los docentes. En el mismo informe se menciona que los centros formadores de docentes no han preparado a los maestros para trabajar en aulas con alumnos de diferentes grados. Además, no cuentan con herramientas o estrategias metodológicas que les permitan atender la diversidad que representa el trabajo en zonas de alta marginación y no existe una oferta de formación continua que les ayude a solventar estas carencias, ya que no se dispone de tiempo ni de recursos para acceder a cursos o talleres orientados a reforzar sus competencias profesionales.

Esta afirmación coincide con lo expuesto por las docentes con quien se ha venido trabajando. “Nos falta apoyo en saber lo que hay que hacer, nos falta esta información, materiales... la supervisión nos pide en nombre de los niños que andan

mal, pero es más como dato estadístico porque que nos den un paquete de actividades para trabajarlos con ellos no, hay anda uno buscando. “(EMg5).

Lo anterior se ve reflejado en la intervención que las docentes realizan en el aula, ya que a pesar del arduo trabajo de evaluación que se realiza al inicio del ciclo los resultados sólo son empleados para la planeación de actividades donde se contempla la generalidad de los alumnos y las adecuaciones o ajustes metodológicos se van dando durante la marcha sin previa planeación.

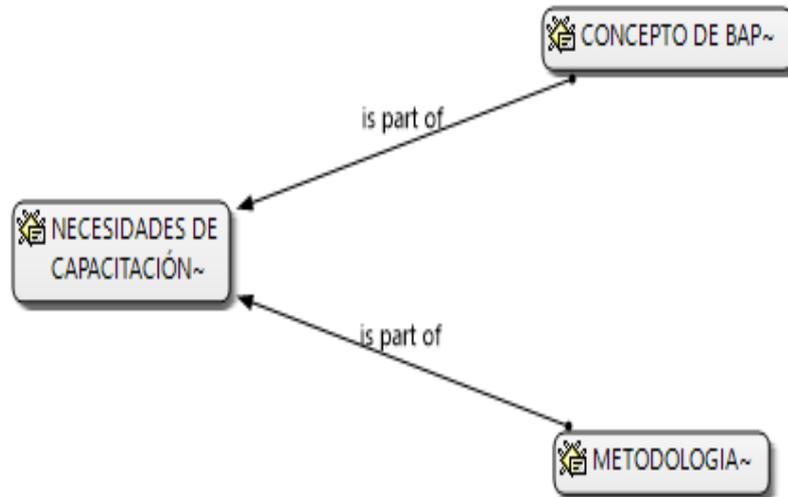


Figura 4. Necesidades de las docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de resultados

El análisis de la categoría de evaluación permitió identificar que todas las maestras la consideran como el punto de partida y el medio que permite reorientar su intervención en el grupo, pero también como una manera de respaldar su trabajo. La mayoría considera que las estrategias de evaluación les permite reorientar su trabajo, en la práctica predomina la evaluación que realiza el docente, es decir la heteroevaluación y se le da mayor utilidad e importancia a la evaluación que se realiza al inicio del ciclo escolar (diagnóstica) y a las que se dan durante el proceso (formativas), mientras que la evaluación sumativa solo representa un requisito con el que deben de cumplir ante la autoridad inmediata.

La categoría técnicas e instrumentos de evaluación arroja que este es uno de los aspectos más complejos, porque les implica que al momento de planear se contemplen las técnicas y los instrumentos de evaluación que van utilizar para poder evidenciar el logro de los aprendizajes en sus alumnos y una vez teniéndolos ser sistemáticas en la aplicación y en el seguimiento, situación que en la práctica no sucede porque utilizan una gran variedad de instrumentos sin seleccionar la pertinencia al aplicarlos por lo que se pierde el sentido de la evaluación.

Con la categoría de planeación docente se pudo observar que los resultados de la evaluación diagnóstica permite al colectivo implementara actividades permanentes para atender las necesidades que aquejaban a la generalidad, la evaluación que se realiza de manera permanente ha llevado a las docentes a planear para el grupo promedio, ya que no se prevé la realización de ajustes pertinentes para atender las necesidades reales de algunos estudiantes, ni se contemplan estrategias

de evaluación que permitan valorar el nivel de logro de los aprendizajes esperados provocando que algunos de ellos no encuentren motivación ni la disposición suficiente para el aprendizaje formal.

En análisis de la última categoría “necesidades de capacitación” llevo a concluir que falta capacitación y acompañamiento para que se logre articular los resultados de las evaluaciones con la planeación de secuencias didácticas donde se contemple la competencia curricular y los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos. Se llega a esta reflexión porque con la recogida de información se detecta que al inicio se realiza un arduo trabajo de evaluación, pero los resultados sólo son empleados para la planeación de actividades donde se contempla la generalidad de los alumnos y las adecuaciones o ajustes metodológicos que se van dando durante la marcha sin previa planeación.

Siguiendo el modelo de relaciones categoriales, como se puede ver en la Figura 5, la de mayor influencia o importancia a atender es la Evaluación, ésta se encuentra asociada directamente a la denominada Técnicas e instrumentos de evaluación debido a que el conocimiento y manejo adecuado en la selección y aplicación de éstas permiten al docente utilizarlas como un insumo y medio para la planeación docente enfocada a la diversidad, además se pone de manifiesto la falta de actualización en el conocimiento y manejo de estrategias de diversificación tanto en la intervención como en la evaluación de los aprendizajes.

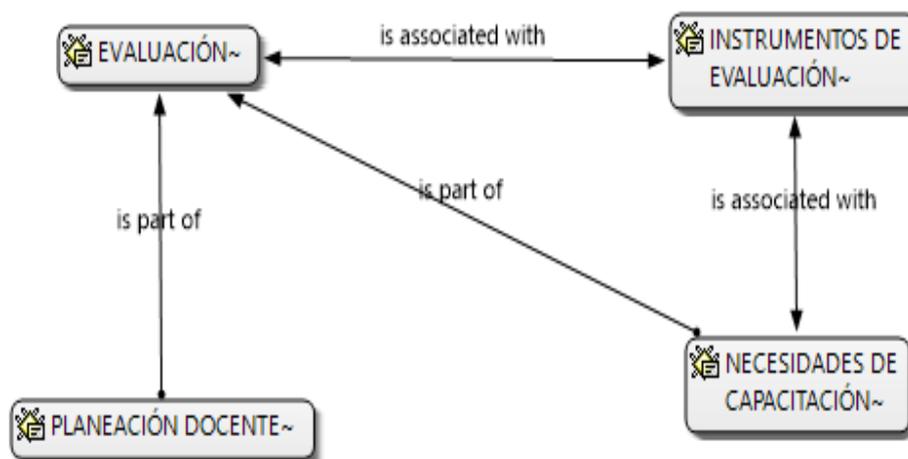


Figura 5. Relaciones entre categorías.
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El análisis nos hace reconocer que aún existe un sistema educativo con rezagos históricos, inequidades, y grandes desafíos de exclusión y discriminación por lo que se considera que el principal problema se ubica en las formas en que se identifica y sistematizan las estrategias de evaluación, además existe desinformación y la necesidad manifiesta de actualización y acompañamiento sobre todo en la identificación y atención de las barreras para el aprendizaje y la participación.

El trabajo realizado permite observar el esfuerzo que las docentes de la escuela multigrado realizan para atender a todos sus alumnos, sin embargo, la desinformación y las actividades que realizan puede al largo plazo ser causa de

exclusión o marginación. Por lo tanto, queda abierta la línea de investigación sobre el desarrollo de un proyecto de intervención que tenga como base la actualización y acompañamiento docente desde la supervisión escolar con el tema concreto de la evaluación como medio para dar respuesta al reto de la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P., de Haro, R. & Guirao, J. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122.
- Barraza, A. (2015). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPD.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Delgado, R. (2018). *Una escalera hacia la inclusión educativa en la universidad: desarrollo y evaluación de un programa de formación para el profesorado*. [Doctoral dissertation]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- DOF. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del artículo 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado el 30 de septiembre de 2019 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2), 1-8.
- Jiménez, M. (2016). *Escala ACOGE: valorar las condiciones de inclusión en las aulas*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Leiva, Y., Santamaría, M., & Serrato, S. (2018). Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. *Red*, 2, 1-20.
- Lledó, A., Lorenzo, G., Roig-Villa, González, C., Vincent, M., & Fernández, F. (2016). Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación Educación Especial. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. (pp.1643-1654). Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Martín Cárdbaba, M., & Brändle, G. (2013). Buscando la inclusión de las minorías en un contexto multicultural: una revisión teórica del prejuicio y de las estrategias para reducirlo. *Papers. Revista de Sociología*. 98, 120-113.
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: SEP.

- SEP. (2011). *Plan de estudio 2011*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Modelo educativo, para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación co estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Tomlinson, C.A. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP/Octaedro.
- Tomlinson, C.A., (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula - 1ª Ed.* Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado el 30 de octubre de 2019 de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 26 de agosto 2019 de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Capítulo III

Justicia social y programas compensatorios. El caso del Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Chiapas

José Alejandro Morales Soto
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Alma Rosa Pérez Trujillo
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Introducción

En México, una de las grandes preocupaciones en materia educativa es el de lograr la calidad y la equidad, sobre todo por la geografía tan accidentada con la que cuenta, la gran cantidad de regiones rezagadas, la falta de acceso a servicios básicos y, sobre todo, los bajos resultados en el aprovechamiento escolar.

En este sentido, en el país se han implementado una gran diversidad de políticas educativas, muchas de ellas producto de las recomendaciones internacionales como la ampliación de la jornada escolar o una mayor inversión en las zonas más rezagadas. En esta última recomendación nacen los programas compensatorios que como su nombre lo dicen están dirigidas a fortalecer los procesos educativos en zonas con mayor vulnerabilidad. Por otro lado, México ha emprendido una serie de reformas en materia educativa para fortalecer el Sistema Educativo, aunque muchas de ellas no han logrado concretarse debido a las resistencias que ofrecen algunos grupos de maestros en todo el país.

En este sentido, en el 2008, nace el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), como un programa que por un lado pretende mejorar la calidad de la educación ampliando la jornada escolar y por otro, busca fortalecer la formación de los estudiantes a través de una educación integral, además de ofrecer el servicio de alimentación.

Por lo tanto, retomar al programa desde la noción de justicia social en uno de los estados más pobres del país como es el estado de Chiapas, invita a reflexionar sobre la implementación del mismo, es decir, de qué manera una política educativa puede contribuir a reducir las desigualdades sociales y la manera en que ofrece oportunidades a las poblaciones más rezagadas.

Por otro lado, se hace un recorrido por algunos de los programas compensatorios más relevantes destinados las zonas más desfavorecidas. Se analizan las características principales, es decir, la forma en que atienden a estas escuelas más alejadas, como, por ejemplo, brindando materiales educativos o servicio de alimentación. Asimismo, se analiza la participación que han tenido los docentes en

dichos programas con el objetivo de asegurar la retención, la promoción y la eficiencia terminal de los estudiantes.

De la misma manera, se analiza la estructura del PETC, es decir, se reflexiona a partir de sus principales lineamientos, como una forma de reconocer desde donde se abona para la mejora de las instituciones escolares y el aprovechamiento de los estudiantes. Por último, se realiza un seguimiento a la cobertura del programa en el estado de Chiapas, desde sus inicios en el año 2008 hasta el ciclo escolar 2015-2016.

Nociones de Justicia Social

En una región donde se viven enormes desigualdades, donde no toda la población está teniendo acceso a los mismos servicios y lo que es peor, donde cada día se acrecienta esta brecha, se hace necesario plantearse como se está entendiendo la idea de justicia social en el ámbito educativo. Como concepto clave para entender el PETC, se hace referencia a la atención prioritaria de regiones rezagadas y grupos de población que son víctimas de marginación, de exclusión basados en las condiciones socioeconómicas que viven día a día.

En la actualidad, existen dos grandes concepciones de la justicia social, por un lado, la igualdad de posiciones o lugares y por el otro, la igualdad de oportunidades. En este sentido, la justicia social se debate entre la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales de las que son víctimas de una sociedad cada vez más competitiva y donde lo importante es el grado de productividad que alcance el sujeto.

La idea de igualdad de oportunidades es la más reconocida hoy en día, y en ámbito educativo es la que más se aplica, pues se piensa que brindando las mismas oportunidades de aprendizaje se puede llegar a una verdadera justicia social. Siguiendo con esta ruta, se entiende que “todos tenemos las mismas posibilidades de progresar en la vida y, por lo tanto, todos somos fundamentalmente iguales” (Cuenca, 2011, p.85). Para este autor, la igualdad de oportunidades contribuye a la construcción de la justicia social pues permite la movilidad social a través del talento y el esfuerzo individual.

La posición de la igualdad de oportunidades consiste en:

[...] Ofrecer a toda la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas (Dubet, 2014, p.12).

Para lograr esta justicia social, entonces, es necesario diseñar estrategias que contribuyan a ofrecer a los estudiantes las oportunidades educativas necesarias para desarrollar todo su potencial y así mejorar sus condiciones de vida. Este propósito, justifica la aparición de programas compensatorios, proyectos de educación focalizados y estrategias de atención a regiones con mayor rezago.

Esto habla de la importancia de las políticas educativas en el diseño e implementación de estos programas, como una forma de asegurar la justicia social en la escuela y no agrandar aún más las desigualdades dentro de los grupos sociales “la escuela es por excelencia la institución que desarrolla de manera más sistemática

estrategias de igualdad de oportunidades; aun cuando la masificación educativa continúa dejando como saldo brechas entre los aprendizajes de los estudiantes” (Cuenca, 2011, p.87).

La escuela, tiene un gran compromiso en lograr la justicia social, ya que siempre se le ha visto como la facilitadora no solo de movilidad social, sino como el espacio donde se puede formar a los sujetos. En este sentido, para Piña:

[...] Las funciones de la escuela no pueden reducirse a la formación de cuadros dirigentes y a la exclusión de los que no cuentan con la capacidad suficiente para ello, sino que deben preparar a los profesores y directivos en la pluralidad, con la finalidad de permitir a los individuos convertirse en sujetos (2012, p.37).

Ahora bien, hablar de justicia social no es solo porque se debe priorizar a los grupos de población que requieren mayor atención, que sufren de escasez de servicios, que viven en condiciones de precariedad, sino porque la educación, tiene un compromiso de construir mejores sociedades. En este caso, para Cuenca (2011):

[...] La noción de justicia social se asienta sobre la base de una tríada compuesta de manera “equitativamente proporcional” por la redistribución, el reconocimiento y la representación. Si algunos de estos procesos no logran desarrollarse o se ve limitado por decisiones de poder, entonces estaríamos asistiendo a formas de desigualdad o, mejor aún, de injusticia social. Por lo tanto, justicia social es mejor distribución económica, mejor reconocimiento del valor de las diferencias y mayor representación en la vida social. La distribución de los ingresos. Por otro lado, hablar de justicia social, es referirse al derecho general a la educación (p.85).

La concepción de la justicia social como igualdad de oportunidades coloca a todos los individuos en el mismo derecho de aspirar a los mejores puestos de trabajo, los ubica en una competencia continua, estableciendo así una dinámica donde se tiene que movilizar los talentos y el trabajo de todos. Sin embargo, hay quienes afirman que la igualdad de oportunidades solo acrecienta en mayor medida las desigualdades, pues si se consideran las condiciones económicas de los diferentes grupos sociales, es de reconocerse que no todos tienen las mismas oportunidades de acceder a las mejores posiciones, pues desde la línea de salida ya existen fuertes disparidades.

Para Dubet (2014), con la idea de las oportunidades se pasa a una dicotomía discriminación/identidad, donde para obtener la ventaja de las compensaciones se requiere exhibir los sufrimientos y las injusticias de las que son víctimas, una lógica que puede acarrear mayores perjuicios que beneficios. Además, esta idea puede ser una estrategia ideológica para enmascarar las condiciones de reproducción de las élites, culpando al propio sujeto de la imposibilidad de ascender, pues se le culpa de no contar con las competencias necesarias cuando se le han brindado todas las posibilidades necesarias para lograrlo.

La segunda idea de la igualdad de oportunidades se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir, la posición que ocupen los individuos. Este tipo de justicia social busca reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de

vida, de seguridad o de acceso a servicios. Busca “hacer que las distintas posiciones estén en la estructura social, más próximas las unas con las otras a costa de que entonces la movilidad de las personas no sea ya una prioridad” (Dubet, 2014, p.11).

Este autor, pugna por una justicia social vista desde la igualdad de posiciones, pues vista desde él, se trata de reducir las brechas de las condiciones de vida, pues una igualdad de posiciones estaría asegurando una igualdad de oportunidades. A la vez, esta concepción, permite elegir (parcialmente) los modos de vida, además, engendra una sociedad menos cruel pues no se tendría que pelear por las posiciones como se da entre el modelo de igualdad de oportunidades. La igualdad de posiciones “sería más respetuosa y más justa: conduciría ante todo a mejorar los ingresos y las condiciones de trabajo de los obreros y a permitirles a los que quieran (y puedan) cambiar de posición” (Dubet, 2014, p.105).

Lo cierto es que la idea de justicia social, no solo debe verse como la atención con programas compensatorios a las poblaciones más rezagadas, son como una oportunidad de reconocer la diversidad, tanto de las condiciones económicas, políticas o culturales de las distintas regiones, evitando el trato homogeneizador que tanto ha caracterizado a la política educativa, es decir:

[...] no puede estar basada en la idea de tratar a todos de la misma manera. La justicia, particularmente la justicia social, debe perder el velo que cubre sus ojos y que le impide ver a quien se dirige y tratarlo de manera más adecuada a su situación (Tedesco, 2014, p.30).

Por último, y no menos importante, para lograr la justicia social es necesario retomar a la educación como un derecho. El derecho educativo, puede entenderse como el derecho a recibir educación o como un derecho humano. En este caso, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26, fracción 1 declara “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (ONU, 2015, p.54).

Programas Compensatorios en México

En la década de los 90, México emprende una serie de transformaciones al sistema educativo, enfocados principalmente por la implementación de programas compensatorios dirigidos a la población de escasos recursos. Como parte de las estrategias educativas se inician toda una serie de acciones encaminadas a la atención de comunidades rurales que se encuentran alejadas y con difícil acceso, reconociendo que son estas las que merecen mayor atención, no solo en el sentido pedagógico sino en la infraestructura y recursos educativos.

La finalidad de los programas compensatorios, es, por un lado, superar las deficiencias de las escuelas públicas y por otro, otorgar los recursos necesarios para abatir la desigualdad educativa, principalmente para las escuelas rurales y las urbano-marginadas, además de intentar ofrecer igualdad de oportunidades que puedan coadyuvar a la mejora de la calidad educativa, principalmente de la población con menos ventajas. Esta política compensatoria tiene como características principales que se dirigen al mejoramiento de las escuelas y

comunidades, se destinan recursos, ya sean materiales o económicos a los gobiernos de las entidades federativas y se reparten de acuerdo a la oferta y la demanda educativas. Por otro lado, se intenta atender las demandas sociales y sus problemáticas, estableciendo vínculos estrechos con la participación de la comunidad.

Algunos de estos principales programas compensatorios, dirigidos principalmente a las zonas rurales e indígenas para abatir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena, son: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997), el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-1999), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) y el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006). En cuanto a la idea de brindar alimentación en las escuelas, en México se han implementado algunos programas como el de Desayunos escolares o el Programa PROSPERA, que dentro de sus lineamientos se encuentran el de apoyar a la educación, la salud y la alimentación de la población más vulnerable.

El PARE estuvo impulsado por el BM y la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se aplicó en 4 estados: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca que presentaban mayor marginalidad y rezago educativo. Uno de sus principales componentes era el incentivo a los maestros que se encontraban en escuelas aisladas de tal manera que se pudiera evitar la alta movilidad del personal asociada con el rezago educativo

El PRODEI estaba enfocado en capacitar a los padres de familia con hijos menores de cuatro años de edad para brindarle mejores herramientas de aprendizaje. Por su parte, el PAREB se dirigió a los estados de Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Por su parte el PAREB, PIARE y PAREIB, comparten la idea de propiciar la equidad en las regiones más desfavorecidas, proporcionando recursos para materiales didácticos e infraestructura física, además, que el foco de atención se encuentra en las zonas rurales e indígenas.

Además de estos, se implementó el Proyecto de Arraigo del Maestro Rural e Indígena, en el cual se pedía que los docentes permanecieran después de clases en las comunidades para desarrollar actividades diversas para atender a los estudiantes más rezagados. Este programa, proponía un incentivo para los maestros por permanecer en las localidades, brindando más tiempo de educación como una de las estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Por su parte el programa de Desayuno escolares, tiene como objetivo:

[...] Contribuir a la seguridad alimentaria de la población escolar, sujeta de asistencia social, mediante la entrega de desayunos calientes y/o desayunos fríos, diseñados con base en los Criterios de Calidad Nutricia, y acompañados de acciones de orientación alimentaria, aseguramiento de la calidad alimentaria y producción de alimentos (2017, p.45).

Este programa es de carácter nacional, dirigido a niños, niñas y adolescentes que asistan a escuelas públicas y que se encuentran ubicados en zonas indígenas, rurales o urbano-marginados. Como lo marca su objetivo, existen dos modalidades: desayunos fríos y desayunos calientes. Este programa se lleva a cabo bajo la coordinación del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y los

Sistemas Estatales DIF como parte de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria.

Alineado con este programa, se encuentra PROSPERA, un programa de inclusión social, conformado por cuatro componentes: Alimentación, salud, educación y vinculación. La implementación de este programa comienza con la entrega de apoyos monetarios enfocados principalmente a mejorar la calidad de la alimentación de los beneficiarios. Se otorgan becas como un incentivo para la permanencia escolar, promoción y acceso a servicios de salud y se brinda asesorías para el acceso a información importante para cada beneficiaria.

Este programa, tienen como objetivo:

[...] Contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades en alimentación, salud y educación, y mejoren su acceso a otras dimensiones del bienestar (Diario Oficial de la Federación, 2018, s.p.).

Estos programas compensatorios representan un esfuerzo por asegurar la equidad en educación, ya que están enfocadas en zonas vulnerables y de alto riesgo, como una forma de asegurar que los estudiantes asistan a la escuela, permanezcan y terminen sus estudios. Además, se reconoce la vulnerabilidad en cuanto a los servicios de alimentación, pues al no contar con los recursos necesarios, se presentan problemas como la desnutrición, que puede afectar el rendimiento escolar de los estudiantes.

El Diseño del PETC

Algunas recomendaciones de nivel internacional en materia de política educativa y a los que el PETC responde son: políticas educativas y sociales combinadas, que mejoren tanto las condiciones de vida de los alumnos como las capacidades de las escuelas, políticas de retención de docentes, es decir, mantener a los docentes efectivos en los contextos más desfavorecidos. Para las zonas rurales, se recomienda promover programas innovadores para potenciar la oferta en sectores rurales (políticas compensatorias) diferenciando respecto de la intensidad de la ruralidad y principales dificultades de trabajo en ese sector. Por otro lado, se propone potenciar y/o desarrollar programas de alimentación que ayuden a las familias con menores recursos a tener mayores incentivos para enviar a sus hijos a la escuela.

En cuanto al financiamiento, las recomendaciones de UNESCO plantean un gasto en educación del 6% del PIB y un 20% del presupuesto público total, este presupuesto debe ir directamente coordinado con metas y objetivos específicos, con políticas encaminadas al logro de estas, es decir, con estrategias claras y definidas que apunten a lograr una educación de calidad y equidad en el sistema. Y, por último, en cuanto al uso del tiempo, se recomienda asegurar un calendario y jornadas escolares adecuadas al contexto, por lo que la aplicación de estrategias pertinentes y eficaces por parte de los docentes para el uso correcto del tiempo escolar se convierte en una de las líneas de acción esenciales para este rubro.

Como se ha mencionado, el PETC nace en el año 2008, a partir de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entre el SNTE y la SEP. En el ACE, se establecen cinco líneas de acción: Modernización de los centros escolares, Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, Bienestar y desarrollo integral de los alumnos, Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y Evaluar para mejorar. En el rubro de la modernización de los centros escolares aparece el acuerdo de impulsar y modernizar el PETC para una mejora del rendimiento y aprovechamiento escolar, además de que se establece aplicarla en 5,500 escuelas.

Para comprender mejor el programa, es necesario analizar su diseño, la organización, es decir, los lineamientos que la demarcan que la hacen presentarse como una escuela nueva y que demanda un nuevo rol en el docente. Para comenzar, una de las principales características es la jornada ampliada, vista como la oportunidad de mejora de las habilidades de los estudiantes ya que como parte de la nueva política educativa mayor tiempo en la escuela significa mejor aprovechamiento, mejores resultados académicos, etc.

El tiempo escolar, se convierte en un criterio que orienta a los organismos internacionales para la evaluación de los sistemas educativos, a través del tiempo de escolarización, la duración de la jornada escolar, las horas que se les dedica a determinadas asignaturas, incluso el tiempo que se le dedica en casa a las tareas escolares. Si se toma en cuenta que en México la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior son obligatorias esto nos dice que el tiempo de escolarización corresponde a 15 años, por ejemplo.

En cuanto a la jornada escolar diaria, en México el horario para el nivel primaria es de 8:00 a.m. a 13:00 p.m. con un receso de media hora. En lo que respecta al nuevo modelo educativo de Escuelas de Tiempo Completo, existen dos modalidades de trabajo, las escuelas con jornada ampliada donde el horario se recorre hasta las 14:30 o las de tiempo completo con el horario hasta las 16:00 con servicio de alimentación.

Para el PETC, el horario es determinante para el logro de buenos resultados, por lo que queda plasmado en su objetivo general:

Establecer en forma paulatina conforme a la suficiencia presupuestal, ETC con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural. En aquellas escuelas donde más se necesite, conforme a los índices de pobreza y marginación, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos al alumnado.

Por otro lado, dentro de sus objetivos específicos nos habla de fortalecer el uso eficaz de la jornada escolar. Este uso eficaz del que se habla, se complementa con la segunda característica primordial del programa, el cual se refiere a las líneas de trabajo, como una medida de apoyo al aprendizaje de los alumnos. Estas líneas de trabajo son: Jugar con números y algo más, Leer y escribir, Expresar y crear con arte y cultura, Aprender a convivir, Aprender con TIC, Aprender a vivir saludablemente y Leer y escribir en una segunda lengua (Inglés para las escuelas del subsistema regular y español para el subsistema indígena).

En las Escuelas de Tiempo Completo de ocho horas, se plantea que estas líneas de trabajo tienen que abordarse en toda la jornada escolar diaria, en cualquier

momento del día bajo el siguiente horario: de 8:00 a 14:30 las actividades académicas y las líneas de trabajo, mientras que de 14:30 a 16:00 el servicio de alimentación, actividades académicas y las líneas de trabajo educativas, esto a la par de un receso a las 11:00 y el receso durante el momento de alimentación. En este último punto, se prevé el servicio de alimentación una vez al día, el cual debe ser elaborado por las madres de familia. Para el caso de la alimentación, el gobierno destina la cantidad de 15 pesos diarios por alumno, recurso que debe ser administrado por los directores de cada escuela.

Para el desarrollo de las líneas de trabajo, se destinan sesiones de 30 minutos para la realización de las actividades y permite que mientras los alumnos sean atendidos por los docentes de Educación física, artística o segunda lengua los docentes titulares puedan hacer uso de ese tiempo para planificación, atención a padres de familia o evaluación, sin embargo, cabe aclarar que no todas las escuelas cuentan con el personal adecuado, siendo el mismo docente que se hace cargo de estas actividades, abundando en su carga académica y presentando nuevos desafíos para su práctica docente.

Este programa es de cobertura nacional, siendo la autoridad educativa local la encargada de manifestar el interés por formar parte del programa. La población objetivo del programa son escuelas públicas de educación básica, en particular para aquellas que brinden educación primaria y telesecundaria, donde la población se encuentre en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social, además que presenten bajos índices de logro educativo o altos índices de deserción escolar.

Para poder participar en el programa, el director de la escuela es el encargado de presentar la carta compromiso ante la autoridad educativa local, entendida esta como el interés y voluntad de la escuela en ser partícipe del PETC. Además de la carta compromiso, se tiene que requisitar el Plan Anual de Trabajo, con las actividades a emprender para la implementación, siendo la autoridad educativa federal quién decidirá la cantidad de escuelas a adscribirse, de acuerdo al presupuesto de egresos de la federación.

Los recursos financieros del PETC transferidos a las autoridades estatales se puede destinar de la siguiente manera: hasta 61% del presupuesto para el pago de apoyo económico por concepto de compensación a docentes, directivos y de apoyo (intendentes). El restante será destinado al apoyo para el servicio de alimentación, así como para la implementación local y el apoyo para el fortalecimiento de autonomía de gestión de las escuelas. En el caso de los servicios de alimentación, el monto es de 15 pesos por estudiante (no incluye docentes) para la adquisición de alimentos. Para el segundo rubro, será la autoridad educativa local quién podrá hacer uso de hasta el 2% del presupuesto para atender la implementación, seguimiento y evaluación del programa. Por último, en cuanto al apoyo al fortalecimiento de la gestión escolar, el monto es de hasta 90 000 pesos que podrá ser utilizado por las escuelas para la asistencia técnica, equipar y acondicionar espacios escolares, adquisición de materiales educativos o eventos y actividades escolares para fomentar la convivencia.

En este sentido y teniendo en cuenta que el PETC se plantea como una nueva forma de hacer escuela, se pone especial atención a la gestión escolar. En el caso del PETC, hablar de gestión es quedarse en el plano organizativo, burocrático. Se habla de una gestión de trabajo conjunto entre docentes, director y la comunidad escolar,

desde el momento en el que se reconocen las necesidades de la institución escolar y se buscan las estrategias adecuadas para dar respuesta. En este punto, es conveniente aclarar que el mismo programa destina cierto presupuesto para la atención de las necesidades educativas en dos conceptos: 70 000 pesos para mejora educativa y 20 000 para material didáctico, aspectos que se deciden por parte del director en coordinación con los docentes.

Sin embargo, se requiere poner especial atención en cómo los docentes gestionan sus aulas, cómo organizan el tiempo escolar, las actividades que plantean a sus estudiantes, el seguimiento que le dan a cada uno de ellos, la forma en que evalúan los aprendizajes, en fin, aquellas cuestiones que tienen que ver directamente con la práctica docente.

Programa Escuelas de Tiempo Completo en el estado de Chiapas. Un Análisis Estadístico

Como se ha mencionado el PETC inicia en el 2008 con la firma de la ACE, pero ¿Cómo se ha implementado en el estado de Chiapas? Es importante retomar que uno de los propósitos de esta política educativa es la de alcanzar la cobertura del 40% de las escuelas y Chiapas es uno de los estados con mayor presencia de ETC. Cabe mencionar que, en el estado, el programa se aplica para escuelas de preescolar, primaria y secundaria. En el estado, desde el 2008 el programa inicia con una cobertura de 80 escuelas, hasta el ciclo escolar 2015-2016 que llega a sostener hasta 1817 escuelas como muestra la tabla 1.

Tabla 1

Total de Escuelas de Tiempo Completo en Chiapas por ciclo escolar.

Indicadores	Ciclo 2008- 2009	Ciclo 2009- 2010	Ciclo 2010- 2011	Ciclo 2011- 2012	Ciclo 2012- 2013	Ciclo 2013- 2014	Ciclo 2014- 2015	Ciclo 2015- 2016
Escuelas	80	157	175	398	402	1562	1746	1817
Alumnos	3,827	7,247	8,504	20,000	20,797	76,270	86,107	98,151
Docentes	175	333	386	1,000	1,043	3,314	3,879	4,469

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se exponen algunos datos estadísticos sobre la cobertura del programa en el estado, principalmente de los ciclos escolar 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016. Estos ciclos escolares representan un repunte del programa en cuanto a cobertura y a la vez, dan cuenta de la dinámica en la que se ha visto envuelto el estado. Sin embargo, estos datos dan cuenta solo de la cobertura del programa en el estado, pero no de las condiciones en las que se encuentran, es decir, de las características de las escuelas, de los docentes o de como se está aplicando este programa. Por otro lado, el incremento de escuelas atendidas por el

programa puede ser un indicador de mejora de la educación, pero también, el que exista una gran cantidad de escuelas adscritas, puede significar que no se les da la atención adecuada, regresando una vez más al problema de la calidad.

Para comenzar, en cuanto al tipo de nivel educativo, se puede observar que la mayor concentración se encuentra en el nivel de primaria, seguido por el de telesecundaria. En este último nivel, el programa se aplica a telesecundaria por ser este nivel de carácter multigrado, atendido principalmente por 3 maestros. En la tabla 2 se puede observar esta dinámica.

Tabla 2
Escuelas de Tiempo Completo por nivel educativo.

Nivel educativo	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Preescolar	35	119	117	116
Primaria	284	1331	1489	1526
Secundaria	83	112	140	175
Total	402	1562	1746	1817

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en el estado se observó resistencia a la implementación del programa, principalmente por el subsistema indígena. En la figura 1 se puede notar como la cobertura se encuentra principalmente en la modalidad regular, por encima del nivel indígena, tomando en cuenta que el principal objetivo era esta última, por la situación de rezago en la que se encuentran.

En cuanto al nivel de primaria, se puede observar en la figura 1 que es el nivel que más escuelas tiene inscritas al programa, pero siguen siendo las de nivel indígena las que menos tienen dentro del mismo.

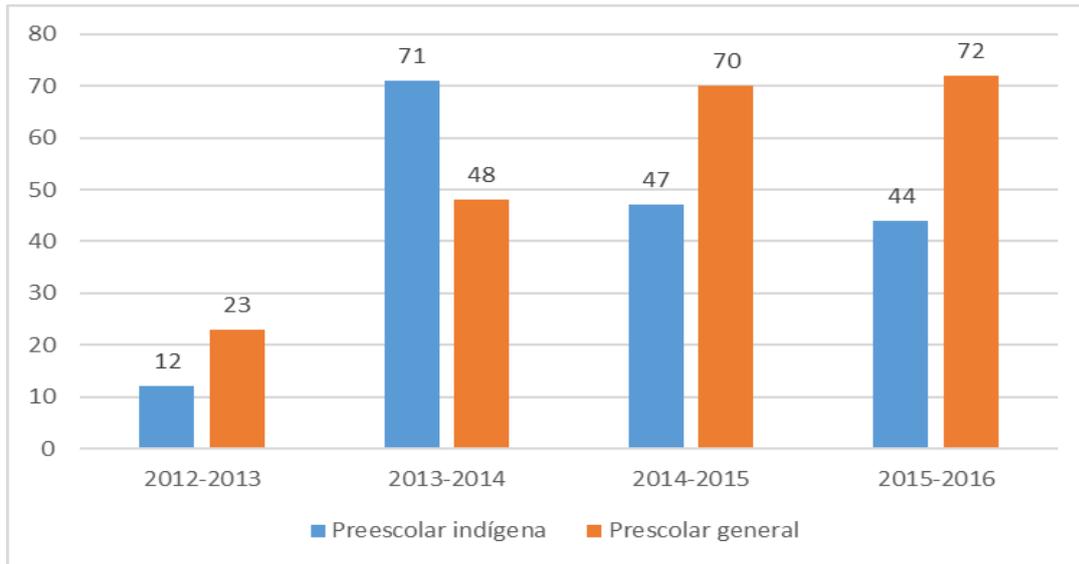


Figura 1. Total de escuelas a nivel preescolar por modalidad

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al nivel de telesecundaria, estas han ido en aumento desde el ciclo escolar 2012-2013, hasta el 2015-2016, tabla 3, figura 2. La cobertura de este nivel, parece no ser muy relevante sin embargo representa la atención de escuelas en el nivel básico.

Tabla 3

Total de escuelas nivel primaria por modalidad.

Modalidad	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Primaria indígena	97	535	555	537
Primaria general	187	796	934	989
total	284	1331	1489	1526

Fuente: Elaboración propia.

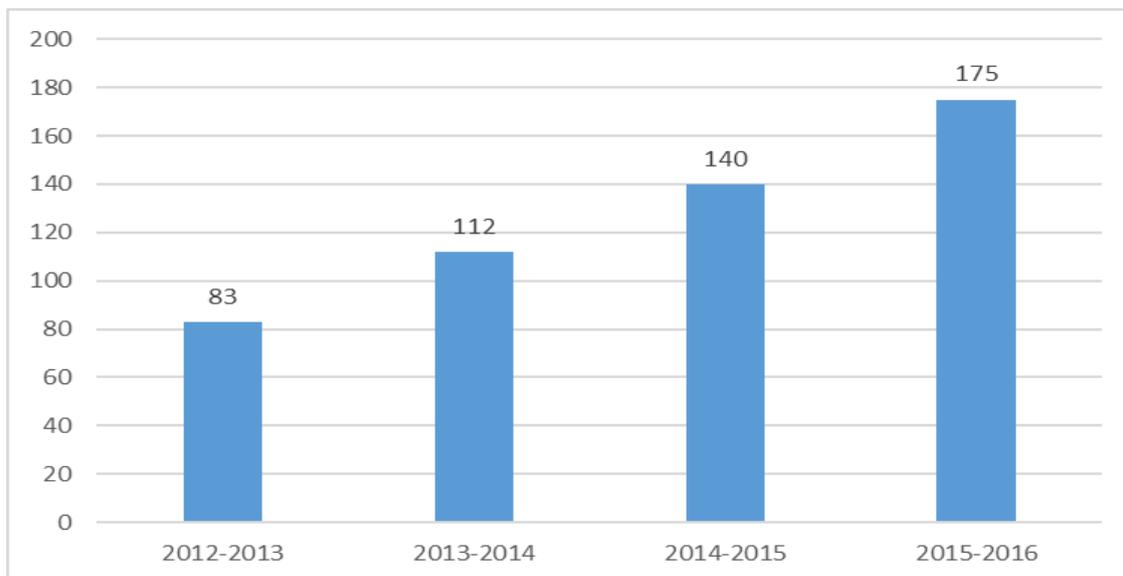


Figura 2. Nivel de Telesecundaria.

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las situaciones a considerar son el tipo de organización en la que se encuentran las escuelas, pues casi todas son de carácter multigrado. Han sido muy pocas de organización completa que se han incorporado en el programa, ya sea porque el objetivo son las escuelas más alejadas y por lo regular estas son de carácter multigrado. En la figura 3, se muestra cómo han evolucionado estas escuelas según el tipo de organización. En el caso de las escuelas bidocentes, son las que tienen más escuelas inscritas al programa

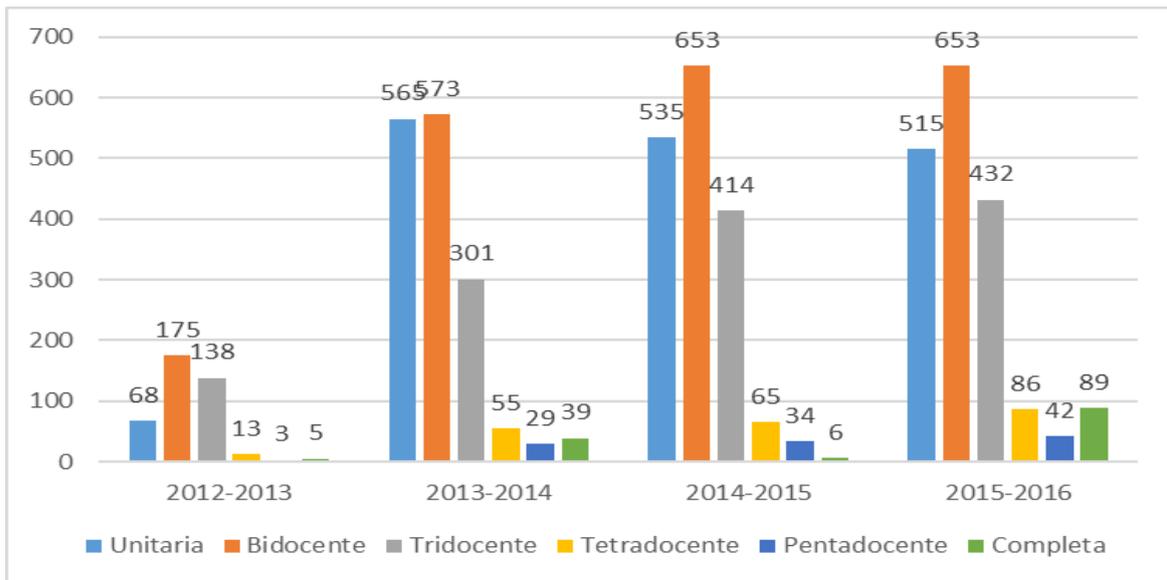


Figura 3. Total de escuelas por tipo de organización.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ¿Cómo ha sido la participación del municipio de Motozintla en el programa? En cuanto a la cobertura, es el municipio que más escuelas incorporadas a este programa tiene, como se puede notar en la figura 4.

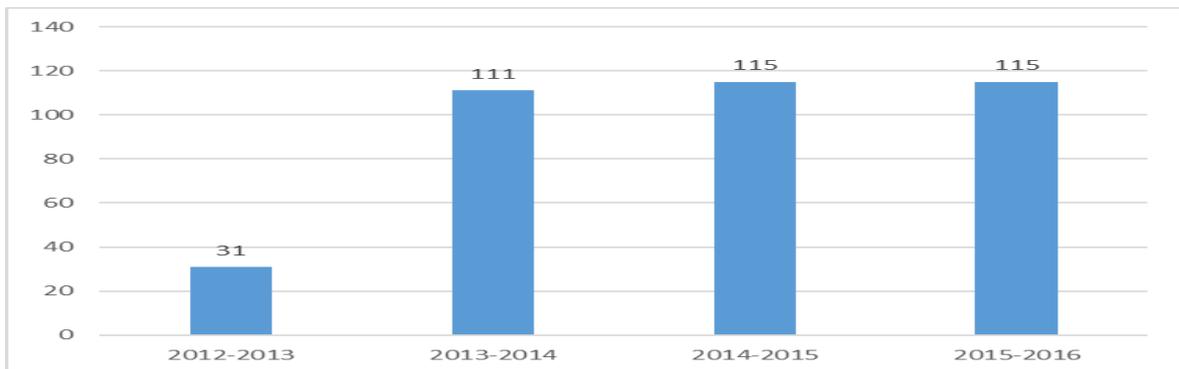


Figura 4. Total de Escuelas de Tiempo Completo en el municipio de Motozintla.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede notar, en el estado de Chiapas al ser uno de los más rezagados tanto a nivel educativo como socialmente, ha tenido una mayor participación en el programa. El municipio de Motozintla, es uno de los municipios más desfavorecidos del estado debido a las condiciones de pobreza que existen en él. Sin embargo, no se puede afirmar que el contar con un mayor número de escuelas de este tipo se puedan lograr grandes avances, pues, es necesario entender que cada escuela es un espacio donde el trabajo que realicen los docentes será determinante para lograr los objetivos del PETC.

Conclusiones

En México, con su adhesión a organismos internacionales como la OCDE, se tiene que implementar diversas políticas educativas que estén acorde a los compromisos realizados por diversos países. Además de esto, México tiene que responderles a organismos con intereses económicos que emiten recomendaciones sobre la forma de conducir el sistema educativo de cada país, esto, con la finalidad de poder acceder a financiamiento en este rubro.

En 1993, con el ANMEB, México inicia una serie de transformaciones en materia educativa, principalmente en cuestión curricular, como una forma de lograr la calidad educativa y estar a la par de los países desarrollados. Además, se inician una serie de programas compensatorios que buscan mejorar la educación en zonas con mayor rezago educativo, esto con la finalidad de lograr equidad y justicia social, aunque en realidad, ha sido muy poco lo que estos programas han hecho por estas poblaciones.

De esta forma, en 2008 nace el PETC, como un programa compensatorio que recoge algunas ideas consideradas fundamentales para elevar la calidad de la educación de las zonas más pobres del país. Este programa plantea la ampliación de la jornada escolar, entendiendo que el contar con más tiempo escolar, se obtendrán mejores resultados de aprovechamiento en los estudiantes.

Además, el programa plantea la utilización de líneas de trabajo para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, se intenta fortalecer las oportunidades de cada uno de los alumnos para el desarrollo integral en lo académico, lo cultural y lo deportivo. La situación, entonces radica en que los programas compensatorios no están siendo suficientes para lograr la justicia social que se proponen. Algunas de las condicionantes son:

- La justicia social solo se logra si existen las condiciones necesarias para lograrlo, ya que se requiere fortalecer lo económico, político y cultural de estos contextos rurales donde se aplican los diferentes programas compensatorios.
- La aplicación de programas compensatorios requiere que se brinde formación y actualización constante de los docentes para su aplicación adecuada.
- Los programas compensatorios como parte de una política educativa, debe considerar las necesidades y los intereses tanto de los contextos donde se aplican como de los docentes que la implementan, pues de lo contrario, estas políticas tienen a desviarse de los propósitos.
- Para la implementación de programas compensatorios como el caso del PETC requiere brindar las condiciones de infraestructura ya que actualmente las escuelas no cuentan con los espacios suficientes para dar atención a todos y cada uno de los aspectos que le dan forma al programa.
- Brindar un seguimiento y apoyo oportuno a los docentes y la labor que realizan en las escuelas menos desfavorecidas para que puedan desempeñar su trabajo de forma adecuada. En este aspecto, se debe considerar que son los docentes quienes llevan a la práctica estos programas compensatorios y el apoyo que se les brinde, se verá reflejado el trabajo que realicen en las aulas.

En nuestro país, con una gran población sumida en la pobreza extrema requiere no solo programas compensatorios que puedan brindar oportunidades adecuadas según las necesidades e intereses de las distintas regiones que forman parte de nuestro país, sino de una verdadera justicia social, tiene que velar por asegurar la equidad de condiciones y no solo ser pequeños placebos disfrazados de buena voluntad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuenca, R. (2011). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 1(1), 79-93.
- DIF. (2017). *Lineamientos de la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria 2017*. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: <http://dif.slp.gob.mx/descargas/normatividad/lineamientos-eiasa-20171.pdf>
- DOF. (2018). *ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018*. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/285177/ROP_PROSPERA_2018_dof.pdf
- Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- ONU. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Piña, Osorio J. M. & Aguayo, H. B. (2012). “El sujeto en la sociedad democrática”; en: Piña-Osorio, J.M. (coord.). *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*. (pp.23-53). México: D.D.S.
- Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad el conocimiento*. México: FCE.

Capítulo IV

La inclusión en las escuelas de personas con discapacidad: entre complejidad, derechos, y búsqueda de justicia social

Martín Muñoz Mancilla
Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México, México

Patricia Robles Estrada
Unidad de Servicios a la Educación Regular No. 56, México

Introducción

La inclusión en las escuelas de personas con discapacidad resulta ser un tema relevante, significativo y trascendente dentro de las políticas educativas a nivel internacional. En el caso de México se destaca no sólo porque forma parte del fundamento que da sustento a la nueva escuela mexicana, sino también porque ha formado parte de los procesos históricos que se han desarrollado a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la educación en México. En ese sentido se destaca la presentación de diversas evidencias de atención educativa que se les ha dado a personas con alguna discapacidad, como: intelectual, visual, motriz, auditiva, psicosocial y múltiple.

Ante el reconocimiento de dichas experiencias de atención a personas con discapacidad: maestros, alumnos, padres de familia y sociedad en general, coinciden en destacar la pertinencia que tiene la inclusión educativa no sólo como política educativa, sino también como una estrategia colaborativa entre los involucrados a fin de poder favorecer la formación integral de las personas que presenten alguna dificultad o barrera para el aprendizaje; su diagnóstico, atención, desde un modelo social permitirá mayores oportunidades para que puedan integrarse a la sociedad de manera útil, responsable y productiva.

Para poder destacar la pertinencia que tiene la inclusión educativa, así como su comprensión y esclarecimiento, resulta necesario remitirse primeramente al significado etimológico de inclusión, encontrándose que proviene del latín “*inclusio*,” que alude al concepto de incluir y se le relaciona con diversos términos, tales como: incorporar, insertar, introducir, integrar, incrementar, agregar, y meter, entre otros.

Por su parte el término educativa está en íntima relación con educación, que etimológicamente procede del sustantivo latino: “*educatio*,” derivado de “*educare*”, por lo que tiene íntima relación con diversos términos, tales como: educar, criar, socializar, culturizar, nutrir, alimentar, entre otros. Uno de los conceptos que más influencia tuvo para su interpretación fue el de Durkheim (1924), quien sustentó que la educación es un proceso de transmisión de cultura de una generación adulta a una joven; es decir, para que se desarrolle dicho proceso

educativo debe haber dos generaciones, una quién posee, organiza y transmite los conocimientos, y la otra quien es la que ignora y desconoce; sin embargo, pretenden aprenderlos para poder así desarrollar sus facultades, conocimientos y saberes.

Retomando el origen etimológico de inclusión educativa, se puede deducir que tiene cierta relación con la formación, integración y desarrollo de las capacidades y habilidades para poderse: incluir, integrar, incorporar e insertar en los procesos de educación, crianza, culturización y socialización; es decir, mediante la inclusión educativa se pretende garantizar una educación para todos, incorporando a los segregados, marginados, discapacitados y olvidados.

A diferencia de exclusión educativa que se refiere cuando por diversas razones, causas, obstáculos, problemas y circunstancias se deja fuera del sistema escolar a niños y jóvenes en edad de recibir la educación que es su Derecho; como se viene destacando, en caso contrario, la inclusión educativa alude a identificar, diagnosticar y buscar estrategias de atención para la formación, mejoramiento y solución de las diversas problemáticas y discapacidades a que se enfrentan para su incorporación no sólo su desarrollo en el sistema educativo, sino también en la dinámica social, cultural, económica y política.

Ante la necesidad de atención de personas con discapacidades resulta pertinente promover que las escuelas logren consolidarse como verdaderas instituciones inclusivas, donde se tenga el propósito de buscar una mayor igualdad de oportunidades. En ese sentido, se convertirán en espacios incluyentes donde se promuevan los valores universales, tales como el respeto, la honestidad, y la tolerancia principalmente. Bajo dichos preceptos se promoverá una cultura que promueva erradicar cualquier tipo de discriminación.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), desde (2006), reconoció que el sistema educativo mexicano enfrenta retos que impiden que la población que presenta necesidades educativas especiales, dado que son ellos quienes tienen menores posibilidades de acceder y permanecer en los servicios educativos. Ante dicha situación, tomando el ejemplo de otros países que se han preocupado por atender a sus alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global del trabajo en la escuela, y en el aula, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística.

Ante dicha dinámica internacional, en el caso de México resulta necesario conocer no sólo la situación que guarda la inclusión educativa, sino también se hace necesario remitirse a conocer la manera en que ha evolucionado la atención a personas con alguna discapacidad a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación. Como diría Blooch (1952), se hace necesario conocer el pasado, para poder comprender el presente y tener elementos poder vislumbrar y prepararse para el futuro.

En ese sentido, y ante la importancia que ha cobrado la inclusión educativa de las personas con discapacidad para promover una mayor justicia social, se planeó y desarrolló el presente proyecto de investigación y la exposición de sus avances mediante los siguientes apartados: Origen y bases de atención a personas con discapacidades; Eventos internacionales donde se consolida la inclusión educativa como política; Evolución de políticas de atención de personas con discapacidad en México; Lo claro y oscuro que converge en la educación inclusiva; Actualidad y

prospectiva de la inclusión educativa en la nueva escuela mexicana; finalmente se presentan las conclusiones y fuentes utilizadas, tal y como se presentan en los apartados presentados.

Desarrollo

Con la finalidad de poder sustentar el tema de investigación de manera lógica, congruente y fundamentada resultó necesario desarrollar los siguientes procesos: el planteamiento de las preguntas de investigación, el propósito, el supuesto, el tipo de investigación, los autores en los que se fundamenta, las estrategias metodológicas, el estado del arte, y posteriormente su exposición mediante temáticas abarcativas.

Las interrogantes planteadas para el desarrollo del presente trabajo de investigación fueron: ¿Cómo evolucionó la atención de personas con discapacidad dentro del sistema educativo mexicano hasta los últimos años donde forma parte de las políticas educativas? ¿Por qué se considera necesario incluir alumnos con discapacidad dentro del aula de educación regular? O planteada de otra manera: ¿De qué manera se desarrolla la inclusión educativa dentro de las aulas de educación regular para favorecer la educación integral y promover una mayor justicia social?

Ante el cuestionamiento de dichas interrogantes, se propuso lograr el siguiente propósito: Analizar la manera en que ha ido evolucionando la inclusión educativa de personas con discapacidad en el sistema educativo mexicano para poder sustentar y dar a conocer que mediante su puesta en marcha como política educativa se ha logrado promover una mayor justicia social.

Con base al planteamiento de las preguntas de investigación y del propósito, para poder dar cierta guía al sustento del trabajo se construyó el siguiente supuesto: *“Si bien, en los últimos años a partir de las recomendaciones de los organismos internacionales y con el desarrollo y aportaciones de reuniones internacionales, la inclusión educativa ocupa un lugar trascendental dentro de las políticas educativas; sin embargo, en nuestro país la atención de personas con discapacidad se caracteriza por tener una historia que viene desde el siglo XVII que fue la época del Presidente Juárez y ha evolucionado hasta los últimos años cuando forma parte importante dentro del fundamento de las políticas educativas de la llamada cuarta transformación, por lo que ésta presente en el currículo y en los procesos formativos del sistema educativo mexicano.”*

Las características del objeto de estudio y a la formación y experiencia laboral de los investigadores se seleccionó el tipo de investigación cualitativa, dada la prioridad por conocer más que estadísticas, datos, números y porcentajes, los aspectos cualitativos; es decir, en ésta investigación pretende destacar las cualidades de cómo se está dando en la realidad social; es decir, la manera en que se presenta la inclusión educativa en el campo educativo.

Primeramente, para profundizar en el análisis de dicho objeto de estudio se partió de la investigación documental; es decir, se revisó literatura sobre el tema de estudio, posteriormente se construyó el estado del arte, y con base al tratamiento de la información que se le ha dado se construyó la estrategia metodológica y se seleccionaron diversos autores para su fundamento.

Entre los autores analizados para la construcción de la estrategia metodológica destacan, Mardones y Ursua (1997), quienes sustentan que la investigación cualitativa tiene sus raíces y representantes en el mundo griego, siendo Aristóteles uno de los primeros autores que otorgó cierta importancia a la observación para poder conocer y comprender los hechos, fenómenos o categorías, y así pues, mediante el pensamiento, análisis y reflexión a través de un proceso inductivo lograr una explicación que dé fundamento a sus razones.

En ese sentido, Conde (1999), argumenta que las perspectivas metodológicas tienen una larga historia que inicia desde la Grecia Clásica, de ahí que la perspectiva cualitativa desde entonces presente una tendencia a lo sustantivista, sensible y empírica, que respeta y describe sus movimientos, procesos y dinámica; es decir, desde sus orígenes a lo cualitativo se le ha relacionado con lo: subjetivo, interpretativo y comprensivo del entorno natural.

Para el desarrollo de la estrategia metodológica se utilizaron la observación, la entrevista, y el grupo focal. La primera para conocer de manera directa cómo se desarrolla la inclusión educativa en las aulas de educación regular; la segunda, para interrogar de manera individual a docentes, alumnos y padres de familia destacando su compromiso y participación; y la tercera, para analizar con grupos de docentes y jubilados las transformaciones que se han dado en el sistema educativo con la puesta en marcha de políticas educativas que promueven la inclusión educativa para una mayor justicia social.

Dicha estrategia metodología se fundamentó en diversos autores, tales como: Goetz y Lecompte (1988), Clifford (2001), Álvarez- Gayou (2003), y Geertz (2003), entre otros, con la finalidad poder fundamentar diversos procesos, tales como: la observación, la construcción de registros de dichas observaciones, la elaboración y aplicación de entrevistas, la construcción de cuadros para su análisis, la construcción de matrices de análisis, la recuperación de la información más significativa para su sistematización y análisis. Todo esto con la intención de poder hacer visible lo que aparentemente no se ve y así poder sustentar y profundizar lo que no se ha dicho, ni denunciado.

Lo que hace trascendente y significativo el presente trabajo es que fue elaborado por docentes investigadores que se desarrollan en el campo de la formación en educación especial o inclusión educativa; es decir, por un maestro que se desarrolla en una institución formadora de docentes como lo es una escuela normal donde se imparte la licenciatura en educación especial la cual ha sido sustituida a partir de 2018 por educación inclusiva. Asimismo, por una docente que se desempeña como Directora de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quien por necesidades laborales interactúa cotidianamente con personas con discapacidad, padres de familia, maestros de lenguaje, psicólogos, trabajadores sociales y maestros de apoyo.

En ese sentido se destaca que el presente capítulo fue construido por docentes que laboran dentro de los procesos de formación de educación especial e inclusión educativa, por lo que resulta representativo, ya que no sólo se ve la mirada de la manera en qué están siendo preparados los futuros docentes para desarrollar la inclusión educativa, sino lo más destacado es su vinculación con los requerimientos del campo laboral; es decir, se analizan parte de los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos que se requieren para el desarrollo de la práctica

profesional, para el diagnóstico, atención y apoyo de personas que cuentan con discapacidad.

Como diría Woods (1987), los maestros por el trabajo que diariamente desarrollan pueden conocer lo que acontece dentro de la escuela y de las aulas; en ese sentido, los autores como docentes que se desarrollan en la atención a los procesos de inclusión educativa tienen la oportunidad de: interactuar, conocer, diagnosticar, reflexionar, analizar y poner en práctica estrategias de mejora. De ahí la pertinencia que sean precisamente maestros que trabajen en el campo de la inclusión quienes escriban lo que se vive y a lo que se enfrentan tanto docentes del campo de la educación especial, como personas con discapacidad y de manera similar: la familia de personas con alguna discapacidad.

Dentro del estudio de arte se encontró que son pocos los docentes que trabajan en el campo de la educación especial que han logrado publicar algunos escritos sobre su experiencia en el campo de la inclusión educativa dentro del sistema educativo mexicano. Ante este preámbulo primeramente se consideró necesario rastrear los antecedentes que se han dado, tal y como se exponen en el siguiente apartado.

Origen y Bases de Atención a Personas con Discapacidades

Si bien, la diversa literatura encontrada sobre los antecedentes de las personas con discapacidad se remite a Grecia y posteriormente a Roma donde se rechazaba, abandonaba e incluso se asesinaba a los niños y niñas que presentaran malformaciones o deficiencias físicas o sensoriales; es decir, en dichas culturas se destacaron por llegar a desarrollar prácticas de abandono e incluso infanticidio sobre niños que poseían alguna discapacidad.

Para la Edad Media la situación para las personas con discapacidad tuvo ciertos cambios, dado que por la situación cultural que se vivía en torno a la religión algunas personas que presentaban alguna discapacidad fueron considerados como entes diabólicos; en cambio, otras recibieron la caridad para que vivieran como hijos de Dios, dado que éste era considerado el único ser que podría dar y quitar la vida.

Posteriormente en la época de la ilustración gracias a la proliferación de autores y escritos que cuestionaban entre otras cosas: los dogmas religiosos, los fanatismos por la fe y que el destino de las personas estaba predeterminado por Dios; ante las nuevas circunstancias se empezó a priorizar el uso de la razón, por lo que la formación del hombre empezó a cobrar importancia para poder mejorar sus condiciones de vida.

Fue hasta 1755 cuando en Francia Charles Michel fundó el Instituto Nacional de Sordomudos. Posteriormente, Valentín Haüy fundó el instituto de jóvenes ciegos donde enseñaba a leer a través de letras de madera en relieve, las cuales sirvieron de inspiración años después para consolidar las bases del sistema Braille.

Posteriormente, con el advenimiento de la revolución industrial y el crecimiento de mano de obra para la producción en la industria fabril, muchos de los jóvenes que tenían discapacidad fueron capacitados para poder trabajar; en cambio, los que presentaban mayores dificultades y problemáticas fueron aislados, recluidos o abandonados a su suerte.

Jean Marc Itard, fue uno de los personajes más destacados que se apasionaron por la educación de sordomudos, ciegos, y minusválidos en la Institution impériale des Sourd-Muets, donde se desarrolló como médico. Entre sus principales aportaciones destaca el establecimiento de centros especializados para su atención y mejoramiento. De manera similar a Valentín Haüy coadyuvó a cimentar las bases del método de lectura Braille.

Uno de los más sobresalientes alumnos de Itard fue Eduardo Séguin, quien por influencia de su maestro se dedicó a investigar las necesidades especiales de niños con discapacidad mental. En 1839, crea en Francia la primera escuela dedicada a su educación. Para 1846, publica: "The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children." Siendo un tratado sobre las discapacidades mentales.

En el caso de México de manera similar a la experiencia europea y principalmente gracias a los avances del país de Francia, se fueron dando varios sucesos y eventos que fueron configurando la atención a la discapacidad. Por lo que se ha llegado a considerar la historia de la inclusión educativa en México como: polémica, compleja y contradictoria.

Por ejemplo, en la cultura azteca, al "Temachtiani," que equivale a maestro tenía una figura de respeto, razón, sabiduría, conciencia, justicia, y un sinfín de cualidades que se le atribuían al predicar con valores y otorgando honor a sus familias. Por lo que se puede sustentar que desde la época prehispánica la figura del maestro fue importante para la educación de las nuevas generaciones.

Referente a la atención a los discapacitados, Fray Juan de Torquemada, misionero y cronista español radicado en la Nueva España, describe en su libro Monarquía indiana un lugar exclusivo para los incapacitados donde concentraban a viejos e impedidos para que allí los sirviesen como gente digna de todo servicio.

Después de la conquista española y con la imposición de la religión católica, a los discapacitados se les llegó a considerar, "anormales", dado que religiosamente se creía que eran producto de un castigo divino, por lo que para algunos su cuidado dependía de la cultura familiar, ya que eran ellas quienes los cuidaban, alimentaban y protegían; en cambio, otras familias abandonaban a los discapacitados a su suerte.

Fue hasta 1886 cuando se estableció la primera escuela para sordomudos en la ciudad de México, durante el Gobierno del Presidente Licenciado Benito Juárez, quien como político liberal promovió las bases para la integración del sistema educativo y priorizar la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación. Posteriormente, para 1870, también estableció la escuela para ciegos, donde retomó el sistema Braille que era utilizado en Europa para enseñar a leer y a escribir.

Para 1877, con la llegada del General Porfirio Díaz a la presidencia de la República mexicana y dada su admiración por la cultura europea estableció las condiciones y apoyos para dar la oportunidad no sólo para que algunos maestros realicen sus estudios profesionales en otros países, sino también contrató a profesionistas extranjeros para laborar en el país. Con este tipo de políticas educativas dicho gobierno promovió que algunos maestros lograran una mayor preparación de acuerdo a las condiciones de la época.

Se puede destacar que durante el Porfiriato se realizaron diversos eventos retomados la experiencia europea. De ahí la importancia de pretender formar maestros preparados de manera similar a la de los europeos por lo que se invitó al

destacado maestro Enrique Conrado Rébsamen de nacionalidad suiza y con experiencia laboral en escuelas normales alemanas para que planear y establezca de manera formal la primera escuela normal oficial del país en Jalapa Veracruz, durante el año de 1886 donde además de prepararse para la enseñanza aprendían inglés y francés.

En lo que se refiere a la atención con la discapacidad en ese primer plan de estudios de dicha institución educativa se integró la asignatura de pedagogía para anormales donde se revisaban contenidos y técnicas para la atención a personas con discapacidad, esto fue posible gracias a la influencia del maestro Rébsamen.

Referente a la formación de docentes para atender la educación especial, es digno reconocer que se enviaron a grupos de maestros a otros países para aprender desarrollar investigaciones para poder distinguir y detectar anomalías en los niños (test, cuestionarios, exámenes), así como su preparación para la enseñanza de artes y oficios de las personas con discapacidad.

Para 1908, también durante el período presidencial del general Porfirio Díaz, el Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública y Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra estableció las primeras escuelas de enseñanza especial para niños que presentaran un desarrollo físico, intelectual o moral que demandara una educación diferente a la que se ofrecía en las escuelas primarias.

Fue hasta después del Porfiriato, cuando se estableció oficialmente la primera de educación especial fuera de la capital del país; es decir, para el año 1915 se fundó en la ciudad de Guanajuato la primera escuela para niños con deficiencia mental, por lo que cada uno de los estados gradualmente fue fortaleciendo el servicio educativo para la atención de personas con discapacidad.

Después de este breve recorrido histórico donde se da cuenta del origen y evolución de la atención de personas con discapacidad, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, razón por lo que se hace necesario destacar aquellos eventos internacionales donde gradualmente fue evolucionando la atención a la discapacidad hasta consolidarse como política universal, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

Declaraciones Internacionales para la Inclusión como Política Educativa

Como se expuso anteriormente después de haber rastreado, revisado y analizado los orígenes y antecedentes de la educación especial; es decir, después de haber expuesto un panorama de la atención de niños con discapacidad a nivel internacional y la manera en que se fueron estableciendo diversas instituciones en nuestro país, se hace necesario investigar los diversos eventos internacionales que la empezaron a fundamentar y lograr que se consolidara como política educativa.

El primero de ellos resulta ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948. En este significativo evento se reconoció por primera vez los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en todo mundo a fin de poder alcanzar la paz, la justicia y la libertad.

Para 1950, Naciones Unidas abordaron la atención a la discapacidad mediante la Comisión Social, órgano subsidiario del Consejo Económico y Social, celebró su sexta sesión. En ella se analizaron dos informes relativos a las discapacidades físicas,

así como la tarea realizada a cargo del Programa Internacional para el Bienestar de los Ciegos. Con base a sus resultados se crearon diversos programas específicos de rehabilitación y tratamiento para las discapacidades físicas y visuales.

En 1956, se promovió la rehabilitación mediante la International Social Service Review; sin embargo, el propósito de las Naciones Unidas en aquella época, además de concentrarse de forma exclusiva en las discapacidades físicas y sensoriales, tuvo un carácter netamente asistencial.

En 1969, se emitió la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social, donde refiere la atención de los física y mentalmente impedidos; sin embargo, la atención a discapacitados siguió siendo considerado como un elemento netamente de política asistencial por parte del Estado.

En 1975, fue proclamada la Declaración de Derechos de los Impedidos, que ampliaba el ámbito subjetivo a todas las personas con discapacidad, enfocándose a la prevención y la rehabilitación, lo destacado de este evento consistió en que el Estado debería promover la asistencia, protección y rehabilitación.

En 1981, la Asamblea General de Naciones Unidas proclamó el Año Internacional de los Impedidos, cuyo propósito fue promover una mayor integración y participación de estas personas en la vida social. Además, se pretendió lograr una mayor concientización al respecto, y poder establecer como punto de partida la creación de un plan internacional centrado en la prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad.

En 1982, mediante el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, se tuvo el propósito de promover medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, la rehabilitación y la realización de los objetivos de participación plena de los impedidos en la vida social, en el desarrollo y en la igualdad.

En 1989, se proclamaron las Directrices de Tallin para el Desarrollo de los Recursos Humanos en la Esfera de los Impedidos o los Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y el Mejoramiento de la Atención de la Salud Mental, con lo que se evidencia la importancia cada día cobraba mayor importancia la atención a personas con alguna discapacidad mental.

En 1990, se desarrolló en Jomtien, Tailandia uno de los eventos más trascendentales y significativos denominado Conferencia Mundial sobre educación para todos, dicho evento fue organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Uno de los principales propósitos fue satisfacer las necesidades de aprendizaje. Así como el fortalecimiento de la educación como un Derecho para todos.

En 1994, en Salamanca España con el objetivo analizar los cambios de la educación para todos se revisaron los puntos necesarios de política para favorecer el enfoque de educación integradora; es decir, la prioridad de capacitar a docentes para poder atender a niños que presenten necesidades educativas especiales. Con base a los resultados de dicha reunión se proclamó la declaración de Salamanca de: Principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales y del marco de acción. Por lo que se empezó a generalizar el término, discurso y estrategias para la atención de necesidades educativas especiales.

Gracias a dicha declaración se incluyó a los discapacitados para poder alcanzar la educación para todos, por lo que los interesados deben aceptar ahora el reto de promover un mejor futuro para los vulnerables y los más necesitados, de esa

manera se promoverán las bases para lograr un futuro mejor, dado que se caracterizará por ser más justo e incluyente.

En el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, la comunidad internacional se reunió de nuevo en el Foro Mundial sobre la Educación. En dicho evento se hizo un balance del hecho de que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Una vez expuesto dicho panorama general, se hace necesario conocer la atención a personas con discapacidad en México, tal y como se desarrolla en el presente apartado.

Políticas para la atención de personas con discapacidad en México

Como se ha expuesto en los anteriores apartados la atención a personas con discapacidad tiene una historia a la par del hombre sobre la faz de la tierra; es decir, como es natural en la reproducción nacen hijos en buenas condiciones y algunos otros que no tienen condiciones óptimas para su desarrollo. Siendo esta condición en todas las especies vivientes.

De ahí la importancia de rastrear, conocer y analizar la manera en que las sociedades más avanzadas culturalmente se han preocupado y atendido a personas con discapacidad a través del tiempo y con base a dicho panorama revisar el caso de las políticas educativas para la atención a las discapacidades en México.

Siendo hasta en 1970, cuando el presidente Luis Echeverría Álvarez por decreto presidencial creó la Dirección general de Educación Especial con el propósito de organizar, desarrollar y administrar la educación especial para la atención de personas con alguna discapacidad.

Cabe destacar que en dicho período presidencial se desarrolló una reforma educativa al sistema educativo mexicano, donde las diversas asignaturas fueron aglutinadas por áreas de conocimiento, retomándose la tecnología educativa y el conductismo para darle sustento. Por tanto, se comprendió al conductismo como cambio de conducta gracias a las aportaciones de diversos autores, tales como: Skinner, Pavlov, Watson, Thorndike, etc.

Por lo que en educación especial para la atención a personas con discapacidad se partió de reconocer la atención de personas con: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; es decir, discapacidades que eran reconocidas y se tenía cierto avance para su diagnóstico y tratamiento.

Para la década de los ochenta, dichos servicios se dividen en dos modalidades que son: indispensables y complementarios. Los primeros denominados Centros de Intervención temprana, escuelas de educación especial y los centros de capacitación de educación especial, los cuales se desarrollaban diferente a la educación regular; en cambio, los segundos, mejor conocidos como complementarios denominados Centros psicopedagógicos y grupos integrados se encargaban de atender alumnos inscritos en la educación regular, integraban las Unidades de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.

Para la década de los noventa se fortalecieron los Centros de Orientación para la integración educativa (COIE). Cabe destacar que en dicha década se empezaron a retomar políticas neoliberales que priorizan la iniciativa privada y la flotación del

peso; en contraposición de las políticas nacionales, donde se pretendió lograr una mayor equidad y justicia social con la legislación de las demandas del pueblo como derechos legados de la Revolución Mexicana.

Ante esa paradoja en 1993 se desarrolló el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica y la reforma del Artículo Tercero Constitucional agregándosele el término de calidad a la educación; es decir, en el nuevo discurso se comprendía como la búsqueda de equidad, eficacia y eficiencia. De manera similar en la Ley General de educación se promovió la reorientación, reorganización y fortalecimiento de la educación especial y con ello la integración educativa.

La nueva reforma educativa retomó asignaturas, enfoques y contenidos de otros países, de ahí la introducción del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del español, la resolución de problemáticas y formación del pensamiento matemático para la enseñanza de las matemáticas. En lo que respecta a la educación especial se retomaron los propósitos de combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje, así como el de atención especializada.

Ante dicha situación se crearon los Centros de atención múltiple (CAM), con la finalidad de atender los distintos niveles de educación básica en grados y grupos, de acuerdo a la edad para su desarrollo mediante las adaptaciones correspondientes de los planes y programas de estudio y la preparación para su incorporación al trabajo.

De manera paralela se establecieron por todo el territorio nacional las Unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER), para promover la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los procesos formativos de las aulas y escuelas de educación regular.

Para el año de 1997, se llevó a cabo la conferencia nacional: “Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: equidad para la diversidad”. En dicho evento se promovieron políticas abordadas en la conferencia de Jomtien (1990), y la declaración de Salamanca (1994), por lo que se promovió: la educación para todos, la atención de alumnos con discapacidad, la integración educativa de las diferentes entidades del país, atención de los puentes entre la educación especial y la educación regular, la importancia de involucrar a las familias para la atención de personas con discapacidad, entre otros puntos.

Posteriormente se promovió el Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa con la intención de favorecer el acceso, permanencia y egreso dentro del sistema educativo nacional de personas con discapacidad facilitando sus condiciones, dando cierta prioridad, y apoyos para su desarrollo.

En 2003, se promulgó la Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación, donde se promovió el reconocimiento oficial de los derechos para una mejor igualdad de oportunidades de las personas; sin importar su origen, sexo, edad, discapacidad y condición social o económica.

Para 2005, se difundió la Ley General de Personas con Discapacidad, donde se fundamenta el reconocimiento de las personas con discapacidad con la intención de su inclusión social en un marco de igualdad, equidad, justicia, respeto, dignidad y promoción de oportunidades, dada la pertinencia y necesidad de promover una educación integral a todas las personas con discapacidad.

Con base al conocimiento del origen y desarrollo de la inclusión educativa en Europa y en México y después de haber revisado los eventos internacionales donde se consolidan las bases de la inclusión educativa se hace necesario analizar la complejidad que se vive en las escuelas durante su puesta en marcha, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

Ventajas y Dificultades que Enfrenta la Educación Inclusiva

Como se ha venido exponiendo las bases de la educación inclusiva han tenido un largo recorrido a través de los años; sin embargo, en todos los países se ha dado un interés general en atender a personas con discapacidad o problemas de aprendizaje, ya que la mayoría de las personas coinciden en que la educación es el medio por el cual se puede alcanzar un mayor bienestar social, cultural, económico y político.

La inclusión educativa como política educativa gradualmente ha ido avanzado y expandiendo en los diferentes niveles educativos de la educación básica; sin embargo, como todo hecho social además de tener ciertas ventajas y mejora de condiciones, también tienen ciertas debilidades y problemáticas, tal y como se expone en los siguientes apartados.

A esa dicotomía, entre las fortalezas y debilidades o cualidades y defectos dentro del trabajo del maestro lo abordó Latapí (2003), quien sustentó que el trabajo del maestro tiene dos lados, un oscuro y el otro luminoso, dentro del lado luminoso se encuentran las ventajas y satisfacciones que vive diariamente el maestro.

En cambio, el lado oscuro alude a todas las dificultades y problemáticas a que se enfrentan los maestros, aquellas situaciones que obstaculizan su labor diaria y lo más grave que muchas de ellas no está a su alcance su solución y mejora. En ese sentido, en los siguientes incisos se analiza: a) Autoridades escolares, b) El papel de los maestros, c) Los alumnos con discapacidad. Entre apoyos y abandono y d) Influencia de la familia, los cuales se exponen en los siguientes apartados.

a) Autoridades escolares

Si bien, las de autoridades escolares se reconocen como profesionales de la educación dado el campo laboral y las responsabilidades que tienen en su desarrollo cotidiano donde convergen docentes de educación regular, docentes inclusión educativa, alumnos, padres de familia, trabajadores manuales, administrativos, entre otros.

Ante la múltiple relación que se dan entre todos los involucrados que convergen en el hecho educativo se generan situaciones idóneas y no idóneas, donde las autoridades escolares por las funciones que desarrollan son las que tratan de organizar, planear, desarrollar y evaluar algunas estrategias de mejora.

Las autoridades escolares en la mayoría de ocasiones toman el liderazgo de los grupos con la intención de desarrollar las políticas que marcan los documentos rectores, tratando de cuidar y cultivar un ambiente de armonía, comunicación; sin embargo, muchas veces por la presión que se ha empezado a vivir con la implementación de políticas neoliberales de competitividad y constante rendición de cuentas se llegan a generar ambientes de protagonismo y exhibicionismo donde

algunos buscan sobresalir y destacar más sobre los demás, lo que genera ambientes desfavorables para el desarrollo real de la inclusión educativa.

Por tanto, se requiere que las funciones de la autoridad escolar sean asertivas y claras dada la necesidad no sólo de ser un negociador entre los diferentes sujetos que interactúan, sino también de un facilitador de los procesos, así como de un acompañante en los recorridos y trayectos, de un guía entre los docentes y alumnos y de un promotor de gestión ante autoridades políticas, etc.

Sin embargo, algunos nombramientos se emiten por cuestiones más políticas que académicas, por lo que tiene que pasar algún tiempo para que adquieran los elementos teóricos, técnicos, metodológicos, prácticos y de liderazgo que se requieren para desempeñarse precisamente como autoridad escolar.

En ese sentido, se sugiere que se establezcan estrategias transparentes para la designación de las autoridades educativas, que se tome en cuenta la preparación profesional, su trayectoria laboral y sobre todo los rasgos de personalidad, con la finalidad de que converja en lo laboral no sólo lo administrativo y académico, sino también lo humano.

b) El papel de los Maestros

Si bien, como sustenta Ornelas (1995), en el sistema educativo existen maestros de todos: buenos, muy buenos, regulares, etc. Sin embargo, sea cual sea el tipo de maestro se reconoce que son la parte medular del sistema educativo y que pese a las dificultades, precariedades y problemáticas a que enfrentan en su práctica educativa se desarrollan con entusiasmo y compromiso a su trabajo diariamente.

A decir de Meneses (1988), las funciones, responsabilidades y formación de los maestros han sido de vital importancia para la integración, desarrollo y mejoramiento del sistema educativo. Por tanto, en el caso de México la formación de los maestros ha estado en correspondencia con las políticas de los gobiernos en turno a través de las etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación.

Según Muñoz, (2014), (2017), (2018) y (2019) en la década de los veinte a los maestros se les vinculó con los rasgos de los misioneros para que se entregaran en cuerpo y alma a la noble labor de la enseñanza. En la década de los treinta se tomó como fundamento el materialismo histórico dialéctico y se formaron rasgos socialistas donde el maestro era el emancipador de la justicia social. A partir de la década de los cuarenta al docente se le consideró el profesional de la educación que maneja técnicas de enseñanza y domina los contenidos que se enseñan en su nivel educativo.

Para la década de los noventa con la inserción de políticas neoliberales la cultura y el compromiso de los maestros se vieron influenciados por una gran competitividad que se manifestó no sólo en las constantes evaluaciones, sino también por la presión que se ejerció influyó para la descomposición de los ambientes laborales existentes que se caracterizaban como grupos de trabajo; situación que por las nuevas condiciones se empezó a encaminar a un trabajo cada día más individualista y aislado.

Después de este recorrido histórico se puede sustentar que el papel de los maestros ha estado vinculado con el desarrollo de la sociedad, dado que los maestros han sido considerados: promotores de justicia social, apóstoles de la educación,

emancipadores del reparto agrario, luchadores por los más desfavorecidos hasta los últimos años que se le reconoció como el profesional de la educación, el docente competente que sabe lo que enseña y como lo enseña.

Es decir, gracias a retomar en los últimos años al constructivismo como fundamento de los planes y programas de estudio al docente se le ha llegado a considerar un facilitador que promueve las condiciones de trabajo para que los alumnos logren construir sus aprendizajes; a diferencia del conductismo, cuando el docente era quien poseía el saber y mediante técnicas de enseñanza conducía a los alumnos a su aprendizaje; es decir, implicaba la enseñanza un cambio de conducta.

Ante dicho panorama los docentes que promueven la inclusión educativa deben de ser profesionales con amplio dominio de conocimientos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos para atender a las personas con discapacidad y ofrecer estrategias relevantes y significativas para el logro de sus aprendizajes; como diría Ghilardi (1993), deben poseer un amplio caudal de conocimientos, ética y compromiso social; de no ser así difícilmente se logrará consolidar la inclusión educativa.

c) Los alumnos con discapacidad. Entre apoyos y abandono

Como se viene exponiendo para comprender la inclusión educativa es necesario analizar no sólo los antecedentes, sino también la historia de las políticas educativas y el papel de los actores que interactúan en sus procesos de desarrollo. En el caso de los maestros se reconoce su compromiso que han tenido para la educación; sin embargo, también resulta analizar el papel de los alumnos.

De acuerdo con autores, tales como: Piaget (2005), el que los niños hayan sido considerados una tabula que habrá que llenar es parte del pasado. En los últimos años las diversas perspectivas sustentan que los niños son seres en desarrollo con capacidad de pensamiento y lenguaje.

En lo que respecta a su desarrollo cognitivo se reconoce que la afectividad interviene en las actividades intelectuales que el alumno realiza dentro y fuera de la escuela a través de las emociones y sentimientos que tiene al desarrollarlas. Por tanto, al realizar cualquier actividad demostrará su interés o rechazo.

De acuerdo con Piaget, para que haya aprendizaje deben generarse situaciones que le motiven y generen interés. En ese sentido se valora que tiene la correlación entre los sentimientos de las personas con los procesos cognitivos, de ahí la pertinencia de crear ambientes armónicos y favorables para el aprendizaje.

Por tanto, es de vital importancia valorar a los alumnos con discapacidad con la finalidad de motivarlos a sentirse bien en el aula regular, respetarlos, promover su integración, tomarlos en cuenta, destacar las cosas que hagan, reconocer sus avances, darles palabras de aliento; es decir, valorar sus esfuerzos.

Esto se sustenta con la finalidad de motivarlos a salir adelante ya que la formación de las personas está relacionada con su porvenir y los apoyos que se ofrecen a los alumnos son de vital importancia en su desarrollo emocional y cognitivo de ahí la pertinencia de conocer y valorar a los alumnos; desafortunadamente por sus condiciones en algunos casos las familias difícilmente apoyan, tal y como se explica en el siguiente punto.

d) Influencia de familia

Como es ampliamente reconocida la familia es el núcleo social por excelencia dada su función como institución formadora de las nuevas generaciones. Se entiende por familia un conjunto de personas que viven unidas dentro de un mismo lugar y comparten en su mayoría una relación biológica de parentesco.

A diferencia de épocas pasadas donde la mayoría de las familias se integraba por papá, mamá e hijos, en los últimos años abundan diversos tipos de familia, de ahí la complejidad de homogenizar un discurso para definir a la familia; sin embargo, sea cual sea su característica influye en la educación y crianza de los niños.

La familia resulta ser un grupo de personas que comparten un vínculo sentimental y cognitivo, que además de ser el espacio y el medio de interacción de los niños con las normas sociales, culturales, religiosas y políticas, de ahí que se reconozca por la influencia formativa que tiene en las nuevas generaciones.

Dentro de la familia se generan las bases de los procesos sociales, cognitivos y afectivos que se requieren para interactuar con el mundo circundante. Por tanto, la familia resulta ser la base para que los niños construyan su autoestima, auto concepto y personalidad mediante su interacción.

Una vez analizado los elementos que convergen, influyen y determinan para lo claro y oscuro de la inclusión educativa se hace necesario conocer la actualidad y prospectiva de la inclusión educativa en la nueva escuela mexicana, tal y como se desarrolla en el último apartado.

Actualidad y Prospectiva de la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana

La inclusión educativa se encuentra presente desde el Plan de estudios 2011, en el principio pedagógico número ocho; cobra fuerza y es un elemento fundamental con el Plan de estudios 2017, presente en los principios pedagógicos, así como en los propósitos de la autonomía curricular, pero, principalmente con la implementación de la Estrategia de equidad e inclusión (SEP, 2018), durante el ciclo escolar 2018-2019, la cual plantea la necesidad de realizar un diagnóstico para la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran presentes en la escuela, basado en el Índice de inclusión (2011), así como la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Actualmente la Reforma al artículo tercero constitucional, plantea el desafío de la inclusión a las escuelas mexicanas, no como algo adicional u opcional, sino como un eje que atraviesa todo el sistema educativo, al considerar que el sistema educativo “...será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos” (párrafos adicionados DOF 15-05-19).

En la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, es posible apreciar, por ejemplo, acciones que consideran de manera prioritaria a los alumnos en situación de vulnerabilidad a partir del análisis de los resultados educativos y la toma de decisiones en las sesiones de Consejo Técnico Escolar.

Se destaca principalmente la incorporación de las Fichas de las buenas prácticas de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), cuyas temáticas son: aprendizaje colaborativo en el aula, aprendizaje colaborativo en la gestión,

inclusión, formación cívica y ética en la vida escolar, escuelas y familias dialogando y sumando acciones.

En primera sesión ordinaria de CTE, se presentaron estas fichas para ser trabajadas en la comunidad escolar, a elección de una o alguna de ellas por parte del Consejo Técnico de cada escuela. Se encuentran estrechamente relacionadas con las dimensiones e indicadores del Índice de inclusión (2011), mismos que están presentes en la Estrategia de equidad e inclusión (2018). Por lo que, independientemente de cuál o cuáles fichas de trabajo sean seleccionadas por el Consejo Técnico, comprenden un trabajo relacionado con la inclusión, lo cual connota ya un concepto implícito en la labor educativa de las escuelas, planteado, por lo menos como un propósito.

Destaca en estas fichas el fortalecimiento del trabajo colaborativo, no únicamente como una estrategia de trabajo en las aulas para implicar a todos los alumnos que lograr una mayor efectividad en la participación y aprendizaje de los alumnos, sino como una estrategia de gestión para fortalecer a toda la comunidad escolar, considerando que no podemos demandar aulas colaborativas e inclusivas, si la colaboración e inclusión no se encuentra inmersa en la escuela en la políticas y culturas.

De esta manera, las acciones emprendidas por los servicios de apoyo a las escuelas, orientadas a implantar estrategias diversificadas en el aula se verán respaldadas por un marco referencial y normativo emitido desde la Secretaría de Educación Pública. Constituye un momento coyuntural en el que es posible transitar hacia escuelas más inclusivas. Es por ello imprescindible continuar y fortalecer estrategias diversificadas que se han trabajado de manera incipiente, tales como: aprendizaje cooperativo (considerando dentro de esta modalidad la Relación Tutora, (creada por el Dr. Gabriel Cámara Cervera), así como estaciones de aprendizaje, Proyecto Roma.

Tomlinson (2003), en su obra “El aula diversificada” presenta una serie de estrategias diversificadas, las cuales se han retomado por los servicios de apoyo en nuestro país, sin embargo, de manera general, se ha profundizado poco en su análisis y en su implementación, lo cual se ha manifestado en resultados poco significativos, la mayoría de las veces.

La dificultad de implantar, en las escuelas que cuentan con el servicio de apoyo, estrategias diversificadas que fortalezcan el trabajo colaborativo, se relaciona con el manejo de un modelo de asesoría de intervención, en el que el personal de apoyo es experto y el personal de las escuelas (los asesorados) son dependientes de lo que prescriba el experto, por lo que prevalece una relación de dependencia y no de autonomía para que los docentes de grupo se apropien de formas de trabajo colaborativas y diversificadas.

Es por ello necesario avanzar hacia un modelo de asesoría colaborativo, a través del cual las decisiones se tomen en conjunto, en donde los saberes del servicio de apoyo y docentes de grupo sean valorados de igual manera y se construyan en conjunto formas de solución ante las problemáticas que se enfrentan.

A partir de un modelo colaborativo de gestión y asesoría, así como del desarrollo de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, se garantizará la participación activa de todos los alumnos y la mejora de sus aprendizajes de manera efectiva. Para ello es necesario el establecimiento de un compromiso, no únicamente

de los servicios de apoyo, sino del personal de las escuelas, autoridades educativas y padres de familia.

Conclusiones

Con base al tema, a las preguntas, al propósito y al supuesto de la investigación se puede concluir que para hablar de inclusión educativa necesariamente debe remitir a la incorporación de situaciones que mejoren la calidad de vida de las personas, no importando sus condiciones lingüísticas, culturales, raciales, económicas, etc.

A diferencia de exclusión o segregación de sectores menos favorecidos, la inclusión educativa promueve la creación y establecimiento de ambientes propicios y favorables para brindar todas las posibilidades de aprendizaje a las personas con discapacidad, por tanto, se incluyen en el aula regular realizando adecuaciones curriculares para su desarrollo.

Tal y como lo sustenta Blanco (1999), la condición más importante para el desarrollo de las escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias; en ese sentido, se generará un ambiente de armonía y colaboración.

En ese sentido, para un buen desarrollo de la inclusión educativa se requiere que todos los participantes se involucren de manera colaborativa, cooperativa y en equipo para que de manera consensuada y participativa trabajen en busca de estrategias que coadyuven en la solución de las diversas problemáticas.

Sin duda alguna una de las mayores aportaciones que trajo la inclusión educativa consiste en que los alumnos con discapacidad ya no tendrán que salir del aula para ser atendidos y tratados; sino todo lo contrario, recibirá la orientación, ayuda y apoyos necesarios para poder adecuarse al ritmo de trabajo de sus compañeros, por lo que se apropiará de los elementos que le permitan desarrollar sus saberes y aprendizaje con autonomía y disciplina.

La inclusión educativa no sólo tiene las bases para el desarrollo de las personas con discapacidad en el aula, sino que gradualmente está influyendo en un cambio de mentalidad en la sociedad dado que está influyendo para el reconocimiento de que todos los seres humanos somos iguales, por lo que todos tenemos los mismos derechos para nuestro futuro.

Tal y como sustenta Robles (2018), el Derecho a la educación para todos y todas las mexicanas ha sido legislado en los últimos años; sin embargo, la lucha para alcanzarlo viene de mucho tiempo atrás, incluso muchos quienes tenían como ideal poder alcanzarlo dieron su vida para que las nuevas generaciones pueden disfrutarlo, valorarlo y aprovecharlo.

Por eso en los últimos años ante las desigualdades existentes, la nueva sociedad debe valorar que todas las personas tienen los mismos derechos y oportunidades para poder acceder al sistema educativo donde mediante un trabajo colegiado entre maestros, padres de familia, autoridades escolares y especialistas promuevan la educación inclusiva y el respeto a la diversidad.

Todos somos responsables de propiciar un ambiente armónico y agradable para el desarrollo de la inclusión educativa, no sólo en el aula, sino también en el

hogar, en la calle y en los diversos escenarios sociales dado que el trabajo colaborativo, ética y responsabilidad son la base de una nueva cultura más inclusiva.

Para cerrar el presente capítulo queremos no sólo reconocer la trascendencia que se le ha dado a la inclusión educativa a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México, si no también lo complejo que ha sido su desarrollo; sin embargo, los esfuerzos no han sido en vano en la actualidad se valora y se le da su reconocimiento y lo más importantes gradualmente se ha incorporado dentro de los derechos legislados en la constitución y su fundamento está en la llamada cuarta transformación del nuevo gobierno democrático de nuestro México querido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. México: Breviarios del FCE.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, G. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para américa latina y el caribe*, 48, 55-72.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Conde, F. (1999). “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias”; en Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (Coords). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Editorial síntesis, S.A.
- Durkheim, E. (1924). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectiva de la formación docente*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. & Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos discusión (6)*. México: Secretaría de Educación Pública, 7-28.

- Ledesma, J. (2008). *La imagen social de las personas con discapacidad. Estudio en homenaje a José Julián Barriga Bravo*. Madrid: Cinca.
- Mardones, J.M. y Ursua, N. (1997). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: CEE-UIA.
- Muñoz, M.M. (2014). El desplazamiento de la identidad en los procesos de formación de docentes: el caso de las Escuelas Normales de México. *Revista de Educação e Humanidades*, 77-97.
- Muñoz, M. M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. *Revista Trayectorias Humanas Transcontinentales*. (2), 5-17. Recuperado el 22 de enero de 2020 de: <http://www.unilim.fr/trahs>
- Muñoz, M. M. (2018). “La reflexión en la formación docente. Desde planes y programas de las normales en México”; en: Ortega, C. (Coord.). *La práctica reflexiva para la Innovación Educativa*. (pp. 88-120). México: Red Durango de investigadores educativos A.C.
- Muñoz, M. M. (2019). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Revista Educación y Humanismo*, 21(36), 9-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>
- Nieto, C. J. M. (2001) “Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas”; en: Segovia, J.D. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Granada: Biblioteca de actualización del maestro.
- Nieto, C. J. M. (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Robles, E., Robles, P. & Muñoz, M. (2018). “Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeando la formación de docentes en México”; en: Trujillo-Holguín, J.A. & Dino-Morales, LL. (Coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid: CCS.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para los servicios de educación especial*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018). *Aprendizajes Clave. Estrategia de Equidad e Inclusión*. México
- SEP. (2019). *Fichas de las buenas prácticas de la Nueva Escuela Mexicana*. México

Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*. México: SEP/Ediciones Octaedro.

Woods, P. L. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Capítulo V

Las personas gerontolescentes¹ y su derecho a la educación: un acercamiento a las oportunidades educativas para las personas de edad en México

Jaqueline Guadalupe Guerrero Ceh
Universidad Autónoma de Campeche, México

Carlos Manuel Cervera Bustamante
Universidad Autónoma de Campeche, México

Selina del Carmen Escamilla Balán
Universidad Autónoma de Campeche, México

Introducción

El envejecimiento de las poblaciones es un fenómeno paulatino y sostenido que están viviendo todas las naciones del mundo, desde finales del siglo XX ya lo viven los países del primer mundo, Alemania y Japón son dos países que se caracteriza por la longevidad de su población, gracias a los avances de la ciencia y la reducción de los índices de natalidad, la esperanza de vida ha aumentado. Existen varios autores que clasifican las edades del ser humano, para efecto de este estudio se ha seleccionado el de las ocho etapas de la vida de Erikson: infancia (al año de edad), Niñez temprana (1-3), Niñez (3-6), Niñez tardía (6-12), Adolescencia (12-19), Juventud (19-40), Adulthood (40-65) y Madurez (65+), centrándose en las dos últimas etapas, dado las características de la persona al entrar en la etapa de declive del desarrollo humano.

De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2016 México tuvo una esperanza de vida de 78 para mujeres y 73 para hombres. Se habla de una nueva longevidad, caracterizada por la falta de actividad de las personas en las etapas de adultez (40-65 años) y madurez (65+); actualmente existen personas que quedaron jubiladas a los 40 años y que vivirán cerca de ochenta, es decir ¿estarán cuarenta años dedicadas solo a su familia? La falta de ocupación en las personas ocasiona dificultades no solo emocionales sino también de salud física; una propuesta es que este tiempo además de dedicarlo a su familia y al cuidado de su persona, se den la oportunidad de concluir sus estudios y conozcan la oferta que tienen los programas universitarios para mayores (PUM), la clave para un envejecimiento saludable es el conocimiento de esta etapa de la vida.

¹ El término de persona gerontolescente es de la autoría del Dr. Alexandre Kalache, médico brasileño, con amplia experiencia en el tema del envejecimiento. Este termino lo utilizamos para referirnos a las personas que se ubican en la transición de la adultez a la madurez, entre los 50 a los 70 años de edad.

La educación en las personas mayores es un factor de importancia social, debido a que contribuye a un envejecimiento saludable y productivo, al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) citado por Martínez de Morentin (2006), define la educación para adultos como:

[...] la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (p.9).

La educación es un derecho fundamental en todo ser humano y no debe ser sometido a ningún límite de edad, todas las personas deben ser consideradas para continuar con su educación a lo largo de la vida, incluyendo a la persona mayor. La educación y el aprendizaje tiene un significado especial, representan la oportunidad de actualización, participación social y reafirmación de sus habilidades, a través de los diversos tipos de educación tanto formales como informales, todo ello con la intención de adquirir nuevos conocimientos que les permitirá sentirse integrados en una sociedad que hoy en día, prioriza la actualización de conocimientos.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016), en el Capítulo I. De los Derechos Humanos y sus Garantías, los Artículos 1º y 3º hacen referencia a la no discriminación y al derecho a la educación respectivamente. Al final del Artículo 1º se expresa la prohibición a la discriminación por edad, párrafo que seguidamente se presenta:

[...] Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (7).

A pesar de que se encuentra considerado en la carta magna, en la cotidianidad se observa casos de discriminación que se presenta en las escuelas por la edad y discapacidad que pudieran presentar los estudiantes, sobre todo en la educación superior.

En el Artículo 3º se confirma el derecho humano a la educación y señala la obligatoriedad hasta el nivel medio superior en el siguiente párrafo:

[...] Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (p.32).

En este artículo además de señalar el derecho a la educación se especifica la forma en que está integrada la educación básica y media superior.

En este estudio se analizan 22 documentos relacionados con el derecho a la educación a lo largo de la vida, que tienen las personas sin distinción de edad, se presenta la gama de posibilidades que existe en México para continuar con su educación y se realiza la propuesta de dar la oportunidad de incluir a las personas mayores en las escuelas, de todos los niveles, para que compartan su experiencia a través de un programa de mentoría. Este estudio tiene como objetivo analizar la teoría existente en el tema del derecho a la educación a lo largo de la vida, revisar la oferta educativa (formal e informal) para las personas en las etapas de adultez y madurez, finalizando con la propuesta de inclusión a través de la mentoría.

Metodología

Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y un diseño no experimental. Es una investigación de tipo documental, en el que se consultan 23 documentos, incluyendo: Leyes, Instituciones, Universidades y Artículos científicos, relacionados con la promoción de la inclusión social de las Personas mayores en el ámbito educativo. El período en que se realizó la investigación documental es de enero a junio de 2019.

Resultados

Los datos obtenidos en la revisión de análisis de los documentos seleccionados, se han integrado en dos grandes temas: Las oportunidades para las etapas de adultez y madurez, que ofrece la educación formal y las oportunidades para las personas gerontolescentes, a través de la educación informal; el primero centra su atención en identificar las oportunidades que tienen las personas mayores para continuar sus estudios, para obtener el certificado y título que corresponda al nivel educativo, y el segundo trata de las actividades de formación continua como son diplomados y programas universitarios para mayores.

Las Oportunidades para las Etapas de Adultez y Madurez, que ofrece la Educación Formal

La educación formal es aquella que se ofrece a través de una institución educativa, en la que se sigue un protocolo de registro para matricularse, se imparte en una institución con registro ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), se debe asistir e integrarse a un proceso de evaluación y acreditación, para que al final de los estudios se reciba un documento que respalde la conclusión de los conocimientos adquiridos. La definición que la SEP tiene para el término Educación formal es: “Sistema destinado a proporcionar la educación correspondiente a un nivel y servicio educativos mediante la atención a grupos que concurren diariamente a un centro educativo, de acuerdo con las fechas laborables marcadas en el calendario escolar” (p.25). Este tipo de educación permite certificar los conocimientos adquiridos en cada etapa.

La estructura del Sistema Educativo Mexicano está integrada por: Educación básica (preescolar, primaria, secundaria), Educación Media Superior, Educación Superior (Técnico Superior Universitario, Licenciatura, Posgrados: Especialidad,

Maestría y Doctorado), también incluye una sub clasificación en Educación tecnológica y Educación normal. También se incluye los siguientes tipos: educación indígena, programas compensatorios, educación para adultos y educación especial.

En el documento de la SEP (s.f.) titulado: La estructura del sistema educativo mexicano, se encuentra indicado la edad para el nivel básico: La educación primaria se imparte en niños en edad entre 6 y 14 años, la educación secundaria a personas entre 12 y 16 años de edad, quienes no cubran el rango de edad tienen la opción de acudir al sistema de educación para los adultos, la SEP (s.f.) la define como:

[...] Proceso educativo que proporciona alfabetización, instrucción primaria, secundaria y capacitación para el trabajo a personas de 15 años y más, principalmente por medio de sistemas de educación abierta. Las personas que se incorporan a los servicios abiertos de primaria y secundaria tienen la posibilidad de continuar con sus estudios de bachillerato y superior (p.26).

En México, la educación para los adultos se ofrece desde 1981 a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), surge por decreto presidencial para promover, organizar e impartir educación para los adultos. La SEP (2012, citado por Fraudo 2017) en el año 2005 establece el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el cual tiene como propósito fundamental: *“ofrecer a las personas jóvenes y adultas de 15 años o más, opciones educativas vinculadas con sus necesidades e intereses, orientadas a desarrollar sus competencias para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social.”* (p.48). Este modelo es ideal para las personas mayores ya que se basa en sus necesidades individuales, permitiendo que cada persona con sus habilidades, experiencias y formas de aprender, lleguen a concluir sus competencias de forma satisfactoria.

El INEA ofrece dos modelos educativos para la conclusión de estudios: el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y el Programa Especial de Certificación (PEC), ambos ayudan a fortalecer, evaluar y certificar la educación básica. El INEA (2017, citado por Fraudo 2017) trabaja con el apoyo del Gobierno Estatal y es *“rector de la educación para adultos que acredita la educación básica proporcionada por los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), y así fungir como promotor de este beneficio entre los diferentes sectores sociales”* (p. 48). La educación para persona mayores tiene el propósito de disminuir el nivel de rezago educativo, la actividad intelectual, ayudará a mantener y aumentar la actividad cerebral facilitándole un ambiente de relación interpersonal y social más compleja y estimulante.

Frausto Martín (2017), expresa que en la actualidad aproximadamente la mitad de las personas mayores que habitan en México, se encuentran en una situación de rezago educativo, según datos del INEA en el 2015 el rezago educativo en personas adultas de 50 a 54 años, era aproximadamente del 51% mujeres y el 41% hombres, en la Tabla 1 se visualiza la información; esta situación trae consigo nuevos retos en el sistema educativo. Por ello es primordial pensar en acciones educativas para personas mayores, que impliquen considerar el tipo de educación que este grupo poblacional requiere, es decir enfocada a sus necesidades de aprendizaje.

Tabla 1
Información de rezago educativo

Sexo	Población total	Rezago educativo	Porcentaje del rezago educativo
Mujer	23,191	11,878	51%
Hombre	21,326	8,846	41%

Fuente: Encuesta Intercensal 2015, INEGI

El INEA está estructurado en unidades institucionales, las cuales brindan educación para mayores en Campeche, en la Tabla 2 se presentan los datos integrados por tipo y cantidad.

Tabla 2
Concentrado de espacios educativos para las personas mayores

Unidades Institucionales	
Coordinaciones de Zona	11
Plazas Comunitarias	35
Circulo de Estudio	1,312
Puntos de Encuentro	20

Fuente: Elaboración propia

El estudio de las posibilidades educativas en el envejecimiento ha despertado mucho interés, por ello se han creado programas educativos para las personas mayores en donde puedan aprender y desarrollar nuevas habilidades; Causapié, Balbontín, Porras y Mateo, (2011), explican que, “en la actualidad los programas educativos para personas mayores buscan, no solo una ampliación de intereses y temáticas, sino que sean los propios destinatarios quienes generen conocimiento, lo difundan y participen en aprendizajes autodirigidos y en proyectos de investigación” (p. 239). Las personas mayores tienen un amplio campo de aprendizaje, que les permite aportar conocimientos sobre diversos temas, por ello es importante que los programas educativos generen un vínculo entre las personas mayores y los jóvenes, para compartir sus conocimientos y se logra un mejor aprendizaje e inclusión social.

La educación en las personas mayores en México se ha vuelto un tema relevante, debido a que este sector con el paso de los años va aumentando, siendo importante que las personas en las etapas de adultez y madurez, se sientan incluidas en la sociedad y con ello adquieran la seguridad de expresar y realizar diversas actividades como lo son: terminar sus estudios, tanto básicos como superiores o desarrollar una idea de negocio, lo cual permitirá su autorrealización personal.

Fernández, García & Pérez (2014), mencionan que, “las Universidades proporcionan a los alumnos mayores una formación de carácter superior que está dando lugar a uno de los proyectos más novedosos que contribuye a cambiar la fisonomía de estas instituciones” (p. 526).

Estas nuevas oportunidades que se les brinda a las personas mayores de actualizarse en el ámbito de la educación ayudan a la construcción de nuevos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se van enriqueciendo continuamente.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) clasifica a las instituciones de educación superior en nueve tipos, la Tabla 3 muestra el concentrado siguiente: 1. Universidades Públicas Generales (9), 2. Universidades Públicas Estatales (34), 3. Universidades Públicas Estatales con apoyo solidario (23), 4. Tecnológico Nacional de México (254), 5. Universidades Tecnológicas (114), 6. Universidades Politécnicas (62), 7. Universidad Pedagógica Nacional (76 unidades y 208 subsedes), 8. Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM) y 9. Universidades Interculturales (13 escuelas).

Tabla 3
Concentrado de Instituciones de Educación Superior en México

Instituciones de Educación Superior	Número	Observación
Universidades Públicas Federales	9	
Universidades Públicas Estatales	34	
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	23	
Institutos Tecnológicos	254	Distribuidas en los 32 entidades federativas
Universidades Tecnológicas	114	En 31 estados de la República
Universidades Politécnicas	62	En 28 entidades federativas
Universidad Pedagógica Nacional	76	Cuenta con 76 Unidades y 208 subsedes académicas en todo el país, que se constituyen en un Sistema Nacional de Unidades UPN
Universidad Abierta y a Distancia de México	1	Presta servicio mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación
Universidades Interculturales	13	

Fuente: Subsecretaría de Educación Superior y Tecnológico Nacional de México

Cada una estas nueve instituciones que conforman la oferta de la educación superior en México, tienen características que la definen, las cuales se han integrado en la Tabla 4, en donde se tiene la oportunidad de comparar a través de la descripción de cada una de ellas.

El Instituto Tecnológico es quien tiene el número más alto de escuelas a nivel nacional, en el documento del Tecnológico Nacional de México (2019), detalla la clasificación que incluye la suma de 254, en el siguiente párrafo:

En su carácter de institución educativa nacional, el Tecnológico Nacional de México se integra por 254 instituciones: 126 Institutos Tecnológicos Federales, 4 Centros de Centro Regional de Optimización y Desarrollo (CRODES), 1 Centro Nacional de Investigación y Desarrollo (CENIDET), 1 Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y coordina 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados para prestar servicios de educación superior en las entidades federativas con el apoyo de los gobiernos estatales; se resalta que es la institución más grande de educación superior del país y principal formadora de profesionales de la ingeniería en México (9).

Con la intención de conocer las características de ingreso al nivel superior e identificar si existen restricciones para las personas en la etapa de adultez o madurez, se realizó una selección de cinco más representativas: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y Tecnológico de Monterrey (ITESM).

En estas instituciones se revisó las convocatorias de ingreso y se observó que carece de restricciones de rango de edad para ingresar a dichos planteles, lo cual es excelente para las personas mayores, ya que pueden continuar con su aprendizaje, para concluir o iniciar una licenciatura. En el Libro Blanco, (IMSERSO, 2011 citado por Fernández, García & Pérez, 2014) se desarrolla el tema de la apertura de las universidades:

Tabla 4
Características de las Instituciones de Educación Superior

Instituciones de Educación Superior	Descripción
Universidades Públicas Federales	Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura.
Universidades Públicas Estatales	Son instituciones de Educación Superior creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados. Estas instituciones estatales desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	Son instituciones de Educación Superior creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados. Desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y

	difusión de la cultura.
Institutos Tecnológicos	Las Institutos Tecnológicos del Tecnológico Nacional de México tienen una fructífera y sólida tradición, construida durante más de 65 años impartiendo educación superior tecnológica de excelencia en el país.
Universidades Tecnológicas	Ofrecen a los estudiantes que terminan la educación media superior, una formación intensiva que les permite incorporarse en corto tiempo (luego de dos años), al trabajo productivo o continuar sus estudios a nivel licenciatura o especialidad a través de la Ingeniería Técnica. El Modelo Educativo basado en competencias de las UTs está orientado al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información (70% práctica y 30% teoría).
Universidades Politécnicas	Ofrecen a los egresados de bachillerato carreras de ingeniería, licenciatura y estudios de posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado), contando con una salida lateral para los estudiantes que no concluyan sus estudios de licenciatura (profesional asociado). Sus programas, son diseñados con base en el Modelo Educativo Basado en Competencias y se orientan en la investigación aplicada al desarrollo tecnológico; al mismo tiempo, que llevan una colaboración estrecha con organizaciones de los sectores productivo, público y social, con el objetivo de formar de profesionales de calidad mundial
Universidad Pedagógica Nacional	Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.
Universidad Abierta y Distancia de México	Tiene por objeto prestar servicios educativos del tipo superior, en la modalidad no escolarizada, la cual es abierta y a distancia, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, respaldados en redes de conocimiento, tecnológicas y administrativas, cuyas características serán la flexibilidad, la calidad y la pertinencia.
Universidades Interculturales	Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.

Fuente: Subsecretaría de Educación Superior

[...] Abrir las puertas de la Universidad a personas de todas las edades, es un desafío que, además ofrece la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación de este colectivo social. Es importante destacar que la educación a lo largo de la vida no es un ideal sino una realidad que se

evidencia cada vez más en el ámbito de la educación. Una pequeña inversión hoy en la educación de los mayores puede significar mañana un ahorro muy importante en la atención a la dependencia y sanidad (p.525).

El conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida es de importancia para las personas mayores, tienen la posibilidad y oportunidad de satisfacer sus aspiraciones, obtener un mayor nivel educativo, incluirse en la sociedad y reducir la desigualdad. Esto lleva a cambios positivos que ayudan a obtener mayor autonomía e independencia, incidiendo así en la calidad de vida de las personas en la etapa de madurez.

Las Oportunidades para las Personas Gerontolescentes a través de la Educación Informal

Durante el envejecimiento, las personas adultas mayores a causas de diversos factores, dejan de trabajar o en otras ocasiones, dejan de estudiar; es por ello que en la actualidad, las personas gerontolescentes (quienes están entre la etapa de adulto joven y adulto mayor), pueden participar en la educación no formal, esto gracias a la creación de los programas universitarios para mayores de 50 años y más para la continuación de su aprendizaje, estimulando diversas áreas psicosociales que ayudan a un envejecimiento saludable en la persona.

En la actualidad existe un término que se presenta durante la etapa del envejecimiento a partir de los 50 años hasta los 70 años aproximadamente; donde la persona aún es joven pero tampoco es considerado una persona adulta mayor; a este término se le conoce como “gerontolescencia”; en la cual, las personas pueden aprovechar su tiempo libre en viajes, realización de ejercicio físico, la literatura, entre otras actividades. Por otra parte, algunos gerontolescentes optan por la educación informal que la SEP (s.f.), lo define como: *Procesos y vías de enseñanza y capacitación no integrados al sistema formal* (p.26).

El término gerontolescencia es de la creación de Alexandre Kalache, lo utilizó por primera vez para referirse a los mayores que mantienen su energía durante el proceso de envejecimiento para la construcción de nuevos proyectos. El Centro Internacional sobre el Envejecimiento (2018), describe la visión de Kalache, como muestra el párrafo 2:

[...] Alexandre Kalache, quien actualmente preside la Alianza Global de Centros Internacionales de Longevidad (ILC Global Alliance) y el Centro Internacional de Longevidad Brasil (ILC-BR), ha puesto de relieve que nos encontramos en un momento clave: estamos viviendo una revolución a nivel global en la que todos estamos inmersos, la revolución de la longevidad, ya que actualmente hay en el planeta más personas vivas mayores de 60 años que la suma de todas las que ha habido a lo largo de la historia de la humanidad (p.2).

Es una realidad que cada día que se vive se envejece, es por ello que para tener una calidad de vida se debe asumir el control y realizar actividades ocupacionales que sean de beneficio para nuestro organismo, para mantener la funcionalidad de los órganos y sistemas, para lograr un envejecimiento activo.

Kalache, es todo un personaje de amplia experiencia en el tema de la salud y de las personas en la etapa de madurez, el Centro Internacional sobre el Envejecimiento (2018), describe la cronología de sus principales logros en el siguiente párrafo:

[...] Kalache, que fue director del departamento de Envejecimiento y Curso de la Vida de Organización Mundial de la Salud, donde concibió en 2002 el marco político del Envejecimiento Activo y, en 2007, el movimiento global de las Ciudades Amigables de las Personas Mayores ha destacado la importancia de esta red. “Estas ciudades están orientadas a apoyar y permitir a las personas mayores vivir dignamente, disfrutar de una buena salud y continuar participando en la sociedad de manera plena y activa. La vida ha dejado de ser una carrera de 100 metros, para convertirse en una maratón para la que hay que prepararse tanto individualmente como a nivel social” (p.3).

La persona adulta mayor, necesita de diversas actividades para no decaer en cuanto a sistemas funcionales de su organismo, necesita estar activo para lograr un envejecimiento saludable, ser parte activa de la sociedad, vivir dignamente y con buena salud.

En cuanto a los elementos que debe cumplir la persona adulta mayor para poder ser considerada una persona gerontoescente, Jatahy (2017), cita a Alexandre Kalache sobre estos:

[...] Kalache menciona detalladamente los elementos individuales que construyen la “gerontoescencia”. Estos elementos serían el capital vital (actividad física, buena alimentación, hábitos de vida saludables), el capital financiero (tener una reserva de dinero que sea suficiente para tener alguna comodidad en la vejez), el capital social (red social) y el capital de “conocimiento” (educación, reserva cognitiva) (p. 26).

Alexandre Kalache hace referencia al adulto mayor como un individuo con facultades que puede desarrollar más allá de lo imaginado, siempre y cuando, tenga las capacidades biopsicosociales que les permita poner en práctica ante los nuevos retos; es decir, debe ser una persona activa y sin limitaciones de dependencia para realizar todo tipo de actividades que se le presente; en lo psicológico, tener retentiva cognitiva, esto se debe a que el adulto mayor pueda expresarse por sí mismo y sin dificultades que puedan afectar a su aprendizaje; en cuanto a lo social, mayormente deben contar con un capital que cubra tanto sus necesidades personales como sus necesidades externas; ya que, al no contar con los recursos necesarios tanto social como económico, difícilmente pueda llegar a ser una persona gerontoescente.

Por otra parte, Télam (2016, citado por Gascón, S. s.f.) menciona en el párrafo:

[...] Con gerontoescencia o gerontoadolescencia nos referimos a esta edad en la que no sos joven pero tampoco sos viejo. Es esa etapa de transición en la que sabés que te quedan 20 o 30 años por delante y tenés que definir cómo lo vas a vivir (2).

Gascón, coincide con Kalache, en que la gerontolescencia es la oportunidad que se presenta a la persona en la etapa de adultez, al concluir con su fase laboral, que le permite seguir activo; por ello es importante que defina las actividades que realizará al momento de su jubilación, para aprovechar su tiempo, antes de llegar a la etapa de madurez, donde las capacidades funcionales se van deteriorando.

Las personas en las etapas de adultez y madurez, tienen derecho a la educación como cualquier otro grupo de edad, al garantizar su derecho a la educación, logran su plena integración en la sociedad y pasan de ser considerados como un grupo pasivo que solo “debe” recibir, a un grupo activo que todavía puede aportar mucho a la sociedad. Durante la etapa de madurez, la persona puede seguir adquiriendo conocimientos o actualizar sus logros, de tal forma que, después de la jubilación, a través de los programas educativos que las universidades ofrecen, pueden continuar con sus actividades educativas, lo cual le permitirá mantener sus habilidades socioemocionales.

Los programas universitarios para mayores surgen en Europa, Pinazo (2005), expresa que: *“En 1975, tiene lugar en Toulouse la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad (AIUTA), con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo”* (p.370). En el viejo continente, principalmente en España, la población adulta mayor es la que más resalta, ahí surge la idea de trabajar con los Programa Universitarios para Mayores (PUM) con la intención de que las personas continúen con sus estudios, a través de su participación en talleres.

En Europa, para que los adultos mayores ocupen su tiempo libre y puedan socializar, se crearon “aulas educativas”, programa que permite una mayor convivencia y desarrollo de su aprendizaje y que ya están participan algunas universidades. Pinazo y Sánchez (2005), expresan que:

[...] En España tras el desarrollo de las llamadas Aulas de la Tercera Edad, la institución universitaria, especialmente a lo largo de la última década, viene erigiéndose como una protagonista más del desarrollo de programas educativos para personas mayores, a través, sobre todo, de programas formales, y bajo distintas denominaciones (universidad de la experiencia, universidad de la tercera edad, universidad para mayores, aula permanente, etc.) (p.370-371).

En la actualidad, las universidades abren sus puertas a la población adulta mayor para que puedan participar en los diversos programas que prestan a la comunidad estudiantil; esto con el fin, de que haya una inclusión social entre los jóvenes y las personas con 50 y más años de edad, permitiendo la obtención de nuevos conocimientos y actualización en temas de su interés, lo cual incidirá en mantener su vigencia social.

Hoy en día, la sociedad se enfoca más hacia los jóvenes para la realización de nuevos proyectos, haciendo una exclusión en las personas adultas mayores; es por ello, que la convivencia intergeneracional actúa de forma que permite la inclusión de la persona adulta y la juventud en los mismos proyectos, y así las personas de edad pueden transmitir sus conocimientos y adquirir nuevos, teniendo un intercambio de ideas por parte de ambas generaciones. Gutiérrez & Hernández (2013), expresa:

[...] Los programas intergeneracionales persiguen relacionar a mayores, niños o jóvenes en un espacio y en un momento determinados, sin tener en cuenta su edad y las estigmatizaciones que ésta conlleva, con la finalidad de generar nuevas formas de convivencia entre generaciones y, como actualmente se viene manifestando en la literatura específica sobre programas intergeneracionales, que se combata por la construcción de una sociedad para todas las edades a través de la creación de vínculos y redes relacionales sólidas (p.141).

Gutiérrez, hace referencia a la importancia de las relaciones intergeneracionales en los programas y universidades, como una oportunidad para que las personas adultas mayores tenga la satisfacción de convivir con jóvenes universitarios, que aun saldrán a enfrentarse a un campo laboral, siendo esto uno de los beneficios que otorga el intercambio de información, que permite ampliar sus conocimientos sobre diversos temas actuales, promoviendo de esta forma la inclusión, logrando que el adulto mayor se sienta parte de la sociedad, realizando actividades en la ruta de su envejecimiento activo.

En México, existen universidades que implementan este tipo de programas mediante talleres dirigido a las personas adultas mayores, unos ejemplos de ellos son: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad de Ecatepec, la IBERO de Puebla y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Al respecto, Patiño (2017), expresa en los siguientes párrafos:

[...] El Programa Universitario de 50 y Más, fue creado en 2016 y contempla varias etapas en las que se busca alcanzar metas para ofertar educación profesionalizante y no profesionalizante a un sector social conformado por personas mayores a 50 años que buscan reincorporarse a la vida académica. Con la participación de 63 adultos mayores en un principio, este programa logró en menos de un año reclutar a 350 personas que obtienen educación formal e informal, centrando sus contenidos en dos vertientes: ciencia y cultura y participación social, a través de cursos, talleres y recientemente diplomados (p.6-7).

En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se creó este programa dirigido al grupo de personas ubicadas en el rango de edad de 50 y más, con la finalidad que los adultos mayores, ocupen su tiempo libre en actividades o temas que sean de su interés para ampliar sus conocimientos en base a un tema dominado por ellos, o para desarrollar nuevas habilidades que le sean de utilidad para su vida diaria.

En la indagación de las universidades que ofertan este tipo de programas, se seleccionaron cuatro, en la Tabla 5, se presentan los objetivos de los Programas Universitarios para Mayores de las Universidades más representativas.

La persona mayor, al concluir su etapa de educación formal, sigue su etapa laboral, para posteriormente llegar a la jubilación, tiempo en el que tiene sin actividad, un espacio para cumplir compromisos antiguos como la conclusión o inicio de una licenciatura, o participar en la oferta de los programas universitarios para mayores, en donde pueden ampliar sus conocimientos y desarrollar diversas habilidades. Castillo & Olivares (2017), hace referencia hacia el adulto mayor en la educación:

Tabla 5

Cuadro comparativo de los objetivos de la oferta de programa universitarios para mayores en México

Universidad	Objetivo del PUM
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Sumarse a los esfuerzos realizados en el contexto internacional, nacional, estatal y municipal en la atención a los adultos de 50 y más años, propiciando su desarrollo integral y favoreciendo una cultura para un envejecimiento de calidad.
Ibero de Puebla	Favorecer la construcción de una identidad adecuada que permita comprender la fase de desarrollo en que te encuentras y mejorar a través del aprendizaje, tu calidad de vida personal y social.
Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)	Fomentar la participación del adulto mayor en actividades académicas que contribuyen a su desarrollo humano y calidad de vida, mediante la generación de una oferta educativa enfocada a este sector de la población.
Universidad de Ecatepec	Es una propuesta educativa totalmente innovadora que pretende construir un espacio de educación superior para adultos y adultos mayores.

Fuente: Elaboración propia

En la época prehispánica el adulto mayor era socialmente considerado como una persona dotada de sabiduría, conocimiento y experiencia; y, por lo tanto, era un ciudadano con relevancia e importancia dentro de la comunidad, siendo visible y activo dentro de esta. Así mismo, el adulto mayor contaba con el espacio y las herramientas necesarias para transmitir estas cualidades al resto de la comunidad.

En algunos países ubicados en el continente europeo y asiático, todavía se considera al adulto mayor como una persona sabia, llena de conocimientos, por haber vivido muchas experiencias a lo largo de su vida y tienen una respuesta a la mayoría de las situaciones que puedan surgir; es por ello que, la educación le da esa oportunidad al *geronte* de mantener su vigencia social al participar en diversos grupos, donde pueden desarrollar nuevas habilidades e intercambiar información sobre diversos temas en específico como: historia, geografía e idiomas, entre otros, lo cual promueve una cultura de la inclusión tanto social como intergeneracional.

Con base en las universidades mencionadas, se presenta la Tabla 6, integrado por los talleres que ofrecen los programas universitarios para mayores, la cual permite analizar las actividades dirigidas a las personas adultas mayores, que les permitirá tener una vida activa después de la jubilación.

Cómo se puede observar en la tabla 6, cada una de las instituciones educativas, presenta un programa diferente, coincidiendo con el mismo objetivo: ayudar a la persona adulta mayor a realizar actividades y ocupar su tiempo libre para la obtención de un envejecimiento activo.

Discusión

En México, las instituciones de educación superior cumplen con lo indicado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al no discriminar por razones edad, así se verifico en las convocatorias de ingreso.

Tabla 6
Oferta de programas que se imparte de las Universidades Mexicanas

Universidad	El Programa Ofrece:
	Desarrollo y crecimiento humano
Benemérita Universidad Autónoma Puebla (BUAP)	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos con actitud positiva. - El poder de la actitud. - El arte de vivir. - Resiliencia y manejo de las emociones. - Mi vida después de los 50. - Tai Chi. - Superando duelos. - Psicología positiva. - Mejorando mi autoestima.
	Historia y patrimonio cultural
	<ul style="list-style-type: none"> - Puebla, historia de una identidad regional. - Puebla en el siglo XX. - Historia social de Puebla. - Voces del patrimonio. - Geografía turística de México. - Historia del arte del siglo XX en México.
Ibero de Puebla	<ul style="list-style-type: none"> -Puebla, su transformación a lo largo del tiempo. -Figuras del renacimiento. -Un recorrido por la historia de las ideas. -Diabetes y uso correcto de medicamentos.
Universidad Autónoma Yucatán (UADY)	<ul style="list-style-type: none"> -Cuéntame un cuento: literatura y salud emocional. -Elaboración de productos lácteos con tecnología casera. -Movilidad y equilibrio en el adulto mayor. -Manos a la obra, creación de material publicitario. -Aplicaciones para Smartphone. -Computación básica. -Word básico. - ¿Qué enfermedades pueden transmitir nuestras mascotas? -Vigencia, vigor y aportes de los saberes mayas al mundo.

		<ul style="list-style-type: none">-Cómo usar la tecnología en la vida cotidiana.-Cultura y artes populares chinas.-Fotografía inicial.-Introducción de pintura con acuarela.-Teatro.-Elaboración de productos naturales de uso cotidiano.-Postres saludables.-Fitness acuático.
Universidad Ecatepec	de	<p>Licenciaturas</p> <ul style="list-style-type: none">- Derecho.- Administración. <p>Cursos de formación continua en:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lengua y cultura.- Tecnología de la información y Comunicación.- Administración, Economía y Finanzas.- Derecho, Derechos Humanos y Cultura para la Paz.- Desarrollo Humano.

Fuente: Elaboración propia

También se evidencia el compromiso con las personas gerontolescentes al ofrecer los Programas Universitarios para Mayores. Es evidente que las personas en las etapas de la adultez y madurez han sido atendidas en su derecho a la educación, sin embargo, hace falta su derecho a la dignidad como persona, un tema de justicia social, que debe ser llevado a la práctica a través de políticas públicas.

Las personas conforme van creciendo y llegando a las etapas de la vida, van perdiendo su autonomía y la sociedad les va “robando” su dignidad, con frecuencia se observa que ya no se les pide su opinión y en ocasiones se les considera un estorbo en la familia, son útiles mientras proporcionen dinero a la casa, transformando el cariño en interés económico. Es necesario que la persona mayor continúe siendo considerada como valiosa, en virtud de que todavía puede aportar conocimiento, es necesario cambiar la visión de ser simple receptora de información, para pasar a ser considerada como capaz de dar mucho y ser vista como fuente de sabiduría.

Conclusiones

Se concluye que, en México, existe la oferta educativa para las personas en las etapas de adultez y madurez, sin embargo, hace falta la difusión, se necesita una campaña de sensibilización para que sea visto como algo “normal” que las personas gerontolescentes estén en las aulas conviviendo con los jóvenes, de esta forma se daría un verdadero encuentro intergeneracional, de grandes beneficios para ambas partes.

Se necesita cambiar la forma en que actualmente se percibe a las personas mayores, como seres indefensos que necesitan de mucha ayuda; es necesario considerarlos no como viejos o ancianos, sino como personas gerontolescentes, es decir: seres humanos con capacidades que todavía son útiles y pueden dar mucho más a la sociedad, se trata del empoderamiento de la gerontolescencia.

Tomando en consideración que la esperanza de vida se proyecta a cerca de los 80 años de edad y que existen personas que están jubiladas con menos de 50 años de edad, con estudios profesionales, amplia experiencia y tiempo disponible, todos ellos deben ser considerados como personas socialmente útiles y ser incluidos en las escuelas a través de programa de mentoría, que considere a las personas gerontolescentes en las escuelas, para que brinden su experiencia a las nuevas generaciones, para lo cual se necesitan cambios en la política pública y social, se confía en que la clase política haga su trabajo, tomando en consideración que lo que hoy se haga bien, se disfrutará cuando nos corresponda llegar a la gerontolescencia, en síntesis: sembrar hoy, para cosechar mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benemérita Universidad de Puebla. (s.f). *Programa Universitario para Adultos 50 y Más*. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de: <http://148.228.56.113/cincuentaymas/>
- Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión. (2016) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 9 de septiembre de 2019 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.html>
- Catillo, C; Olivares, T. (2017). *El adulto mayor y su participación dentro de la educación no-formal, como una forma de inclusión social*. Recuperado el 8 de enero de 2020 de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/4210/1/TPSI%20705.pdf>
- Centro Internacional sobre el Envejecimiento. (2018). *Alexandre Kalache y la revolución de la longevidad*. Recuperado el 18 de junio de 2019 de: <https://cenie.eu/es/actividades/alexandre-kalache-y-la-revolucion-de-la-longevidad>
- Fernández García, A., García Llamas, J. L. & Pérez Serrano, G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2). Recuperado el 25 de noviembre de 2019 de: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.42058
- Frausto Martín del Campo, A. (2017). El rezago educativo total y su atención en México. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la editorial Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII

- (2). Recuperado el 18 de agosto de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400003>
- Gascón, S. (s.f). *Gerontolescencia, ese momento de la vida en el que hay que re-definir una vocación*. Recuperado el 25 de agosto de 2019 de: <http://www.telam.com.ar/notas/201604/144748-gerontolescencia-ese-momento-de-la-vida-en-el-que-hay-que-re-definir-una-vocacion.php>
- Gutiérrez, M. & Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*. Recuperado el 22 de enero de 2020 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/39107752.pdf>
- Ibero Puebla. (s.f). *Programa Universitario para Adultos*. Recuperado el 12 de mayo de 2019 de: <https://www.iberopuebla.mx/oferta-academica/cursos-y-diplomados/diplomados/programa-universitario-para-adultos-0>
- INEA. (2019). *INEA en números 2019*. Recuperado el 23 de agosto de 2019 de: <http://200.77.230.29:8084/INEANumeros/control>
- INEGI, Encuesta Intercensal (2015). *Población 2015*. Recuperado el 19 de julio de: 2019 de <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- INEGI, Encuesta Intercensal (2015), *Rezago Educativo 2015*. Recuperado el 13 de enero de 2020 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/151447/rez_ei15_gen_ed_ad_04.pdf
- Jatahy Peixoto, C. (2017). *Generatividad y bienestar psicológico en la vejez: Un estudio con mayores voluntarios españoles y brasileños*. Recuperado el 18 de mayo de 2019 de: <https://core.ac.uk/download/pdf/84750121.pdf>
- Martínez de Morentin, J. (2006) *¿Qué es educación en adultos? Responde la UNESCO*, centro UNESCO san Sebastián. Recuperado el 16 de mayo de 2019 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413>
- Marúm-Espinoza, E & Reynoso-Cantú, E. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo sustentable en México. La educación no formal y el rezago educativo en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V Recuperado el 6 de enero de 2020 de: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977008.pdf>
- Partida Bush, V. (2005). La transición demográfica y el proceso de envejecimiento en México. *Papeles de población*, 11 (45) Recuperado el 7 de junio de 2019 de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14057425200500300002&lng=es&tlng=es.
- Patiño, D. (2017). *Adultos mayores regresan a la universidad*. Recuperado el 9 de agosto de 2019 de: <http://www.cienciamx.com/index.php/ciencia/humanidades/17546-adultos-mayores-universidad>

- Pinazo, S. & Sánchez, M. (2005). "Gerontología. Actualización, innovación y propuestas"; en: Alfageme, A. & Cabedo, S. (Coords.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas. Los Programas Universitarios para Mayores*. (pp.367-389). Madrid: Pearson Education.
- Serdio Sánchez, C. (2015). Educación y envejecimiento: una relación dinámica y en constante transformación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de la editorial education XXI*, 18 (2). Recuperado el 8 de agosto de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70638708010>
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Recuperado el 17 de septiembre de 2019 de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- Subsecretaría de Educación Superior (s/f). *Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el 22 de junio de 2019 de: <https://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html>
- Tecnológico Nacional de México. (2019). Preguntas frecuentes. Recuperado el 11 de junio de 2021 de: <https://www.tecnm.mx/informacion/preguntas-frecuentes>
- Universidad Autónoma de Yucatán. (s/f). Universidad de los Mayores. Recuperado el 22 de julio de 2019 de: <https://www.dgda.uady.mx/umayores/>

Capítulo VI

¿Es posible en esta sociedad una escuela inclusiva?

Jaime García Sánchez
Docente investigador en el Centro
Interdisciplinario de Investigación y Docencia en
Educación Técnica (CIIDET), México

Patricia Jáuregui Arias
Supervisora escolar en la Secretaría de
Educación de Guanajuato (SEG), Región II
noreste, México

Introducción

Los particulares procesos de exclusión, en todos los sentidos, existentes en la sociedad actual tienen relativamente poco tiempo de haber sido instaurados. Si bien la exclusión por motivos de raza, religión o enfermedad, por poner algunos ejemplos, siempre han existido en las sociedades humanas, la exclusión que se practica en la actualidad tiene un fuerte componente ideológico, económico y social más que por circunstancias plenamente focalizadas como las ejemplificadas con anterioridad. La exclusión actual es más difusa, podríamos decir que es permanente, es atmosférica puesto que flota en el ambiente, se da a todos los niveles y estratos de la sociedad y hasta podríamos decir que en ciertas circunstancias posee un carácter aterciopelado por la finura con que logra ejercerse. Decimos, por otro lado, que es relativamente nueva, pues su aparición rondará un poco más de treinta años cuando se generaron una serie de circunstancias políticas y económicas que dieron pie a su existencia y expansión como trataremos de explicar a continuación.

La exclusión social se caracteriza por un sentimiento de ineficacia personal para salir adelante en la vida, de inseguridad frente a la falta de trabajo, a la prepotencia policiaca o a los peligros de las ciudades tiburizadas (inundaciones, delincuencia...); la responsabilidad se restringe a lo inmediato: la familia, el vecindario o a lo sumo; la igualdad no subsiste ni siquiera de manera simbólica frente a la evidencia de las desigualdades en todos los órdenes de la vida [...] En estas condiciones el ejercicio de la ciudadanía se deteriora; hay una reversión de la ciudadanía al clientelismo (Saxe, 1999, p.89). Por su parte, en una organización social que desde sus orígenes fue excluyente y que ahora lo es aún más (Bourdieu, 2011), pedir que la escuela sea inclusiva en todos los sentidos, es algo simple y llanamente contradictorio en una sociedad cuyo núcleo central es precisamente la exclusión. En tal sentido, la escuela incluyente viene a ser algo así como un chasco en una colectividad acostumbrada (desgraciadamente cada vez más) a la violencia, la descalificación y la eliminación del otro.

Las bases históricas de la exclusión actual

A mediados de la década de los cuarenta y con el fin de la segunda guerra mundial, se presentan una serie de acontecimientos que marcarían a varias generaciones integrantes de las sociedades de la posguerra. En dicho momento, se efectúa un reajuste en la distribución internacional, tanto del trabajo, como del poder, surgen, de manera histórica, dos grandes utopías o grandes relatos que marcarían plenamente el desarrollo de la sociedad humana en el siglo veinte: el socialismo y el capitalismo. Estos relatos presionarían la existencia y el desarrollo, a manera de contradicción, de dos tipos de Estado, gobernanza, sociedad y finalmente de ciudadano. Dentro del ámbito concerniente al llamado “socialismo real” los objetivos (cuando menos teóricamente) eran claros: un gobierno de obreros para el bienestar de la sociedad en general.

Por su parte, los países dominados por el régimen capitalista, propugnaron (como un efecto de contrapeso) por el desarrollo de lo que sería denominado como Estado de bienestar o Estado social, todo ello bajo las tesis económicas principalmente del economista británico John Maynard Keynes. El Estado de bienestar (de acuerdo con Keynes), debía privilegiar en primera instancia su función de árbitro o regulador de todo cuanto acontecía. Tal control, tenía como objetivo el bienestar, la felicidad y la comodidad de todos los integrantes de la sociedad. Este diseño económico, político y social perduraría hasta finales de la década de los 70, cuando comienzan a generarse diversos cambios (todos ellos dramáticos) que nos conducirían a la circunstancia actual.

Una de las condiciones del Estado benefactor o Estado social, fue la creación y operación de instituciones o procedimientos que permitiesen siempre el bienestar de todos y cada uno de los ciudadanos. Este hecho abarcaba absolutamente todos los ámbitos, llámese salud, seguridad, sistema de pensiones y sobre todo la escuela. Dichas acciones eran el núcleo central del accionar del Estado social. El objetivo de tales políticas era, sin lugar a dudas, el confort en todos los órdenes, por lo que todos los ciudadanos tenían los mismos derechos al igual que las mismas obligaciones. De idéntica forma se puede decir que, en cierta medida, su futuro en los últimos años de vida en términos de retiro estaba garantizado.

El Estado social basaba su legitimidad y sus demandas de lealtad y obediencias de sus ciudadanos en la promesa de defenderlos y asegurarlos contra la superfluidad, la exclusión y el rechazo, así como contra las azarosas embestidas del destino, contra la reducción de los individuos a la condición de “residuos humanos”, en virtud de sus insuficiencias o sus infortunios; en resumidas cuentas, en la promesa de introducir certidumbre y seguridad en vidas en las que, de otro modo, imperaría el caos y la contingencia. Si los individuos desafortunados tropezaban y caían, habría alguien dispuesto a tenderles la mano y ayudarles a ponerse otra vez de pie (Bauman, 2015, p.118).

Como puede evidenciarse, el objetivo básico del Estado social era el logro de la felicidad de sus ciudadanos, un logro que llegó a perdurar por algunas décadas, mismas que son recordadas por la existencia de buenos salarios, estabilidad en el empleo, crecimiento económico y en general bienestar. Era, siguiendo la analogía de George Orwell (1980), el viejo hermano, al cual de acuerdo con las palabras de

Zygmunt Bauman; “le preocupaba la inclusión, la integración, disciplinar a las personas y mantenerlas ahí” (Bauman, 2015, p.169).

El mundo del Estado benefactor, era un mundo de certezas, casi estático, se podía planificar el futuro individual con la seguridad de que se llegaría a buen puerto, el tinglado institucional creado en torno a los sujetos daba la estabilidad suficiente para llevar una vida consolidada, segura y sin sobresaltos mayores. La escuela era una institución fundamental que prometía y cumplía la idea de una mejor vida.

Esta condición inició por cambiar cuando a finales de la década de los setentas y principios de los ochentas se dio el ascenso al poder de una nueva generación de políticos y economistas asesores que traían bajo la manga un nuevo modelo político, social y económico denominado neoliberalismo. Se debe considerar, aparte de lo antepuesto, que en esas mismas épocas también comenzó una revolución tecnológica en torno al uso de las computadoras, la robótica y las comunicaciones de todo tipo.

El primer experimento neoliberal se consolida en Chile después del golpe de estado infringido a Salvador Allende por una junta militar en 1973. Se instaura ahí el primer Estado neoliberal bajo las recetas de la escuela de economía de Chicago comandada por Milton Friedman (Klein, 2008). Los otros gobiernos que impulsaron el neoliberalismo a nivel mundial fueron; en el Reino Unido Margaret Hilda Thatcher primera ministra desde 1979 a 1990 y Ronald Wilson Reagan, presidente de los Estados Unidos entre 1981 y 1989. Con el derrumbe de la Unión Soviética, la disolución del pacto de Varsovia y la caída (emblemática, sobre todo) del muro de Berlín, y ya sin contrapesos ideológicos, políticos, económicos o militares, en lo sucesivo el neoliberalismo fue una verdadera diáspora que se desperdigó a nivel mundial.

La instauración de dicho modelo económico, trajo consigo una serie de cambios que alterarían completamente el orden establecido por el Estado de bienestar. En primera instancia (y solo de inicio), ocurre la sustitución de una sociedad de productores por una de consumidores cuyo eje de desarrollo será en lo subsecuente el mercado como ente estabilizador, con todas las malas consecuencias que se harían evidentes en el futuro ya que:

[...] Los mecanismos de exclusión en la sociedad de consumidores son mucho más duros, inflexibles e inquebrantables que en la sociedad de productores [...] En la sociedad de consumidores, los “inválidos” marcados para su exclusión (irrevocable y definitiva, sin apelación posible) son los “consumidores fallados” (Bauman, 2007, p.82).

De igual manera, también se fincan las bases para cambiar a la política como procedimiento de selección y solución de los problemas sociales (Bauman, 2001), por una disciplina (la economía) que en continuo será quien tenga las riendas que guíen el desarrollo de la sociedad (Strange, 1999). Uno de los pilares del modelo neoliberal, ya que en lo sucesivo abordaremos otros, es el ataque frontal al Estado de bienestar y todo lo que con él y en él se había erigido.

Considerando que el mercado es el eje sobre el cual, en lo subsecuente, se establecerá el crecimiento, da por inicio el dismantelamiento del edificio económico, político y social establecido hasta el momento por el Estado social. Es así

que principia todo un proceso de venta y privatización de todos los servicios y bienes públicos.

La mercantilización y privatización de absolutamente todo para ponerlo a la libre oferta del mercado es uno de los cimientos que sostienen a la fórmula neoliberal. Lo antepuesto, es una de las acciones que, en directo, inician la desarticulación de la infraestructura, así como la base legal establecida por el Estado de bienestar, dejando al ciudadano (ya reconvertido en sujeto, en cliente o simple comprador) en la indefensión personal y apoyándose únicamente por sus fuerzas personales ante un futuro poco halagüeño. Así se da paso a una de las medidas más perniciosas de dicho modelo económico, pues implica un diseño ideológico que conduce a la individualización de la sociedad, otro de los firmes pilares neoliberales.

La “individualización” es un término equívoco, de significación compleja, que incluso podemos adjetivar como incomprensible, pero que alude a algo importante. [...] ya no cabe concebirlo como un cambio de conciencia y situación de los hombres a partir de una noción inmanente a las abstracciones actuales, sino que se ha de pensar -disculpen el estrambótico término- como el inicio de un *nuevo modo de sociabilización*, como un tipo de “cambio de forma” o de “cambio categorial” en la relación entre individuo y sociedad (Beck, 2014, p.209).

Todas estas acciones, traerían toda una cauda de consecuencias y desgracias incluyendo, claro está, la entronización de la exclusión como una verdadera carta de presentación que en lo sucesivo no desaparecerá de la escena política, económica y social como trataremos de abordar a continuación.

Los cimientos de la exclusión

Si una sociedad se organiza en torno a la idea del mercado como eje y panóptico¹ de todas las cosas económicas y sociales, ¿Cuál es el rostro deseado o que se espera muestren las organizaciones públicas o privadas que conforman tal sociedad que gira bajo dicho arquetipo? Pensar que las organizaciones no cambian conforme se imponen nuevas reglas y visiones en el entorno es una falsedad. En tal sentido, no escapa de ello, aun aquellas instituciones heredadas (sobrevivientes, mejor dicho), del ya debilitado y agónico Estado benefactor, se ajustan -o son ajustadas a la fuerza, a las novelas directrices en donde la mercancía y el dinero son el alfa y el omega de todo. La escuela, por supuesto, no escapa de ello pues “el principio del panóptico podía ser aplicado a otras instituciones sociales, como los asilos, los hospitales, las escuelas y los lugares de trabajo” (Whitaker, 1999, p.47).

Es claro que las organizaciones nacidas bajo el abrigo e impulso de los dineros privados nunca, -y esto hay que recalcarlo hasta la redundancia-, han tratado de tener una función social, entendida esta última acción como un apoyo a los bienes públicos o la generación de riqueza social tal cual existía en el Estado de bienestar. Las entidades privadas se mueven en torno a un motor generador de opulencia individual que -vista en conjunto-, pretende tener un carácter social. Es decir, se presupone que la sumatoria de hechos individuales genera una corriente o

¹. El concepto de “panóptico” deriva de una analogía carcelaria. Una cárcel donde no existe escapatoria alguna y todo y todos se encuentran bajo vigilancia constante. Las reglas se tienen que seguir de manera estricta so pena de ser duramente castigado. La vigilancia se amplía conforme se agrandan las posibilidades de nuevas aplicaciones para su crecimiento, tales como las nuevas tecnologías. Es, por así decirlo, la puesta en práctica de la visión Orwelliana del “Gran Hermano”.

agrupamiento que -en función de su totalidad aritmética- enriquecen a la sociedad en su conjunto. Esta hipótesis que se da generalmente por verdadera, no es más que una pequeña parte de toda una serie de engañosas acciones ideológicas para fundamentar la desigualdad social y la existencia de un poder omnímodo.

Por otro lado, las instituciones públicas giran -o debiesen hacerlo-, en función del enriquecimiento social, entendiendo esto último como cultura, educación, salud, seguridad, etc., con el objetivo de lograr un equilibrio más justo y equitativo, es decir, que el impulso que las mueve, teóricamente, no es el dinero sino la consecución de un bien común.

Podemos decir que este cambio de lo público a lo privado se fue dando de una manera sutil o aterciopelada y de manera escalonada. Concretamente, fue una traslación de 180 grados en el orden político, social y económico. Implicó -sobre todo en sus orígenes- una guerra no declarada, una serie de batallas no frontales, una cadena de escaramuzas aparentemente sin soldados ni dirección, básicamente: una querrela ideológica. La traslación -o, mejor dicho, el vaciamiento o trasvase de lo público a lo privado-, supuso toda una serie de estrategias tanto ideológicas como publicitarias que trajo como consecuencia la implantación de una visión y acción de mercado sobre los servicios e instituciones que con anterioridad tenían un carácter público y por lo tanto social.

Podemos decir que cuando se tomaron dichas determinaciones para la venta y/o privatización de aspectos relacionados con la cosa pública, la posible oposición se encontraba ya previamente domeñada por lo que, no sin ciertas contendas poco ostentosas, la privatización resultó ser un mero trámite. Huelga decir que existe todo un compendio de recetas seguidas para el trasvasamiento de lo público a lo privado que, dada la temática del presente trabajo, no se consideran de importancia para su abordaje, sin embargo, vale la pena preguntarse; ¿Qué sucede o tiene que suceder para que algo que con anterioridad era considerado como algo bueno, normal -o no dañino por lo menos-, de pronto comience a evaluarse en sentido contrario? ¿Qué entes o fuerzas tienden a torcer un camino ya aceptado y conocido y trasladar ahora, todos los esfuerzos en caminar en sentido completamente inverso a lo ya acontecido?

Las respuestas a estas preguntas no son sencillas, máxime cuando -al parecer de manera imperceptible-, los perdedores en el proceso lo fueron aceptando, en algunos casos casi sin chistar y en la actualidad, en no en pocas circunstancias, se sienten orgullosos de ello, pudiendo aceptar con benevolencia su desastroso destino. Todo ello, como un brutal proceso de individualización de la sociedad.

La individualización, quizá uno de los pilares más pertinentes, pero además sutiles del neoliberalismo, transformó (sería mejor decir que trastornó) al ciudadano en casi un objeto. Tiró por la borda al ciudadano libre, con derechos políticos y sociales tal cual en su momento lo había imaginado Alexis de Tocqueville (2014), para convertirlo en una mercancía. La individualización y la mercantilización de la sociedad llevaron al “ciudadano político” pero además solidario e inmerso en una cultura del bien común y la colectividad a ser un simple sujeto de compra o intercambio en el Estado neoliberal, lo que dio paso, mediante las poderosas fuerzas del mercado, al sujeto y al individuo-mercancía.

Una vez abandonados al juego del mercado, al que no tuvieron prácticamente más opción que incorporarse en su doble calidad de vendedores y de mercancía en venta, los humanos así cosificados son impelidos o persuadidos a percibir su “ser en

el mundo” como una agregación y sucesión de transacciones de compra-venta y, a considerar a la población de ese mundo como un cúmulo de otros compradores/vendedores como ellos que exhiben sus respectivas mercancías y regatean con ellas desde el peculiar puesto del mercado (del que cada persona es su propio propietario y gerente privado) en el que las exponen y guardan (Bauman, 2017, p.118).

La individualización, como contraposición a lo colectivo y solidario, simple y sencillamente, desarmó en términos cognitivos y afectivos a los sujetos. Esencialmente, fue una real reconfiguración de la personalidad, así como de su actuación en sociedad. Los sujetos (ya no ciudadanos), mediante las fuerzas individualizantes (flexibilidad, incertidumbre, miedo y el hiper consumo) abandonaron la idea de lo solidario y lo colectivo por una libertad de compra completamente engañosa donde priva no solamente una persistente soledad sino, además, el egoísmo más pedestre.

El ideal moderno de subordinación de lo individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado, el proceso de personalización ha promovido y encarnado masivamente un valor fundamental, el de la realización personal, el respeto a la singularidad subjetiva, a la personalidad incomparable sean cuales sean por lo demás las nuevas formas de control y de homogenización que se realizan simultáneamente (Lipovetsky, 2010, p.7).

Por cuanto respecta a la institución escolar, se trasvasó la idea neoliberal al pasar de un proceso de enseñanza (un evento netamente político pues implica la confluencia de diversas personas en espacios determinados para discutir y se presupone que aprender) al paradigma del aprendizaje en el que es el aprendiz (en solitario o no) quien pasa a ser responsable de sí mismo. El docente pasa a ser únicamente un asesor, un acompañante (cuando existe tal figura) para que se de ese aprendizaje individual, por supuesto que si dicho evento es a distancia es mucho mejor.

La sociedad individualizada es hija del hiper consumo, pero de igual manera, de un mundo donde todo es flexible e incierto que puede cambiar de un día para otro. Es una sociedad y un orbe basado en el riesgo ambiental (Beck, 2014) donde la estabilidad no existe y la incertidumbre está presente en todo momento. Si el anterior Estado de bienestar proveía la seguridad, el Estado neoliberal asegura la vigilancia pertinaz sin seguridad.

Permea en la sociedad, luego entonces, el riesgo total y un miedo cerval a lo desconocido, pero siempre latente en el pensamiento y las sensaciones de los sujetos que la pueblan. Un miedo que además es atizado constantemente por el propio Estado, pues de él se deriva un sujeto inmovilizado, pusilánime que no confía en los lazos colectivos y cuyas propias fuerzas alcanzan para tener un viso de certeza, de calma y estabilidad emocional, un ente aislado y pulverizado que por ende no representa (mientras mantenga tal condición), un riesgo para el *estatus*, ya que; “lo que convierte a los excluidos del presente en “clases peligrosas” es la irrevocabilidad de su exclusión y las escasas posibilidades que tienen de apelar a la sentencia” (Bauman, 2009).

Todas estas fuerzas individualizantes e incapacitantes, han modificado la operatividad cognitiva y emocional de los sujetos. Los vínculos afectivos que privilegiaba el colectivismo basado en el bienestar se encuentran rotos o están tan

deteriorados que existe un verdadero rechazo a los compromisos estables o de largo plazo tales como el matrimonio y el deterioro que ello conlleva para los hijos, la estabilidad familiar, personal y peor aún para la sociedad en general que inicia por volverse anómica (Bauman, 2019).

En una sociedad que el Estado ha abjurado de las riendas básicas tales como la seguridad, el sujeto es entrenado para el sufrimiento y la supervivencia individual, el “rascarse con sus propias uñas” se aplica a todas las condiciones críticas o de desastre que puedan acontecer tanto de manera individual como grupal, es así que se miden los grados de resiliencia (Brad & Reid, 2016) para saber los niveles de persistencia a la vida de la población en caso de no tener ninguna ayuda. La resiliencia es una teoría social que justifica la retirada del Estado de una de sus funciones básicas; dotar de seguridad a los sujetos y a la comunidad en general. De esta manera, la seguridad queda al garete, dependiendo de las habilidades y fuerzas únicas de todos y cada uno de los sujetos individualizados, pero además en permanente exclusión.

Ante tal tesitura, el miedo se acrecienta, la delincuencia y toda una serie de actos contrarios a la ley y la moral (de cualquier orden y tipo), crecen de manera exponencial y constantemente en un plano de impunidad que no parece tener fin. Es precisamente este nivel de degradación social lo que afecta en términos de exclusión (y de muchas otras variables), a la institución escolar como trataremos de analizar en el último apartado del presente trabajo.

Escuela y exclusión social

La sociedad neoliberal vive en una situación de crisis permanente que se agrava, día con día. Rotos los vínculos de empatía y solidaridad colectiva promovida por el Estado de bienestar y que, con anterioridad, mantenían cierta armonía y una comunicación constante (pero sobre todo sana) entre los actores sociales, en el escenario actual todo tiene un sello anómico, se puede decir que; “hoy han vuelto (y recrudescidos) todos los miedos que el Estado social en auge tenía que haber desterrado de una vez por todas: el más destacado de ellos, el miedo a la degradación social y el fantasma de la pobreza y la exclusión social que aguarda al final de la espiral descendente (Bauman, 2006, p.203).

Es tal la degradación social promovida y alentada por el Estado neoliberal que las conductas y acciones basadas en lo colectivo y el bien común (Chomsky, 2007), ahora son rechazadas por los propios afectados. Lo que subsiste es el aislamiento y el distanciamiento, pero, aún más, una desconfianza tenaz y angustiante.

Los peligros que se temen (y, por tanto, también los miedos derivativos que aquellos despiertan) pueden ser de tres clases. Los hay que amenazan el cuerpo y las propiedades de la persona, otros tienen una naturaleza más general y amenazan la duración y la fiabilidad del orden social del que depende el medio de vida (la renta, el empleo) o la supervivencia (en el caso de invalidez o vejez). Y luego están aquellos peligros que amenazan el lugar de la persona en el mundo: su posición en la jerarquía social, su identidad (de clase, de género, étnica, religiosa) y, en líneas generales, su inmunidad a la degradación y la exclusión social (Bauman, 2006, p.12).

Tales circunstancias son parte del nutrimento que alienta la exclusión en todos los ámbitos, pero particularmente en el mundo escolar, en tal espacio institucional, ese cáncer llamado *bullying*, es quizá la manifestación más extrema de la exclusión si se ve de una manera integral. Esta conducta anómala es tan mórbida que (en sus extremos), puede desembocar en meandros que exceden los fueros de la propia institución.

Los resultados de este hecho sumamente agresivo, excluyente y discriminatorio suelen ser extremadamente siniestros ya que llegan a converger en actos tales como las violaciones sexuales, los secuestros o el asesinato. Dicho fenómeno, aun cuando forma parte de una exclusión extrema, no será abordado en el presente trabajo, consideramos que su complejidad exige una verdadera interpretación que profundice en sus motivaciones psicológicas, emocionales y sociales, así como en sus consecuencias.

En el terreno que nos ocupa, queremos decir que la escuela como una institución social básica, siempre ha guardado algunas reglas (dentro de múltiples) que son persistentes hasta nuestros días. De origen, siempre ha sido un aparato del Estado (Althusser, 2019) poco susceptible a los cambios que acontecen en el entorno. De igual manera, hay que decirlo, invariablemente ha sido un ente con un carácter profundamente reproductor de la ideología imperante. En tal sentido; “no podemos ir más allá de la sociedad de consumo a menos que entendamos primero que las escuelas públicas obligatorias reproducen inevitablemente dicha sociedad, independientemente de lo que se enseñe en ellas” (Illich, 1978, p.78).

Es, luego entonces, una institución que cambia siempre al final y generalmente por presión. A pesar de lo antepuesto, no puede ser considerada como una entelequia y, dígase lo que se diga, sigue siendo un actor social básico en todos los sentidos. La función inicial de ésta institución fue la transmisión del conocimiento derivado de generaciones pasadas. Dicha encomienda, ha sido terriblemente degradada (tanto por las políticas neoliberales como por los avances tecnológicos), pasando a ser un instrumento con carácter de escaparate para justificar, en gran medida, el diseño de una sociedad política y económicamente injusta.

Por lo que bajo las condiciones de la individualización, la escuela corre fundamentalmente el peligro de convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica, de introducir en sociedades que ya no existen o que sólo tienen significación para pequeñas subculturas [...] Si la escuela no quiere limitarse de aquí en adelante al papel de generadora de sujetos gigantes en tanto reproductores de contenidos a medio digerir pero enanos en cuanto a las posibilidades personales de dominio de la vida, y quiere prestarse a una nueva legitimación, a una nueva credibilidad como preparadora para la vida, debe entonces conocer las nuevas tareas que resultan de las exigencias del proceso de individualización (Beck & Otros, 2002, p.134-135).

La escuela en la etapa del Estado benefactor, tenía como objetivo precisamente, la felicidad, la estabilidad de los individuos. Una estabilidad que “invadía” los espacios personales para llegar a influir en la esfera pública. Era entonces, una extensión de la armonía social. En la actualidad, bajo una desacralización institucional generalizada, tal entidad no es más que una extensión de la disfuncionalidad social. Una anomalía que aqueja a todas las instituciones sobrevivientes del Estado de bienestar.

Son, por así decirlo, instituciones zombi; están, pero ya no son funcionales o lo son a medias. Al igual que un zombi, no están vivas, pero tampoco muertas, pues estructuralmente son parte de un discurso que pretende inducir a la conciencia de que todo está bien o lo va a estar próximamente, es así que; “El zombi representa en este punto la brutalidad de la estructura económica que consiste en un capitalismo dionisiaco, de bienes de consumo inútiles, tecnología de ocio regulada y espacios hipercodificados (Fernández, 2011, p.48). En tal sentido, ¿Cómo se puede pedir a una institución que sea incluyente cuando el abono social del que se nutre se encuentra en estado de putrefacción?

La institución escolar ha terminado por ser, dentro del régimen neoliberal, un verdadero chivo expiatorio de todas las culpas no provocadas por ella. Como ya afirmamos, su función inicial (la transmisión del conocimiento), ha sido trastocada por una serie de exigencias que van más allá de sus posibilidades. Dentro de este retorcimiento de funciones, a la escuela ahora se le pide que ayude a subsanar una extensa lista de males dentro de los cuales se encuentra la inclusión, pero, además, cosas como la drogadicción, los suicidios, la violencia, el embarazo precoz, la obesidad y una verdadera lista de fantasmas y acechanzas sociales para las cuales no tiene respuesta.

Se le pide solucione problemas para lo que, en principio, no fue creada, ni sus actores (en particular los docentes) están capacitados. Estas exigencias desbordan su posibilidad como institución social, llevándola a un caos constante. Dentro de este desorden, pedir que la escuela sea totalmente incluyente cuando el diseño social imperante se basa precisamente en la exclusión de aquellos que no pueden ser unos consumidores perspicaces forma parte de ese discurso ideológico completamente instrumental y que forma parte esencial del pensamiento único que signa al neoliberalismo, que justifica la exclusión, pero que además es parte de la nueva agenda escolar para las generaciones actuales:

[...] Primacía del pensamiento único, amorfo y débil. [...] del libre intercambio para la obtención del beneficio, ha conducido progresivamente a la formación de una amorfa y anónima ideología social de eclecticismo trivial y ramplón, que de modo acríptico y amoral admite el principio del “todo vale” si a la postre sirve al objetivo de la rentabilidad personal (Angulo & Otros, 1999, p.42).

Estas formas de pensar y de generar un nuevo breviario para la escuela en la sociedad neoliberal ya lo habíamos planteado con anterioridad en otros trabajos (García & Jáuregui, 2015). Bajo este esquema de pensamiento es que se generan las políticas de los organismos globales tales como el Banco Mundial, la OMC, la OCDE y el BID entre otros. La escuela se encuentra bajo una presión constante para que se ajuste a las necesidades del modelo. Se le piden cosas nuevas, “*demandas emergentes*”, se les denomina en el argot neoliberal. Circunstancias estas que no solo la ponen en riesgo, sino que además no forman parte de su espíritu original. Demandas como las siguientes en lo general:

- Que el concepto de educación, y todo lo que ello conlleva, no sea considerado como un bien público común sino como un servicio susceptible de comercializarse.

- Que se ajuste a los estándares globales preestablecidos. A la homogenización, los protocolos y patrones como la acreditación de carreras, la certificación, en términos de la calidad, de los procesos administrativos y académicos bajo una óptica gerencial (tales como las normas ISO 9000).
- Que se olvide de la investigación básica y se concentre en la aplicada.
- Que genere institutos o centros de alto desempeño que desarrollen, en conjunto con la industria, conocimiento nuevo, susceptible de ser patentado y comercializado.
- Que su crecimiento y desarrollo se subsuma en función de las necesidades del sector productivo.
- Que compita con otras instituciones tanto para la generación de recursos económicos como por su presupuesto. Presupuesto que, por antonomasia, estará condicionado a resultados prácticos, medibles y comercializables, etc.

Estas tareas que en general aplican para la educación superior, básicamente son las mismas (si se ve de una manera escalar de arriba abajo) que las susceptibles a ser impuestas en los niveles más básicos. Los esquemas gerenciales permean en todo el ámbito escolar y en la actualidad forman parte ya de un lenguaje casi plenamente aceptado, lenguaje que por su puesto define una manera muy especial de ver e interpretar la realidad.

Conclusiones

Para dar por terminado el presente trabajo, queremos exponer algunas conclusiones finales respecto a las posibilidades de la escuela inclusiva en la sociedad actual, tales como las que se describen a continuación.

En primera instancia, es importante considerar la seria existencia de una escuela inclusiva en una sociedad como la neoliberal en la cual sus mecanismos internos (mercantilización del todo, una privatización a ultranza que privilegia las ganancias y la casi desaparición de los espacios y los bienes comunes, así como una extrema individualización) conducen directamente a la exclusión. Organizada en torno a fuerzas todas ellas excluyentes, véase por donde se vea, es fuertemente inequitativa. Además de ello, está basada (en términos económicos) en la desigualdad extrema al privilegiar la concentración de la riqueza en unos cuantos. El ritmo de hiper consumo y el derroche son fuerzas centrífugas que hacen que los que no poseen la capacidad de compra y disfrute queden inmediatamente fuera y por *default*.

En segundo lugar, la inclusividad en la escuela, forma parte de esa larga lista de “nuevas tareas” a ser efectuadas por la institución escolar que por un lado tratan de ser acciones remediales a circunstancias no provocadas por ella, pero, y esto es lo peor, aspectos intrínsecos de un diseño social, tanto local como mundial sumamente injusto. En tal sentido, la escuela se ve rebasada. Por otra parte, este tipo de acciones si bien no pueden ser catalogadas como dañinas o malas (sino todo lo contrario), vienen a cebar un currículum ya de por sí bastante obeso y ante el cual las salidas se vuelven cada vez más una trampa, pues la capacidad de la escuela se

ve rebasada en todos los órdenes (tal es el caso en la educación básica en lo relativo a las “escuelas de tiempo completo”). Baste decir, que el trabajo docente se ha vuelto, con el paso del tiempo, una labor cada vez más estresante y desgastante para quienes la ejercen.

Finalmente, la inclusividad escolar es parte de ese discurso instrumental sobre todo promovido por los organismos internacionales con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a la cabeza, así como de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Mundial (BM), entre otros, que trata de justificar precisamente la exclusión con recetas inclusivas. Cabe recordar que tales organismos (quizá la UNESCO un poco menos), son los que han promovido las recetas neoliberales a nivel mundial, pero también el modelo de globalización irracional existente. No debemos de olvidar, finalmente, que mucho del basamento de la inclusividad se encuentra en la diversidad de lenguajes, culturas y posiciones sociales de los niños o adultos a ser incluidos, pero ello se da en un contexto de fuertes desplazamientos poblacionales (migración), producto de una distribución internacional del trabajo totalmente injusta donde invariablemente los países pobres son los afectados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, R. F. & Otros. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Buenos Aires: Niño & Dávila Editores.
- Althusser, L. (2019). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Recuperado el 25 de octubre de 2019 de: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2009). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2015). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. México: Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2019). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Beck, U. & Otros. (2002). *Hijos de la libertad*. México: FCE.
- Beck, U. (2014). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Brad, E. & Reid, J. (2016). *Una vida en resiliencia. El arte de vivir en peligro*. México: FCE.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (2007). *El bien común*. México: Siglo XXI.
- Fernández Gonzalo, J. (2011). *Filosofía zombi*. Barcelona: Anagrama.
- García, J. & Jáuregui, P. (2015). *Vivir, enseñar y aprender en la era neoliberal*. México: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. México: Posada.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2010). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Orwell, G. (1980). *1984*. Barcelona: Salvat.

Saxe Fernández, J. (1999). *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM.

Strange, S. (1999). *Dinero loco. El descontrol del sistema financiero global*.
Barcelona: Paidós.

Tocqueville, A. (1985). *La democracia en América*. Barcelona: Orbis.

Whitaker, R. (1999). *El fin de la privacidad. Cómo la vigilancia total se está convirtiendo en realidad*. Barcelona: Paidós.

Capítulo VII

Índice de valores de la Inclusión. Una perspectiva desde tres dimensiones: cultura, prácticas, políticas inclusivas

María Leticia Moreno Elizalde
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Delia Arrieta Díaz
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Ernesto Geovani Figueroa González
Universidad Juárez del Estado de Durango, México

Introducción

Tratar el proceso y el fenómeno de la inclusión educativa es ponernos frente a un problema y un reto de la actualidad y del futuro que ha venido produciéndose a partir de las demandas sociales a la ciencia y a la práctica educativa. No se puede hablar de inclusión si no meditamos por qué es imperiosa su aplicación en las políticas actuales de las instituciones de educación superior (IES) en México.

En este contexto, la inclusión educativa adquiere un rol relevante para la conformación de formas alternas de organizar la cultura académica encaminadas a promover equidad e igualdad en ambientes de colaboración, pero al mismo tiempo fortalecer el desarrollo de capacidades y talentos de todos los estudiantes, democratizando el conocimiento.

Ante esta situación los debates sobre la inclusión es la incapacidad de reconocer que las políticas educativas son el reflejo de valores de la sociedad, y que las barreras para la educación inclusiva están por tanto profundamente arraigadas en las estructuras tanto social, como política, económica e ideológica (Sapon-Shevin, 2007). No se puede simplemente cambiar las escuelas, a menos que se acepte el grado en que dichas reformas requieren cambios fundamentales de pensamiento y políticas, que trasciendan la Educación.

Según Lawrence-Brown y Sapon-Shevin (2013), establecen la existencia de cuatro obstáculos principales para la aplicación de una educación totalmente inclusiva y cómo se debe superar cada uno de ellos para hacer de la inclusión algo más que un lema:

- El concepto de normalidad, así como la falta de cooperación entre el movimiento por la inclusión y otros movimientos de liberación o por la diversidad.

- Ambientes y culturas escolares hostiles a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todos los estudiantes.
- Una concepción del currículo muy restrictiva y formas de pedagogía limitadas, la falta de diferenciación, el control de la educación, una mayor privatización de las instituciones, y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro.
- Formación del profesorado que no apoya la educación inclusiva.

La educación superior ha cobrado un papel relevante en la transformación de la sociedad, no sólo porque a partir de ella se genera el capital humano para la generación e innovación del conocimiento situación primordial de la sociedad del conocimiento, sino, ante todo, por configurarse en una oportunidad de apertura hacia sectores de la población marginados, lo cual demanda la adopción de enfoques inclusivos que promuevan prácticas de equidad, igualdad y acceso.

Este estudio plantea un estudio descriptivo en una escuela pública de negocios con el objetivo de analizar el índice preciso de los valores que incluye la inclusión, y como se plasman en cada uno de los indicadores de tres dimensiones: creando culturas inclusivas, desarrollando prácticas inclusivas y realizando políticas inclusivas en los estudiantes y docentes de la institución, según Booth & Ainscow (2002), quienes consideran a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.

Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos; la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente al pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Ainscow, 2001, Ainscow, 2005; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006, 2008; Opertti, 2008).

Los resultados de este estudio revisten un carácter explicativo al pretender analizar si las prácticas inclusivas de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) reflejan una cultura inclusiva y si es posible desarrollar políticas de inclusión en la institución.

Desarrollo

Sapon-Shevin (2010), subraya que la educación inclusiva exige una especial atención a la creación de una comunidad agradable y placentera para todos los estudiantes del aula y la escuela. Los componentes clave para crear esa comunidad acogedora son seis: 1) un aula marcada por la cooperación más que por la competición; 2) la inclusión de todos los estudiantes, que nadie tenga que ganarse la entrada en la comunidad; 3) un ambiente en el que las diferencias se valoren y comenten abiertamente; 4) un lugar en el que se valore la integridad de cada persona, esto es, que cada persona sea valorada en su conjunto y múltiples identidades; 5) un ambiente en el que se fomente la valentía para desafiar la opresión y la exclusión; y 6) un entorno en que no se ofrezca solamente seguridad

física, sino también seguridad emocional y relacional de todos sus miembros, que se sientan seguros dentro de la comunidad a la que pertenecen.

Por esto, la autora hace notar que, en una cultura como tal, las diferencias se tratan y se hablan abiertamente y la exclusión y la marginación no tienen cabida. Combatir el racismo, la homofobia, el clasismo, el sexismo, la opresión religiosa, los privilegios por idioma, la discriminación a personas con discapacidad, y otras formas de discriminación se considera un aprendizaje esencial para todos. Además, manifiesta la importancia de reexaminar la cultura del aula y de la institución para cuestionarse sobre qué se enseña y cómo se responde ante la diferencia:

- ¿Cómo aprenden los estudiantes sobre las diferencias y qué lenguaje se les proporciona para describirse a sí mismos y a sus compañeros?
- ¿Qué ocurre en caso de exclusión en el aula? ¿Se hablan estos temas con los estudiantes o se evitan por falta de habilidades del profesorado para tratar estos problemas?
- ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes que están luchando ya sea académica o socialmente? ¿Qué tipos de apoyo, enseñanza y defensa entre compañeros forman parte del plan de estudios?

Por tanto, la obra de Booth & Ainscow (2002), *Índice de inclusión* (Index for inclusion) se considera de gran interés para realizar la presente investigación pues ayuda a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de las instituciones educativas en torno a indagar el índice preciso de los valores que incluye la inclusión, y como se plasman en cada uno de los indicadores de tres dimensiones: creando culturas inclusivas, desarrollando prácticas inclusivas y realizando políticas inclusivas en los estudiantes y docentes de la institución.

El *Índice de inclusión* es un instrumento que se utiliza como guía para apoyar a las instituciones educativas en el proceso de la inclusión educativa. El objetivo es construir comunidades educativas colaborativas que fomenten en todos los alumnos altos niveles de logro. Asimismo, este instrumento se compone de un proceso de auto-evaluación de las instituciones en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva, con el principal propósito de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educativos en el mundo.

A nivel internacional se especifican un gran número de acuerdos, declaraciones, congresos y leyes que han tratado de generar procedimientos y estrategias que puedan dirigir el difícil camino hacia la inclusión los centros educativos puedan satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

Esta forma de abordar a la inclusión tiene total relación con autores como Murillo (2000) y Muñoz-Repiso y Murillo (2010), quienes proponen una planificación y sistematización de los procedimientos a seguir, para lo cual se debe trabajar juntamente con todas las personas que conforman la comunidad educativa en la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio, a partir de lo cual concretará una nueva cultura educativa.

Es decir, para consolidar instituciones educativas que se perciban a sí mismas como inclusivas, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar

a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto de su labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio.

Para promover este proceso Booth & Ainscow (2002), diseñaron el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, y su objetivo fue construir comunidades educativas colaborativas que promovieran en todo el alumnado altos niveles de logro. Esta herramienta, proporciona una guía precisa de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión; considera a la institución educativa como el centro del cambio en el sentido de que, es necesario implicar a todos, desde la administración educativa hasta dirigirse a todo el personal docente, administrativo y agentes externos.

Estas son algunas de las razones por las que consideramos el *Índice de inclusión* como una herramienta para la realización de un diagnóstico para identificar las prácticas inclusivas en la FECA UJED con la finalidad de desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todos; así como analizar si las prácticas reflejan una cultura inclusiva y si es posible desarrollar políticas de inclusión en la institución.

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptiva porque indica el nivel de los valores que impregnan la inclusión en los docentes y alumnos, los cuales se plasman en cada uno de los indicadores de las tres dimensiones: creando culturas inclusivas, desarrollando prácticas inclusivas y realizando políticas inclusivas en la FECA UJED.

Al respecto Hernández (2013), señala que los estudios descriptivos son los que tratan de obtener información acerca del estado actual de algún fenómeno. Se busca entonces precisar la naturaleza de una situación tal como existe en un momento dado. Se analiza el por qué y él cómo del hecho ocurrido para desarrollar la investigación, es decir, destaca los elementos esenciales de su naturaleza, utilizando criterios sistemáticos para el análisis de información recogida.

Por lo que el presente estudio admite el método sistémico, por considerar que es un modelo idóneo debido a que trata de identificar las prácticas inclusivas en la institución, además de aportar las primeras evidencias sobre el nivel de prácticas inclusivas mediante la revisión del instrumento, el cual está dividido en tres dimensiones, cada una de las cuales se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores, los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas.

De igual forma, las características del presente estudio se ubican dentro de la investigación de campo no experimental, porque se concretó a la observación de las diversas respuestas manifestadas por los elementos en estudio ante situaciones que no son manipuladas por el investigador o en las que la ubicación de los elementos no depende del investigador (Del Tronco, 2005).

La población objeto de estudio, queda definida por el total de los docentes y alumnos de las licenciaturas de la FECA UJED, que está constituida por 196 docentes

y 1800 alumnos, según la información obtenida de la secretaría administrativa de la institución, Tabla 1.

Tabla 1
Composición de la población

Población	Frecuencia
Docentes	196
Alumnos	1800
Total	1996

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un muestreo aleatorio simple, que se fundamenta a continuación. Se eligieron individuos de la población de estudio, de manera que todos tuvieron la misma probabilidad de aparecer, hasta alcanzar el tamaño de muestra deseado como se observa en la Tabla 2. Se realizó partiendo de listas de la población.

Tabla 2
Composición de la muestra

Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1er semestre	39	19.4	19.8	19.8
3er semestre	1	.5	.5	20.3
4to semestre	14	7.0	7.1	27.4
5to semestre	18	9.0	9.1	36.5
6to semestre	14	7.0	7.1	43.7
7mo semestre	22	10.9	11.2	54.8
8vo semestre	29	14.4	14.7	69.5
9no semestre	24	11.9	12.2	81.7
PTC o medio tiempo	15	7.5	7.6	89.3
Profesor de hora semana	21	10.4	10.7	100.0
Total	197	98.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Para la determinación del tamaño de muestra se considerará la fórmula para poblaciones finitas, de acuerdo como se presenta:

$$n = \frac{NZ_{\alpha}^2 pq}{d^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 pq}$$

donde:

N = Tamaño de la población = 1996

Z_{α} = Representa el nivel de confianza, con $Z_{\alpha} = 1.96$

pq = Proporción. Por lo que para una proporción máxima $p = 0.05$ y

$q = 1 - p = 1 - 0.05 = 0.95$

d = Error muestral máximo.

$d = 0.065$

n = Tamaño de muestra.

Sustituyendo los valores en la fórmula para la determinación de tamaño de muestra tenemos: $n = 197$

Para promover los procesos de inclusión se necesita un instrumento o guía que lo facilite: Booth y Ainscow (2002), diseñaron el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Esta herramienta, proporciona una guía clara de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión.

Por esto, se consideró utilizar el *Índice de inclusión* como instrumento para identificar el índice preciso de los valores que incluye la inclusión, y como se plasman en cada uno de los indicadores de las tres dimensiones: creando culturas inclusivas, desarrollando prácticas inclusivas y realizando políticas inclusivas.

Para lograr los objetivos de esta investigación, este instrumento de medición busca recoger información de las tres dimensiones:

- *Dimensión A. Crear culturas inclusivas*, la cual comprende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la institución, los estudiantes, los administrativos y las familias. En este caso particular se inicia con estudiantes y alumnos.
- *Dimensión B. Desarrollar prácticas inclusivas*, que incluye que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todos los alumnos.
- *Dimensión C. Elaborar políticas inclusivas*, la cual implica asegurar que la inclusión sea el eje del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para mejorar el aprendizaje y aumentar el logro académico de todos los alumnos.

Además, cada una de estas 3 dimensiones se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores, los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas, que buscan identificar la percepción de los actores hacia la inclusión educativa.

Este instrumento recolecta la opinión de maestros y alumnos para después analizar datos cuantitativos sobre las dimensiones: A. creando culturas inclusivas, B. desarrollando prácticas inclusivas y C. realizando políticas inclusivas.

Con la finalidad de analizar los datos, se utilizó la escala tipo Likert de 4 puntos y a cada posible respuesta de cada reactivo se le asignó un valor numérico, para Muy de acuerdo = 4; De acuerdo = 3; En desacuerdo = 2; Muy en desacuerdo = 1, ver Anexo 1.

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80 (Hernández, 2013).

Para este análisis se trasladaron todos los datos obtenidos de los cuestionarios al programa SPSS 23, y se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach donde se obtuvo una alta confiabilidad; los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3
Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,888	23

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Los resultados muestran la valoración de las tres dimensiones: las culturas, las prácticas y las políticas educativas con relación a la inclusión educativa de la FECA UJED en un sentido amplio y comprensivo, entendida como presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos y docentes en la vida académica de la institución.

Este primer estudio se realiza con los alumnos que cursan actualmente del primer semestre al noveno semestre, y los docentes adscritos como profesores de hora semana, profesores de tiempo completo (PTC) y medio tiempo, como muestra la Tabla 2.

En relación a los resultados presentados en relación a la *Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas*, nos ayudará a determinar si estas prácticas reflejan la cultura y las políticas inclusivas académicas de la institución.

Además, incluye que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia obtenidos por los estudiantes fuera de la institución. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la institución. La enseñanza y los apoyos se integran para fomentar el aprendizaje y la participación y superar las barreras que los impiden.

Los resultados en la Tabla 4 y la Tabla 5 muestran el punto de los valores que impregnan la inclusión que se plasman en cada uno de los indicadores de la segunda dimensión *Desarrollando prácticas inclusivas*.

Tabla 4

Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas

Dimensión B. Desarrollando Prácticas Inclusivas

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
B.1 Orquestar el aprendizaje					
B.2 Movilizar recursos					
B.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	6.5	26.0	52.0	15.5
B.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.	3.0	22.6	58.3	16.1
B.1.3	Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.	2.0	35.5	53.5	9.0
B.1.4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	2.0	31.0	59.0	8.0
B.1.5	La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.	3.5	25.1	58.8	12.6
B.1.6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	3.5	10.5	57.0	29.0
B.1.7	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	2.5	8.1	60.4	28.9
B.1.8	El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.	5.5	32.5	47.0	15.0
B.2.1	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.	6.5	32.0	52.0	9.5
B.2.2	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2.5	23.4	59.4	14.7

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 muestra los porcentajes totales obtenidos en la dimensión desarrollando prácticas inclusivas que indican que las actividades en el aula y extraescolares promueven la participación de todos los alumnos y se tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia obtenidos por los estudiantes fuera de la institución con 28.4 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 71.6 (De acuerdo + Muy de acuerdo), respectivamente.

Tabla 5
Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas

Dimensión B. Desarrollando Prácticas Inclusivas		
La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	32.5	67.5
En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.	25.6	74.4
Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.	37.5	62.5
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	33.0	67.0
La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.	28.6	71.4
La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	14.0	86.0
Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	10.6	89.3
El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.	38.0	62.0
La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.	38.5	61.5
El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	25.9	74.1
Totales por dimensión	28.4	71.6

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 5 muestra dos columnas, donde la primera columna es la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo y para la segunda columna la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo

Sin embargo, en relación a los resultados presentados en la *Dimensión A. Creando culturas inclusivas*, la cual tiene como finalidad analizar la existencia de culturas inclusivas en la institución, es decir; conocer si existe una comunidad académica agradable, colaboradora y alentadora en la que todos y cada uno de sus miembros, tales como docentes y estudiantes se sientan valorados; con el objetivo de que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Así, los resultados en la Tabla 6 y la Tabla 7 muestran el punto de los valores que impregnan la inclusión que se plasman en cada uno de los indicadores de la primera dimensión *Creando culturas inclusivas*.

El presentar el nivel de la cultura académica de la FECA UJED nos ayuda a determinar la elaboración de políticas inclusivas en la institución, lo que constituye parte fundamental para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Tabla 6

Dimensión A. Creando culturas inclusivas

Dimensión A. Creando Culturas Inclusivas

		Muy en	En	De	Muy de
		desacuerdo	desacuerdo	acuerdo	de acuerdo
A.1	Construir comunidad				
A.2	Establecer valores inclusivos				
A.1.1	Los alumnos se ayudan unos a otros.	3.0	12.0	73.0	12.0
A.1.2	Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.	2.0	30.7	63.3	4.0
A.1.3	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.	1.0	8.0	56.3	34.7
A.1.4	Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.	46.3	42.7	9.0	2.0
A.1.5	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	5.0	30.0	57.5	7.5
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.	4.5	26.1	51.8	17.6
A.2.2	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.	7.5	36.7	50.3	5.5
A.2.3.	El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.	1.0	15.5	67.5	16.0

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 7 se puede observar de manera más clara que los porcentajes totales obtenidos en la dimensión sobre la cultura de inclusión es de 34.0 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 66.0 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Esto porcentajes permiten establecer que existe la necesidad de establecer políticas inclusivas en la institución, donde se construya una comunidad académica segura, amable e inspiradora de valores en la que cada uno de sus miembros tales como docentes y alumnos se sientan valorados.

Tabla 7

*Dimensión A. Creando culturas inclusivas***Dimensión A. Creando Culturas Inclusivas**

Los alumnos se ayudan unos a otros.	15.0	85.0
Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.	32.7	67.3
El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.	9.0	91.0
Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.	89.0	11.0
El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	35.0	65.0
Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.	30.6	69.4
Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.	44.2	55.8
El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.	16.5	83.5
Totales por dimensión	34.0	66.0

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 muestra dos columnas, donde la primera columna es la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo y para la segunda columna la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo

Como indican los porcentajes de los indicadores: El *profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto* 9.0 y 91.0; así como *Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias* 44.2 y 59.8 respectivamente es necesario la creación de una comunidad académica segura, amable e inspiradora de valores en la que cada uno de sus miembros tales como docentes y alumnos se sientan valorizados y apreciados.

Por otra parte, la *Dimensión C. Realizando políticas inclusivas* implica asegurar que la inclusión sea el foco del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Así, de igual forma, la Tabla 8 y la Tabla 9 muestran el nivel de valores que impregnan la inclusión y como se establecen en cada uno de los indicadores de la tercera dimensión “Realizando políticas inclusivas”.

De esta manera, la Tabla 8 señala de forma evidente que en el porcentaje total obtenido en la dimensión sobre políticas de inclusión es de 44.2 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 55.8 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Este porcentaje permite vislumbrar la necesidad de establecer una política de inclusión en la institución, donde se desarrollen apoyos y actividades que aumentan la capacidad de la institución de responder a la diversidad de los estudiantes desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en vez de desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa.

Tabla 8

Dimensión C. Realizando políticas inclusivas

Dimensión C. Realizando políticas inclusivas

C.1 Desarrollar una escuela para todos		Muy en	En	De	Muy de
		desacuerdo	desacuerdo	acuerdo	acuerdo
C.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad					
C.1.1	Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.	5.5	24.0	53.5	17.0
C.1.2	Los docentes y el equipo directivo organizan grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	9.5	40.0	40.0	10.5
C.2.2	Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado	3.0	31.5	57.0	8.5
C.2.3	Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todos los estudiantes	7.5	45.5	36.5	10.5
C.2.4	Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.	10.0	44.5	37.0	8.5

Fuente: Elaboración propia

Ya que como indican los porcentajes de los indicadores: *Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado* con 54.5 y 45.5; así como *Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes* con 53.0 y 47.0 respectivamente; es fundamental la adopción de decisiones curriculares, organizativas y planes de acción tutorial como elementos elementales en la capacidad de la institución para responder a la inclusión de sus alumnos.

Tabla 9

Dimensión C. Realizando políticas inclusivas

Dimensión C. Realizando políticas inclusivas		
Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.	29.5	70.5
Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	49.5	50.5
Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado	34.5	65.5
Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes	53.0	47.0
Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.	54.5	45.5
Totales por dimensión	44.2	55.8

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 9 muestra dos columnas, donde la primera columna es la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo y para la segunda columna la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo.

Conclusiones

En relación al objetivo planteado se puede comprobar que a través del diagnóstico fue posible conocer la cultura que refleja la institución, ya que los resultados obtenidos en la dimensión sobre la cultura de inclusión son de 34.0 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 66.0 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Esto porcentajes permiten establecer que existe la necesidad de construir una cultura y comunidad académica segura, amable e inspiradora de valores en la que cada uno de sus miembros tales como docentes y alumnos se sientan valorados y apreciados; tal como indican también los porcentajes de los indicadores: *El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto* 9.0 y 91.0; así como *Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias* 44.2 y 59.8 respectivamente.

Asimismo, se pueden identificar las barreras en el desarrollo de políticas inclusivas, ya que los resultados permiten comprender la necesidad de establecer una política de inclusión en la institución, donde se desarrollen apoyos y actividades que aumentan la capacidad de la institución de responder a la diversidad de los estudiantes desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en vez de desde la perspectiva de la institución o de las estructuras de la administración educativa; ya que como indican los porcentajes de los indicadores: *Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado* con 54.5 y 45.5; así como *Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes* con 53.0 y 47.0 respectivamente; es fundamental la adopción de decisiones curriculares, organizativas y planes de acción tutorial como elementos elementales en la capacidad de la institución para responder a la inclusión de sus alumnos.

Esta investigación responde a la necesidad de mejorar las posibilidades de aprendizaje y participación de todos los alumnos, independientemente de sus

condiciones personales, sociales o culturales; pudiendo tener las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Para lograrlo, los implicados en los distintos ámbitos educativos (administraciones competentes, responsables de las instituciones, de otras entidades educativas y resto de la comunidad), han de establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los alumnos; e implementar las medidas necesarias para superarlas.

Esta tarea, nada fácil, requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos, pues como puntualiza Sapon-Shevin (2012), el currículo de un entorno inclusivo debe ser rico, interactivo, sensible a múltiples inteligencias y tener muchos puntos de acceso. Además, debe estar fundamentado en conocer a los alumnos destinatarios en toda su complejidad y en la certeza de que los contenidos impartidos son significativos y de interés cultural para todos, por ejemplo, hacia enfoques de enseñanza que incluyan literatura real que permitan a los estudiantes trabajar a niveles de habilidad diferentes; así como alejarse de modelos de lectura y lenguaje deficitarios por su rigidez y por estar dirigidos según habilidades estándar.

Asimismo, desarrollo de proyectos curriculares más interactivos y participativos para proveer a su vez un método de aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aportar varias fortalezas e historias al aula. Cuando los estudiantes colaboran no sólo aportan sus experiencias, culturas y fortalezas individuales al aprendizaje de sus compañeros, sino que también están en posición de enseñarse y apoyarse activamente unos a otros.

Con todo, la preparación para la enseñanza inclusiva no puede limitarse a fusionar simplemente la formación de profesorado de educación general y de educación especial. También debe implicar el cuestionamiento sobre cómo se prepara al profesorado para cualquier tipo de diversidad. Dadas las similitudes entre los problemas asociados a respuestas restrictivas, punitivas y discriminatorias ante la discapacidad y otras diferencias marginadoras.

Así, aunque las administraciones tienen capacidad sobre el marco reformador, evaluador y financiero; las instituciones tienen el margen de acción para hacer cambios operativos (ser más flexibles, revisar sus estrategias metodológicas, el contexto del aula, el trabajo con la sociedad) y reclamar otras reformas necesarias.

La inclusión no es simplemente una estructura organizativa, sino más bien el compromiso de hacer de las aulas, las instituciones educativas y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea considerada enriquecedora y positiva.

La superación de aquellas interpretaciones de la inclusión más cerradas implicará despojarse de las creencias de la sociedad actual sobre la diferencia y las relaciones humanas. Hasta que se valore realmente a cada ser humano, los intentos por llevar a cabo prácticas educativas inclusivas serán meros remiendos a la espera de un cambio real. Hay mucho que ganar y, aunque la empresa puede parecer abrumadora, una visión coherente, el apoyo incondicional y una comunicación transparente conducirán los esfuerzos de todos al éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (1996). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*, Londres: Falmer.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124. Recuperado el 13 de noviembre de 2019 de: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15. Recuperado el 24 de enero de 2020 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T. (2006). “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones”; en: Verdugo, M.A. & Jordán, F.B. (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (pp.211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Del Tronco, J. (2005). *Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas públicas comparadas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Durán, G., Echeita, C., Giné, E., & Miquel, S. (s/f). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Echeita, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Studia Academica. Revista de Investigación Universitaria*, 13, 135-152.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado el 24 de octubre de 2019 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Lawrence-Brown, D. & Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for Equitable and Inclusive Education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (2010). Un Balance Provisional sobre la Calidad en Educación. Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186. Recuperado el 24 de octubre de 2019 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080011>
- Operti, R. & Guillinta, Y. (2008). La Educación Inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de Educación. *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Conferencia celebrada por la UNESCO-OIE en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), Ginebra, Suiza.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo de Venezuela.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Ventura: Corwin Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO

	estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.				
Dimensión B Desarrollando Prácticas Inclusivas SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos. SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
B.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.				
B.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.				
B.1.3	Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.				
B.1.4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
B.1.5	La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.				
B.1.6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.				
B.1.7	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.				
B.1.8	El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.				
B.2.1	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.				
B.2.2	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el				

	aprendizaje y la participación.				
Dimensión C		Muy	De	En	Muy en
Realizando políticas inclusivas		de	acuerdo	desacuerdo	desacuerdo
SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.		de			
SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.		acuerdo			
C.1.1	Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.				
C.1.2	Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados				
C.2.2	Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado				
C.2.3	Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes				
C.2.4	Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.				

¡GRACIAS!

SOBRE LOS AUTORES

José Castañeda Delfín

Profesor de Tiempo completo por parte de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de Universidad Juárez del Estado de Durango, Licenciado en Matemáticas Aplicadas por la misma Universidad, con maestría en educación con especialidad en educación basada en competencias por parte del Instituto Mexicano de Formación Ejecutiva. También con Doctorado en Ciencias de la Educación por parte del Instituto Anglo Español de Durango, México. Actualmente es miembro del Cuerpo Académico en consolidación “CA UJED 93” “Investigación educativa” y Perfil deseable PRODEP. Miembro del H. Consejo Consultivo de Docencia. Presidente de la academia Social Humanista. Asesor de investigaciones educativas de corte cuantitativo con líneas de investigación de Inclusión Educativa. Procesos educativos, planeación educativa, Educación a Distancia y Virtual. ORCID ID: [0000-0001-6140-164X](https://orcid.org/0000-0001-6140-164X). Correo electrónico: jcastaneda@ujed.mx

Leticia Pesqueira Leal

Catedrática de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con una Especialidad Neuropsicología por el Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía, Maestría en Terapia Familiar por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Doctorado en educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Doctorado en Psicología con Acentuación en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia por la Universidad Autónoma de España y Post Doctorado en Teoría de la Ciencia por la Universidad Autónoma de Coahuila. Fue Directora Psicología de Psicología y TCH UJED 2015-2018. Actualmente se desempeña como Titular de las unidades de aprendizaje Psicobiología del Aprendizaje (TCH), Ética del TCH, Procesos Cognitivos (Psic. Presencial), Integración Profesional de la Psicología Clínica (Psic. Distancia). Es Miembro de la Comisión de Autoevaluación (CNEIP) y de la Licenciatura en Psicología. Tutora Individual de estudiantes de la Licenciatura en Psicología y TCH de la FAPYTCH. Tutora Individual del Posgrado de la Maestría en Psicología de la FAPYTCH. Presidenta de la Academia de Lenguaje y Aprendizaje. Miembro de la comisión del Plan de desarrollo Institucional 2019-2024. Miembro de la comisión de la revisión del plan de estudios de Psicología y TCH, Actualmente es parte del Cuerpo Académico en consolidación CA-UJED-93. Con producción académica: Código Deontológico de TCH (2018), Perspectivas en la Psicología del deporte. (2018); Estudio Comparativo de la autoeficacia académica de alumnos de instituciones educación superior en México. (2019). Capítulo de libro: varios con temas en: Estadística, Autoeficacia académica y emocional, Tutorías, Entrenamiento psicológico en el deporte, Técnicas Cognitiva Conductual en la autoeficacia académica y emocional, Afrontamiento de conductas suicidas, etc. Últimos artículos publicados: varios con Temas de Autoeficacia emocional, Motivación intrínseca y extrínseca, Estrategias de aprendizaje, Procesos de lectura y escritura a nivel universitario, Tutorías, Formación ética. Proyectos de investigación: Autoeficacia académica en estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Un estudio comparativo. También participante en la investigación Violencia Estructural UJED/CONACYT 2019. ORCID ID: [0000-0002-5661-7910](https://orcid.org/0000-0002-5661-7910). Correo electrónico: leticia.pesqueira@ujed.mx

Ana Rosa Rodríguez Duran

Licenciada en Trabajo social, Maestra en Terapia Familiar y Doctora en Ciencias para el Aprendizaje. Docente de Tiempo Completo Adscrita a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Fue Secretaria Académica de la Facultad de Trabajo Social en el periodo septiembre 2012 a junio 2016, también Coordinadora general de proceso de certificación y recertificación en la norma ISO

9001:2015 en la Facultad de Trabajo Social. Es Coordinadora general del proceso con fines de acreditación segunda y tercera evaluación del Programa de Licenciatura en Trabajo Social. Coordinadora general del proceso de Reestructuración del Plan de Estudio del Programa de Licenciatura en Trabajo Social. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: Investigación Educativa UJED-CA-93 en el periodo 2018-2021. Ponente y tallerista en congresos nacionales e internacionales. Autora y coautora de productos académicos, libros, capítulo de libros y artículos indexados y con arbitraje, en la línea de procesos educativos y desarrollo emocional. Perfil PRODEP. Miembro de diferente Redes y Asociaciones en el tema de Investigación, Educación y Familia. ORCID ID: [0000-0001-7151-0620](https://orcid.org/0000-0001-7151-0620). Correo electrónico: danafy.24@ujed.mx

Erika Ortiz Martínez

Maestría en Educación Básica Educación (2018 -2020), por parte de la Universidad Pedagógica de Durango Especial, estudios de Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje (1996 - 2000), por parte de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Durango. Actualmente soy profesora de Educación Especial en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) No. 8 y fui Apoyo Técnico Pedagógico en el Departamento de Educación Especial de la Secretaria de Educación del Estado de Durango del 2005 - 2009. Alguna de las investigaciones en las que he trabajado se encuentran: “La evaluación punto de partida para la inclusión”, Un estudio de caso.”, La realidad aumentada a través de una secuencia didáctica digital. Investigación - acción “Creatividad en expansión” ORCID ID: [0000-0002-3092-1084](https://orcid.org/0000-0002-3092-1084). Correo electrónico: omeril14@hotmail.com

Juan Antonio Mercado Piedra

Tiene estudios en ciencias para el aprendizaje (2016- 2019) por parte de la Universidad Pedagógica de Durango, en ciencias y humanidades (2013-2015) por parte de la UJED y en ciencias y técnicas de la comunicación (2005-2009) por parte de la Universidad José Vasconcelos. Cuenta con certificaciones por parte de CONOCER en: 1) Desarrollo de prácticas de aprendizaje por competencia. Inscrito en el Registro Nacional de Estándares de Competencia con clave: ECO447 (2019); 2) Diseño de cursos de capacitación para ser impartidos mediante internet. Inscrito en el Registro Nacional de Estándares de Competencia con clave: ECO050 (2019) y Evaluación de la competencia de candidatos con base en estándares de competencia. Inscrito en el Registro Nacional de Estándares de Competencia con clave: ECO076 (2020). Dentro de sus reconocimientos se encuentran mejor promedio de doctorado, reconocimiento otorgado por el Gobierno del Estado de Durango (2019) y el reconocimiento otorgado por el COCyTED, como miembro del Sistema Estatal del Investigadores (SEI, 2020) Es Profesor- Investigación de la Universidad Pedagógica de Durango y durante el 2017-2018 fue Profesor de la Facultad de Medicina y Nutrición UJED. Alguna de las investigaciones que ha trabajado se encuentran: “La evaluación punto de partida para la inclusión” “El trabajo de inclusión que llevan a cabo las maestras de USAER en el aula regular. Un estudio de caso.”; La realidad aumentada a través de una secuencia didáctica digital y Responsabilidad Social en el entorno de las Instituciones Formadoras de Profesionales de la Educación. ORCID ID: [0000-0003-0801-8005](https://orcid.org/0000-0003-0801-8005). Correo electrónico: antonio_america10@hotmail.com

José Alejandro Morales Soto

Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestro en Tecnología Educativa por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Licenciado en Educación Primaria. Docente del nivel básico y superior. He participado como ponente en diversos congresos como el Congreso Mesomaericano, Congreso Mexicano de Ciencias Sociales y el Coloquio Iberoamericano en Educación Rural. ORCID ID: [0000-0001-7734-3421](https://orcid.org/0000-0001-7734-3421). Correo electrónico: josealmoraless@gmail.com

Alma Rosa Pérez Trujillo

Doctora en Estudios Regionales y Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por la UNACH. Actualmente es profesora de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa, y de la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Miembro asociado del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, de la Red de Investigadores de Cuerpos Académicos y de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. ORCID ID: [0000-0002-0874-0797](https://orcid.org/0000-0002-0874-0797). Correo electrónico: almarpt@hotmail.com

Martín Muñoz Mancilla

Profesor de Educación Primaria; Licenciado en español; Especialización en español y su enseñanza; así como en Informática aplicada a la educación; Maestro en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle Campus Ciudad de México; Maestro y Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM). Actualmente cuenta con Perfil PRODEP. Forma parte de la Red Durango de investigadores Educativos (REDIE), de la Red Temática de Investigación de educación rural (RIER), y también ha sido integrante de la Asociación Latinoamericana de filosofía de la educación. A. C. Dentro de su experiencia laboral se ha desarrollado como: Profesor de educación primaria; Profesor horas clase en el nivel medio superior y superior, así como Investigador Educativo. Actualmente labora en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México. Entre las conferencias magistrales impartidas destacan las siguientes: *“La formación de las maestras y los maestros para el siglo XXI”* dictada en la Universidad Veracruzana, Poza Rica Veracruz, México; *“La formación docente en México. De un pasado glorioso a un futuro complejo y competitivo”* dictada en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Papantla Veracruz, México; así como. *“La formación de maestros en México: Algunas reflexiones para Colombia”* organizada por la Vicerrectoría Regional Tolima - Magdalena, Colombia. UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios. Educación de calidad al Alcance de Todos. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales, entre los que destacan: XIII Jornadas de Investigación Educativa y IV Congreso Internacional 2013, desarrollado en la Universidad Central de Caracas Venezuela; XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), en la Ciudad de Chihuahua, México en 2015; Congreso internacional de Pedagogía 2019 “Encuentro internacional por la unidad de los educadores”, desarrollado en la Habana, Cuba; XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), en Acapulco Guerrero, México. 2019. Ha coordinado el desarrollo de dos libros que son: Muñoz, M. & Barraza A. (2019). *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Así como, Muñoz, M. (2020). *Práctica educativa y procesos de formación en la Escuela Normal*. México: Ediciones Normalismo Extraordinario. Destaca capítulo de libro: Muñoz, M. (2020). Del desplazamiento de la formación docente para territorios rurales al profesional de la educación. Caso escuelas normales. En: Juárez, D. & González J. *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*. México: Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) - Colofón. 69-86. ORCID ID: [0000-0002-8441-554X](https://orcid.org/0000-0002-8441-554X). Correo electrónico: martinmum_m@yahoo.com.mx

Patricia Robles Estrada

Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal de Coatepec Harinas; cursó una especialización en Informática Aplicada a la Educación, por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; estudios de Maestría en

administración de la educación, por la Escuela Normal Superior del Estado de México; Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Experiencia laboral: maestra frente a grupo en educación primaria; así como en educación especial donde, en los últimos años, se ha desempeñado como directora de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ha participado como ponente en diferentes cursos, talleres y conferencias relacionados con la gestión educación inclusiva en las escuelas, como: Relación Tutora; Estrategia para la atención alumnos con aptitudes sobresalientes, Aprendizaje Cooperativo y DUA; ha tenido numerosas participaciones en foros y espacios académicos, destacando su labor incansable en favor de uno de los sectores de la población escolar más desfavorecida, estos son, las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y de los muchos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Su labor ha rebasado lo local, pues su trabajo además de que es del conocimiento de colegas nacionales también ha llegado a educadores de otros países (USA, Chile, Colombia). Entre sus principales publicaciones se encuentran: Robles, P. (2015). El Proyecto de Autonomía de la Institución Escolar de Educación Primaria. En Méndez, Z. A. (Coord.). *Representaciones sociales en ámbitos educativos*. México: Red Durango de Investigadores Educativos. 220-243. Robles, P. (2017). La juventud ante procesos formativos y laborales en la transición del contexto nacional al global. En Robles, E. & Hans, B. & Mercado, A. (coords.). *Adolescencia y juventud: procesos de construcción personal y social*. México: Colofón. 73-88. Robles, P. & Muñoz, M. (2017). *La educación ambiental en la formación de docentes. Caso escuelas normales de México*. En Calixto, R. & Moreno, L. (Coords.). Educación ambiental en las instituciones de educación superior. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. 393-422. Robles, E. & Robles, P. & Muñoz, M. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J.A. Trujillo Holguín y L.I. Dino Morales (coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua. 189-2013. ORCID ID: [0000-0002-8737-3808](https://orcid.org/0000-0002-8737-3808). Correo electrónico: robles_p98@hotmail.com

Jaqueline Guadalupe Guerrero Ceh

Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Campeche (UAC), México, cuenta con perfil PRODEP, autor de capítulos de libro nacional e internacional, ha presentado ponencias en congresos y es autora de artículos científicos, desarrolla la línea de investigación en gerontología y educación. Es asesor pedagógico en la Maestría en Integración Educativa y actualmente en la Maestría en Gestión Educativa en la Unidad 041 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Dirige Tesis en la Licenciatura en Gerontología, en la Maestría en Integración Educativa de la UPN y en el Doctorado en Proyecto de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Desde 2019, es parte del comité externo de la revista I.C. Investigación del Instituto Campechano. Entre su formación académica cuenta con Posdoctorado en Innovación y calidad en la educación para el desarrollo, Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Gerontología, Maestría en Educación Superior con acentuación en la enseñanza de la Literatura y Licenciatura en Humanidades con especialidad en Literatura, además de haber cursado diversos diplomados, seminarios, cursos y talleres en temas afines a educación, tutorías y gerontología. Actualmente es presidente de la Academia de Gerontología, tutora de estudiantes de la licenciatura en gerontología y parte del Consejo técnico de la Facultad de Enfermería. Con más de veinte años de experiencia como docente en los niveles: medio superior, superior y posgrado. ORCID ID: [0000-0002-2913-1309](https://orcid.org/0000-0002-2913-1309). Correo electrónico: jgguerre@uacam.mx

Carlos Manuel Cervera Bustamante

Egresado de la Licenciatura en Gerontología en la UAC, realizó prácticas académicas en las sedes: Centro Integral del Adulto Mayor ISSSTECAM, Casa de Día del ISSSTE, UMF 13 y HGZ c/UMF 1 IMSS. El Servicio Social en Clínica Hospital del ISSSTE “Dr. Patricio Trueba de Regil”. Participó en el curso Neuro aprendizaje por el Instituto de Neurociencias Aplicadas al Desarrollo; así como en los talleres: *Estimulación Cognitiva para Adultos Mayores* y *Fractura de Cadera* por parte del Instituto Universitario Gerontológico de Yucatán (INUGEY). ORCID: [0000-0001-5638-5198](https://orcid.org/0000-0001-5638-5198)
Correo Electrónico: al043583@uacam.mx

Selina del Carmen Escamilla Balan

Egresada de la Licenciatura en Gerontología en la UAC, realizó prácticas académicas en las sedes: Dirección de Atención Integral del Adulto Mayor, Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia, Casa de Día del ISSSTE, UMF 13 y HGZ 1 IMSS. El Servicio Social en el Módulo de GeriatrIMSS del HGZ c/UMF No. 1 “Dr. Abraham Azar Farah” IMSS. Ha participado en diversos cursos y talleres, asistió al 6° Congreso Internacional de Geriatria y Gerontología, Puebla. ORCID: [0000-0002-5005-4440](https://orcid.org/0000-0002-5005-4440)
Correo electrónico: al049053@uacam.mx

Jaime García Sánchez

Posdoctorado en Curriculum, Innovación pedagógica y Formación, en el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C en el año 2014. Se Doctoró en Educación por parte de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112 con la tesis: “Mercantilización y Transnacionalización de la educación superior en México “. Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Licenciatura en Psicología por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha escrito diversos artículos, libros y capítulos de libros tanto en publicaciones nacionales como internacionales. Actualmente se encuentra laborando como profesor investigador de tiempo completo en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docente en Educación Técnica ubicado en la ciudad de Querétaro. ORCID ID: [000-0002-3522-6507](https://orcid.org/000-0002-3522-6507). Correo electrónico: egruen59@hotmail.com

Patricia Jáuregui Arias

Supervisora Escolar de educación preescolar en el estado de Guanajuato. Posdoctorado “Curriculum, Innovación pedagógica y formación” en el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C. Doctorado en Educación por parte de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112, Maestría en Investigación Educativa por parte de la Universidad de Guanajuato y Licenciatura en Educación Preescolar. Ha elaborado múltiples cursos relacionados con la educación básica y ha escrito diversos artículos, libros y capítulos de libros tanto en publicaciones nacionales como internacionales. ORCID ID: [0000-0003-1429-2270](https://orcid.org/0000-0003-1429-2270). Correo: ariaspaty@yahoo.com.mx

María Leticia Moreno Elizalde

Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA UJED), México. Doctora en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración Educativa. Promotora entusiasta de la Responsabilidad Social Universitaria desde 2017. Actualmente Secretaria Ejecutiva de Responsabilidad Social Universitaria de la FECA UJED. Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP

(Programa para el Desarrollo Profesional Docente) por la SEP de 2020-2023. Certificación Docente en Negocios Internacionales por ANFECA de 2020-2023. Integrante del Cuerpo Académico UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones desde 2012. Autora de libros *Educación Intercultural en la FECA UJED. Una propuesta de cobertura a estudiantes indígenas* (2022). *Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria* (2020). Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios (2018). Coordinadora de libros *Experiencias desde la Investigación y Prácticas de la Responsabilidad Social Universitaria* (2019), *Gestión de las Organizaciones desde la Responsabilidad Social* (2018), *Enfoques y Perspectivas de la Responsabilidad Social Organizacional* (2018). *Políticas Públicas. Visiones y Realidades* (2018). Autora de artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, ponente, y conferencista nacional e internacional en temas de Responsabilidad Social de las Organizaciones. Miembro activo de la Red de Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO), Asociación de Profesores de Contaduría y Administración de México, A.C. (APCAM), Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES), Red de Estudios Latinoamericanos de Administración y Negocios (RELAYN), Red de Investigación en Gestión y Desarrollo Organizacional (RIIGDO). ORCID ID: [0000-0002-7712-9502](https://orcid.org/0000-0002-7712-9502). Correo: leticia.morenoelizalde@ujed.mx

Delia Arrieta Díaz

Doctora en Gobierno y Administración Pública, Maestra en Administración de Calidad en la Gestión Pública, Maestra en Psicoterapia Gestalt, con distinción de Investigadora Nacional otorgado por CONACYT de 2016 a 2018, Certificación Docente en Administración por ANFECA de 2020-2023, Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP de 2018-2021, Distinción de investigador honorífico del 2020 a 2023 otorgado por COCYTED. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones desde 2010, miembro de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES), Red de Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO), de la Asociación de Profesores de Contaduría y administración de México, A.C. (APCAM), de la Red Interamericana de Educación en Administración Pública (REDINAPE) y de la Red de Estudios Latinoamericanos de Administración y Negocios (RELAYN). Ha publicado con diferentes temáticas libros y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, con la línea de investigación Gestión Estratégica de Calidad en las Organizaciones Públicas y Privadas y sus Implicaciones en el Entorno Socioeconómico. Evaluadora de artículos para revistas indexadas, de ponencias para congresos, libros y capítulos de libro; así como de PRODEP, CONACYT e INEVAP. Presidenta del Colegio de Licenciados en Administración de Durango gestión 2015-2021. Coordinadora Regional de Academia ANFECA de la Zona 3 Centro desde 2005. Distinguida con diversos reconocimientos y distinciones, entre ellos el Reconocimiento al Mérito Académico Elizundia Charles 2019, otorgado por ANFECA zona 3. Incursionó como empresaria en el aprovechamiento forestal y en la producción de molduras decorativas. Docente a nivel licenciatura, maestría y doctorado, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrita a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA-UJED). México. ORCID ID: [0000-0001-7239-3761](https://orcid.org/0000-0001-7239-3761). Correo electrónico: dad@ujed.mx

Ernesto Geovani Figueroa González

Postdoctorado en Administración y Gestión de Planteles Educativos, Doctor en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración Educativa. Maestro en

Administración. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Certificado como docente en administración ante ANFECA, con perfil PRODEP. Evaluador de CONACYT y PRODEP, Árbitro en revistas internacionales, ponente en congresos internacionales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Juárez del Estado de Durango adscrito a la Facultad de Economía, Contaduría y Administración con domicilio en Fanny Anitúa y priv. Loza s/n C.P. 34000, Durango Dgo, México. ORCID ID: [0000-0002-7900-9141](https://orcid.org/0000-0002-7900-9141). Correo electrónico: geovani.figueroa@ujed.mx

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en diciembre de 2021, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Las sociedades contemporáneas deben estar comprometidas con el progreso hacia comunidades con mayor equidad y justicia social, donde las diferencias entre las personas no sean un factor de riesgo para la exclusión, la discriminación o la desventaja, social, laboral o educativa, sino más bien, una oportunidad para mejorarlas. La escuela tiene que dar respuesta a este compromiso para el cambio social con vistas a empoderar a los agentes educativos llamados a desarrollar una educación escolar, en el marco de la “nueva ecología del aprendizaje” (Coll, 2013), capaz de ayudar a construir esa sociedad con mayor justicia social.

La educación inclusiva, sin duda, es un marco incluyente y la UNESCO, al referirse al Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos”, considera que este es un marco propicio por cuanto se trata de un planteamiento fundamentado “en los principios de la dignidad humana, los derechos igualitarios, la justicia social, la paz, la diversidad cultural y la responsabilidad compartida” (UNESCO, 2016, p.1). La educación inclusiva debe conjugar aspectos cognitivos, emocionales y éticos. En estos momentos más que nunca el aspecto emocional es clave, para esta crisis del Covid-19, el profesorado se sitúa como un agente clave en la comunidad educativa, ser capaces de rediseñar una escuela transformadora, de crear nuevos ecosistemas de aprendizaje, de ver esta situación como una oportunidad y un desafío que lleven a las escuelas a rediseñar el currículo, a abrir las escuelas a espacios virtuales donde se armonice la educación formal e informal, a eliminar la brecha digital que dificulta el acceso al conocimiento y la participación, a promover un desarrollo profesional docente que oriente la formación del profesorado hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades blandas para el liderazgo y la ética, a dejarnos de obsesionar por la eficiencia y recuperar la visión humanista de la educación.

Desde este punto de vista, el análisis proporcionado por Ainscow y otros (2012), al que han denominado “ecología de la equidad”, es de gran utilidad ya que, hacen referencia a la cultura, valores y principios con los que la institución se identifica, las políticas y las prácticas, las formas de enseñar y evaluar y organizar la enseñanza y el aprendizaje. Nuestros sistemas educativos, y en todas las etapas incluida la educación superior, requieren de esta transformación. Ello obliga a preguntarse por y a necesitar, de instrumentos o guías que ayuden en esa exploración y prácticas de asesoramiento, acompañamiento, apoyo o formación que hagan posible transformar las barreras existentes en políticas y pedagogías inclusivas (UNESCO, 2016).

En este marco, existen numerosas iniciativas que, van en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y que ya apuntaban Booth y Ainscow (2015), en su Guía para la Educación Inclusiva. La educación para la paz, la educación democrática, la educación para la justicia social, la educación inclusiva, la equidad, etc., se configuran como diferentes vías que apuntan hacia un mismo destino: una educación de calidad para todos y con todos. Se trata, en definitiva, de una construcción colectiva, de abordar esos problemas difíciles es la disposición a trabajar juntos, unidos por un fuerte sentimiento de pertenencia, colaboración y apoyo mutuo. Si la crisis del Covid-19 nos hace repensar el sistema educativo desde estos parámetros, en el marco de una nueva ecología de la equidad (Ainscow et al., 2003), entonces las preocupaciones e incertidumbre de estos tiempos no habrán sido en vano.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.