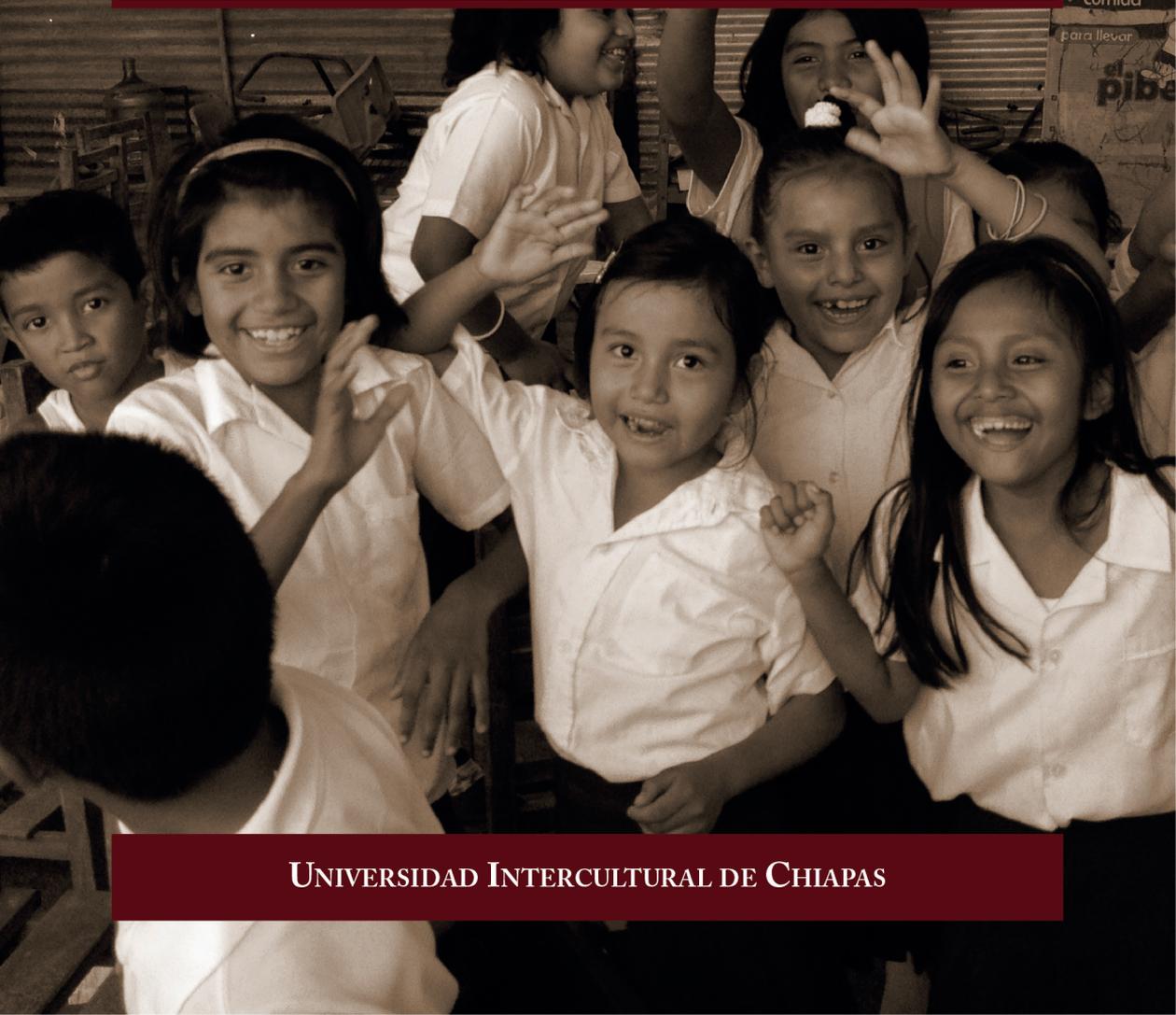


MARIO MARTÍNEZ SILVA
COORDINADOR

Educación Inclusiva en México

Avances, estudios, retos y dilemas



UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

Educación Inclusiva en México

Avances, estudios, retos y dilemas

Mario Martínez Silva

Coordinador



**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO.
AVANCES, ESTUDIOS, RETOS Y DILEMAS**

Diseño y Maquetado:
Fanny Abarca Argüello.

Foto de portada:
Primaria Octavio Paz por Foundation Escalera

Primera edición, 2018.

www.unich.edu.mx

DR © 2018 Universidad Intercultural de Chiapas
Calle Corral de Piedra número 2, Ciudad Universitaria Intercultural,
C.P. 29299, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

ISBN: 978-607-8671-06-9.

La edición de la obra estuvo a cargo de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra, siempre y cuando se cite la fuente.

Hecho en México / Made in Mexico

Índice

Prólogo

Introducción 11

Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo?

Eliseo Guajardo Ramos

Janette Góngora-Soberanes

16

Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativa de personas con la Condición del Espectro Autista en Jalisco: Una mirada desde la perspectiva Freireana.

Israel Tonatiuh Lay Arellano

Manuel Moreno Castañeda

María Elena Anguiano Suárez

53

Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa.

Carolina Pano Fuentes

Emma Yolanda Escobar Flores

Dulce María Guillén Morales

74

Hacia una didáctica para educar en y para la diversidad

Mario Martínez Silva

Mildred Itzel Martínez Rojas

92

Educación matemática e inclusión: Concepciones de los profesores de educación primaria sobre las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas.	
<i>Mario Martínez Silva</i>	112
Valores y prácticas inclusivas: la perspectiva de los más pequeños.	
<i>María Elena Anguiano Suárez</i>	136
Educación preescolar: Apoyos para la inclusión y vínculo con los “espacios educativos” de la comunidad.	
<i>Mario Martínez Silva</i>	
<i>Edith Arévalo Vázquez</i>	154

Prólogo

Desde su fundación, el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) tiene a la inclusión como uno de sus principios rectores; y no podía ser de otra manera, con la encomienda de construir de la mano de los profesores programas de desarrollo profesional y de investigación pertinentes para una comunidad profesional del país, que trabaja con una población estudiantil caracterizada por la marginación económica, social y educativa.

Durante los primeros años de vida, el CRESUR ha impulsado de manera comprometida la agenda de la educación inclusiva a través de diferentes acciones: diseño y desarrollo de programas de maestría y doctorado; creación de redes de profesionales y padres de familia; desarrollo de recursos tecnológicos para docentes y padres de familia; organización anual del Seminario de Educación Inclusiva que ha convocado a expertos locales nacionales e internacionales.

La edición virtual de la obra “Educación Inclusiva: Reflexiones, avances, retos y dilemas” viene a reafirmar el compromiso del CRESUR por impulsar en el país una perspectiva de educación más humanista, equitativa e incluyente.

La obra se conformó con la aportación de académicos del CRESUR, quienes han asumido el tema de la inclusión como una gran área de necesidad y de oportunidad para reflexionar, investigar, intervenir e innovar; y cuenta también con la colaboración de académicos invitados que tienen un reconocimiento en la comunidad educativa por sus aportaciones en el campo.

Esperamos que en la lectura de esta obra encuentren las preguntas, las respuestas y las motivaciones que tanto hacen falta para continuar luchando por la utopía “posible”: hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos los niños y jóvenes mexicanos.

José Humberto Trejo Catalán

Rector

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR)

Introducción

En las últimas décadas el enfoque de la inclusión ha permeado la legislación, las políticas y los programas educativos a nivel local, nacional e internacional. En el caso mexicano, son muchos los avances que se han realizado pero, como señalan los autores de esta obra, son más los retos y dilemas en los que hay que trabajar.

Ante el panorama un tanto desolador e incierto de la realidad nacional y del futuro de la educación, pensar la educación desde una perspectiva incluyente no deja de ser alentador. Alentador porque nos permite avanzar en la conceptualización y concreción de una educación más humanista; porque nos permite recuperar los innumerables esfuerzos que se realizan en las aulas, las escuela y las comunidades, orientados a proporcionar andamiajes desde la educación escolar para que los niños y jóvenes, particularmente los que viven en condiciones de desventaja, tengan un presente y un futuro mejor.

Esta obra está integrada por una serie de textos que responden al propósito común de pensar la educación inclusiva en el contexto nacional y avanzar hacia un desarrollo mayor que garantice no sólo el acceso de todos los niños y jóvenes a la educación; sino hacer efectivo su derecho a una educación de calidad.

En el artículo “Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México. ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo?”, Eliseo Guajardo Ramos y Janette Góngora Soberanes dan cuenta de la presencia, desde hace más de diez años, del tema de la discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, tanto en México como en América Latina. La identificación y análisis de los esfuerzos que en materia de educación inclusiva en la Educación Superior existe, es realizada por los autores desde una perspectiva de la Teoría Constructivista de la Comple-

jidad; desde un Recorte del Complejo Empírico y lo dejan apuntado para un posterior análisis reflexivo del Recorte Epistemológico de dicha Teoría.

El texto “Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativa de personas con la Condición del Espectro Autista en Jalisco”, Israel Tonatiuh Lay Arellano, María Elena Anguiano Suárez y Manuel Moreno Castañeda hacen un recuento y análisis del proceso de aplicación de la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad en México, poniendo énfasis en la inclusión de los niños con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel de educación básica.

Para los autores, el ejercicio de la inclusión educativa ampliada del aula a la comunidad implica, implícitamente, el retomar algunos de los elementos y conceptos Freirianos; implícitamente porque desde la práctica de aquellos profesores o planteles educativos que han iniciado procesos inclusivos, el objetivo es salir adelante con estos niños, sin detenerse a pensar un momento en los aportes que pueden realizarse a un modelo de pensamiento. Así, el modelo de inclusión debe superar la visión estrecha que limita la concepción de la educación al aula escolar.

Una reflexión más teórica sobre el tema nos presentan Carolina Pano Fuentes, Emma Yolanda Escobar Flores y Dulce María Guillén Morales en el artículo “Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa”. Para las autoras, la relación entre los conceptos de diversidad, equidad e inclusión constituye una condición necesaria para la construcción de sistemas educativos habilitados para cumplir su función como mecanismos igualadores; señalan que el giro inclusivo mostró que la exclusión en los sistemas educativos recae sobre colectivos de personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, indígenas y campesinos, hablantes de lengua indígena (HLI), mujeres, población rural, en pobreza y marginada; a quienes a causa de una baja pertinencia educativa, acorde a sus necesidades y objetivos

de desarrollo individuales y colectivos, se les ha colocado en una situación de vulnerabilidad educativa, resultado de escenarios inequitativos que limitan una igualdad sustantiva y sus posibilidades de participación. Por ello, problematizar el derecho a la educación inclusiva es un compromiso ético, acorde a los principios de igualdad y equidad que son parte de la justicia social.

En el texto “Hacia una didáctica para educar en y para la diversidad”, Mario Martínez Silva y Mildred Itzel Martínez Rojas plantean como tesis central que el desarrollo de una educación más inclusiva será posible si se impulsan “de adeweras” transformaciones profundas en el sistema educativo en su conjunto y a nivel de las escuelas en las siguientes dimensiones: a) en la formación de los profesores “aprender a enseñar en y para la diversidad”; b) en la formación de los directivos escolares, “aprender a gestionar de manera participativa y democrática los grandes temas de la escuela”; c) en el diseño y desarrollo del currículum para la educación básica “un currículum abierto, holístico, integral, interdisciplinario, intercultural”; d) desarrollando procesos sistemáticos de evaluación y planeación a nivel de escuela y aula para promover “valores, políticas y prácticas inclusivas”.

Sin embargo, para los autores, es en el espacio de la escuela y del aula en donde actualmente se está librando la batalla por la educación inclusiva, en la medida que las políticas y legislación en la materia, en las últimas décadas, han obligado a abrir las puertas y permanencia en la escuela regular a los grupos tradicionalmente excluidos o marginados. El desarrollo de un modelo de educación inclusiva a nivel de aula y escuela implica que los profesores tengan un conocimiento profesional para trabajar en y para la diversidad. En esta dirección nos presentan un ejercicio de aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en una clase de matemáticas en la educación primaria, lo que lleva a valorar la utilidad de dicha herramienta y a problematizar sobre la necesidad y las dificultades de desarrollar una didáctica para enseñar en y para la diversidad.

María Elena Anguiano Suárez reporta en el artículo “Valores y prácticas inclusivas: la perspectiva de los más pequeños” los resultados de la aplicación de uno de los cuestionarios del *Índice para la Educación Inclusiva* con el objetivo de recoger la opinión de un grupo de niños y niñas de primer grado de primaria sobre aspectos incluyentes o excluyentes de su centro escolar. El reporte es particularmente interesante al subrayar la necesidad de “dar voz” a los estudiantes más pequeños en el proceso de evaluación y construcción de un proyecto escolar más incluyente.

En el artículo “Educación matemática e inclusión: Concepciones de los profesores de educación primaria sobre las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas” Mario Martínez Silva da cuenta, en el contexto de un proyecto de investigación, cómo las concepciones que tienen los profesores sobre las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas juegan un papel relevante en la manera que gestionan la clase en el aula, en el tipo de apoyos didácticos que proporcionan (o no) para un aprendizaje más significativo de la matemática escolar. De acuerdo con el autor, prevalecen en los profesores participantes en el estudio, concepciones deterministas que atribuyen las dificultades de aprendizaje de las matemáticas a factores intrínsecos de los estudiantes, asignando un carácter marginal, dejando de lado aspectos didácticos y contextuales.

Finalmente, en la comunicación “Educación preescolar: Apoyos para la inclusión y vínculo con los espacios educativos de la comunidad”, Mario Martínez Silva y Edith Arévalo Vázquez reportan los resultados parciales de un estudio más amplio, cuyo objetivo principal consiste en caracterizar los ambientes de aprendizaje que prevalecen en las escuelas de educación preescolar y primaria en rubros como los espacios físicos, clima escolar, prácticas matemáticas, científicas y lingüísticas.

Los autores reportan resultados parciales de la primera etapa del estudio, relacionados con caracterizar las condiciones y uso de los espacios físicos escolares, particularmente de dos aspectos importantes a la luz del enfoque de la educación inclusiva: a) los apoyos institucionales para la inclusión de estudiantes con discapacidad y; b) la vinculación entre la escuela y los espacios “potencialmente educativos” que se encuentran en su entorno próximo.

Mario Martínez Silva
Coordinador de la Edición

Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo?

Eliseo Guajardo Ramos

Facultad de Comunicación Humana, UAEM

Janette Góngora Soberanes

División de Estudios Sociológicos, UAM-X

Introducción

La Teoría Constructivista de la Complejidad (García, Rolando, 2006) nos permite *observables* para realizar un primer *recorte del complejo empírico* constatando la presencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, particularmente en las universidades autónomas y algunas Tecnológicas. El siguiente paso es echar mano de diferentes teorías que nos permitan estudiar dicho recorte empírico. Así, hacemos el recorte del complejo epistémico, correspondiente al fenómeno de la realidad a estudiar.

Recorte del complejo empírico

La discapacidad en Educación Superior era impensable hace apenas una década. La Educación Especial apenas y se ocupaba de niveles equivalentes a inicial, preescolar y primaria. No llegaba ni a secundaria ni a media superior, mucho menos a Educación Superior. Las personas con discapacidad han ido demostrando de lo que son capaces en los diversos niveles educativos y han llegado a la educación superior. No dudamos que antes hubiera alguna persona con discapacidad, en el nivel educativo, pero como auténtica excepción. Y como tal, quedaba en la invisibilidad. Ahora no se

trata de excepciones, sino de una presencia cada vez más aceptada institucionalmente.

Este recorte empírico es dinámico en función de los observables que se construyen para dar cuenta de los datos de la realidad. Esto es, en función de una construcción epistémica, es decir, de una teoría de la que se puede partir como una aproximación de la realidad. Aquí partimos de la Educación Superior, particularmente, de las universidades autónomas. No obstante, hay un par universidades tecnológicas que son emblemáticas por la atención educativa que tienen hacia estudiantes con discapacidad. Las hemos incluido por ese motivo, en un segundo recorte que ajusta la complejidad de una realidad evidente.

Enseguida, vamos a hacer un recuento de las Instituciones de Educación Superior (IES) que han hecho esfuerzos relevantes en nuestro país en el marco de lo que podremos identificar como Educación Inclusiva. Pero antes es necesario recordar que la ANUIES en la época del Presidente Fox publicó un Manual para la Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, pero no tuvo trascendencia. Lo mismo pasó con la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, en julio de 2008. Quedó en declaración de principios.

Primeramente, se hará con las IES que están en la Ciudad de México (CDMX, antes el Distrito Federal), algunas de ellas con carácter nacional, luego con las Estatales. Es importante considerar que hay tres universidades autónomas que han normado académicamente sus servicios para los estudiantes con discapacidad, es el caso de la UNAM (López Campos, A. A., 2012), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM,) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx, 2013). En sendas fuentes documentales apoyamos la información que aquí aparece.

En el resto de universidades referidas, la fuente informativa fue en línea a través de sus portales institucionales, a partir de hacer visible los servicios que prestan, gracias a la nueva Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública (SEGOB, 2015). Es posible que las IES cuyo portal oficial no cuenta con información de servicios educativos y de apoyo a los estudiantes con discapacidad, no tengan disponibles dichos servicios o estén en falta con la Ley referida –que para el caso nuestro es lo mismo– estén “invisibilizando” los servicios y, por lo tanto, se encuentren en condiciones de discriminación. Así al menos lo estipula la Ley de Transparencia (Secretaría de Gobernación, (2015), “DOF”, *Ley general de transparencia y acceso a la información pública*, México, 4 de mayo: Artículo 3º, fracción I y VI):

- I. Ajustes Razonables: Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de los derechos humanos; [...]
- VI. Datos abiertos: Los datos digitales de carácter público que son accesibles en línea que pueden ser usados, reutilizados y redistribuidos por cualquier interesado y que tienen las siguientes características:
 - a) Accesibles: Los datos están disponibles para la gama más amplia de usuarios, para cualquier propósito;
 - b) Integrales: Contienen el tema que describen a detalle y con los metadatos necesarios;
 - c) Gratuitos: Se obtienen sin entregar a cambio contraprestación alguna;
 - d) No discriminatorios: Los datos están disponibles para cualquier persona, sin necesidad de registro;
 - e) Oportunos: Son actualizados, periódicamente, conforme se generen;

- f) Permanentes: Se conservan en el tiempo, para lo cual, las versiones históricas relevantes para uso público se mantendrán disponibles con identificadores adecuados al efecto;
- g) Primarios: Proviene de la fuente de origen con el máximo nivel de desagregación posible;
- h) Legibles por máquinas: Deberán estar estructurados, total o parcialmente, para ser procesados e interpretados por equipos electrónicos de manera automática;
- i) En formatos abiertos: Los datos estarán disponibles con el conjunto de características técnicas y de presentación que corresponden a la estructura lógica usada para almacenar datos en un archivo digital, cuyas especificaciones técnicas están disponibles, que no suponen una dificultad de acceso y que su aplicación y reproducción no estén condicionadas a contraprestación alguna;
- j) De libre uso: Citan la fuente de origen como único requerimiento para ser utilizados libremente; [...]

Reforzado por lo anterior, está la fracción X de la misma Ley, que indica los formatos abiertos a los que tienen derecho los usuarios de los servicios públicos:

- X. Formatos Abiertos: Conjunto de características técnicas y de presentación de la información que corresponden a la estructura lógica usada para almacenar datos de forma integral y facilitan su procesamiento digital, cuyas especificaciones están disponibles públicamente y que permiten el acceso sin restricción de uso por parte de los usuarios; [...]

Primera Definibilidad del Recorte Empírico.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

La UNAM cuenta con un Programa de apoyo transversal que se inicia en 2008, en el Primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en la UNAM, organizado por el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad (CAD), dirigido a toda la comunidad universitaria con y sin discapacidad para conocer iniciativas de inclusión a estudiantes con discapacidad. Este Programa está inspirado en el que fundara The Berkeley University: Disabled Students Program (DSP), que consiste en el trabajo voluntario de los mismos estudiantes sin discapacidad que sirven de apoyo a sus compañeros. Es aquí donde nació el emblemático Programa: “Vida Independiente” que, a su vez, inspiró la creación del Programa “Tendiendo Puentes” de la Universidad Iberoamericana en 2006. Hay una destacadísima precursora en ambos movimientos universitarios, se trata de la Dra. Julieta Zacarías, directora del Centro de Adiestramiento Personal y Social, A. C. (CAPYS).

La creación del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad (CAD), en la Facultad de Filosofía y Letras, ocurrió en 2004 (López Campos, A. A. 2012). El propósito ha sido establecer un Modelo de Atención para estudiantes con Discapacidad en la UNAM a través de la vinculación con diferentes dependencias universitarias en el marco de los derechos con calidad y equidad, que brinde apoyo y orientación a estudiantes y docentes con y sin discapacidad, acerca de la discapacidad.

Los apoyos han surgido en algunas dependencias. Sin embargo, han sido aislados y desconocidos por los propios estudiantes con discapacidad, por lo que se requiere hacer la transformación que implique que se convierta la UNAM en una universidad incluyente que dé respuesta a la necesidad de sus miembros.

En este mismo tenor se estableció el Convenio UNAM-Libre Acceso, para la formación de Profesionales de Arquitectura, eliminación de barreras físicas, culturales y sociales, para lograr una inclusión de estudiantes con discapacidad. Dicho Programa específico se firmó en la Facultad de Arquitectura en el año 2000.

Durante la Presidencia de Vicente Fox se firma, en 2004, una Carta de Intención UNAM-Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República ORPIS/UNAM que contenía, entre otras cosas, el Programa Universidades Incluyentes; la Difusión y Sensibilización del Programa en Radio y TV UNAM; la atención con personal capacitado en la Zona Cultural del Campus; las Orientaciones y recomendaciones de accesibilidad publicadas por ORPIS; así como facilidades para el acceso al acervo y producciones cinematográficas para las Personas con Discapacidad; y la promoción de la participación de Servicio Social de los universitarios en los diversos Programas para Personas con Discapacidad.

En ese mismo año, se crea el Programa *Presta tu Voz*, en la Facultad de Filosofía y Letras, para hacer la realización de material de grabaciones magnetofónicas para estudiantes con discapacidad visual, tipo audiolibros. En la misma Facultad, como ya se mencionó, tuvo lugar la creación del CAD. Lo que no significa que el CAD sea una instancia oficial de dicha facultad, sólo tuvo lugar en su espacio físico.

En este mismo tenor se firma el Convenio General y ocho Convenios Específicos CONAPRED-UNAM, en octubre 2004. En este marco se convocaron a dos certámenes para ensayo y tesis sobre temas de discriminación; se creó un Diplomado sobre Derecho a la No-discriminación; se desarrollaron nueve estudios para promover el cambio de actitudes de las personas ante diferentes formas de discriminación; se planeó el diseño y

elaboración de un sitio Web que incluyera un observatorio virtual especializado en la materia, para toda América Latina, cuya versión fuera accesible para personas con discapacidad; se acordaron co-ediciones y publicaciones de investigaciones sobre el tema; y se estableció la organización de las Jornadas Universitarias contra la discriminación.

Por otra parte, se organizaron en la Facultad de Trabajo Social, en el 2005, los cursos extracurriculares sobre Braille y Lengua de Señas Mexicana (LSM), dirigida a todo el público interesado, para contribuir a la creación de una cultura sobre la inclusión.

La Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), en 2006, ofreció capacitación utilizando como herramienta el internet, así como la lectura y grabación en audio de materiales escritos para población en condiciones de vulnerabilidad, históricamente marginadas.

Es de hacer notar todo este movimiento a favor de las personas con discapacidad en la UNAM surgió antes de que se aprobara la CDPD (2006), lo que habla de un grado importante de conciencia solidaria al respecto.

Siguiendo con este espíritu, la Dirección General de Bibliotecas, en 2007 abre la Sala para Estudiantes con Discapacidad, dirigido a los alumnos con discapacidad visual y motriz. Servicios de cómputo con hardware y software con programas especiales para ofrecer servicios bibliotecarios accesibles.

En 2008 vino el Transporte Especial PUMABUS; dirigido a estudiantes, docentes y personal administrativo con capacidad para 10 personas sentadas, 5 sillas de ruedas y un área para personas con aparatos ortopédicos. Con una rampa hidráulica para subir y bajar sillas de ruedas. Se les traslada, al final de la jornada, al Metro Universidad, al Estadio Olímpico Universitario, Metrobus Ciudad Universitaria y al Museo Universum.

En este contexto se desarrolló el Primer Coloquio de Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en la UNAM (2008). La CAD ha buscado coordinar y visibilizar los diversos Programas en curso para estudiantes, profesores, personal administrativo y manual con discapacidad. Se organizaron las IV Jornadas de Inclusión y Discapacidad para el 24 y 25 de septiembre de 2015. Las dependencias sensibilizadas y que se hacen cargo del CAD son: Arquitectura; Bibliotecología; Ciencias Políticas: Comunicación; Derecho; Filosofía; Pedagogía; Psicología; y Trabajo Social.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN)

El Instituto Politécnico Nacional, como parte de las instituciones de Educación Superior del Centro de la República, al igual que la UNAM y otras, tiene apenas un plan para promover el respeto y la solidaridad del uso de rampas para las personas con discapacidad. A través de ello, de forma emblemática proyectan el lema: “por una institución accesible y sin barreras”, (IPNcluyente).

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

La Universidad Autónoma Metropolitana tiene una Beca para integrantes de Grupos Vulnerables, que se refiere a grupos en contextos y situación de vulnerabilidad como son las personas indígenas, personas con algunas discapacidades, o madres y padres de familia, madres jóvenes y jóvenes embarazadas. Esta Beca va de \$750.00 a \$1,100.00 mensuales, de acuerdo al avance del semestre de la licenciatura en curso (UAM).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La UPN no tiene programa para la atención de los estudiantes con discapacidad, aunque en el plantel Ajusco cuenta con un centro de recursos para apoyar a los estudiantes con ceguera. Hay equipo para escanear materiales y traducirlo al Braille (UPN).

Lo más importante que ha hecho la UPN es crear la Licenciatura en Intervención Educativa con una vertiente en Integración Educativa. Forma a profesionales de la educación para que puedan hacer funciones paradocentes en el sistema educativo o en programas no formales en donde puedan intervenir con un enfoque incluyente.

En una visita oficial como rector de la UPN, en septiembre de 2013, pude constatar que la Unidad Pedagógica de Zacatecas tiene intérprete de Lengua de Señas Mexicano (LSM) para un par de estudiantes que están matriculados. Este apoyo es permanente en el aula. Se trata de casos significativos, pero aislados. No es, desde luego, la generalidad en el resto de las Unidades UPN.

La Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)

La Universidad Autónoma de Coahuila cuenta con un Centro denominado VAL PAR (UADEC), que brinda servicio para la inclusión laboral de personas con discapacidad para los sectores productivos de la región. Es reconocido por su calidad en el ramo. En 2012 recibió su primer reconocimiento a nivel nacional por ser la única institución de Educación Superior que colabora en el tema. El Centro, que está en Saltillo, es el centro de evaluación más grande del país, cuenta con simuladores que miden estándares internacionales de múltiples puestos de trabajo de la industria, en particular y del sector productivo, en lo general. Pertenece a la Red Nacional de Inclusión Laboral de Grupos Vulnerables. Este es un servicio a toda la población con discapacidad, no es que se ocupe de la comunidad universitaria con discapacidad de la UADEC, de forma exclusiva.

La Universidad Autónoma de Colima (UACOL)

La Universidad Autónoma de Colima creó en 2007 el Programa Universitario para la Discapacidad (PROUDIS). Lo Coordina Cosme Sedano Preciado que cuenta con una discapacidad visual, es invidente.

El PROUDIS depende de la Coordinación de Servicios Médicos a través del Programa Universidad Saludable PREVENIMOS para trabajadores y estudiantes.

Tienen un registro de 43 personas con discapacidad, 30 estudiantes y 13 trabajadores. Se propone crear una coordinación a nivel nacional: Coordinación Nacional Universitaria para Personas con Discapacidad (CONUDIS).

El PROUDIS realiza diagnóstico, diseña la intervención y evalúa. Hace un seguimiento y realiza acciones complementarias. Además, tiene Becas (UACOL) en el sistema CAED, estos es, a nivel bachillerato en sistema abierto y a distancia, con asesorías presenciales en el Aula Gilberto Rincón Gallardo. La Universidad Autónoma de Colima cuenta con Becas en el Bachillerato no escolarizado para estudiantes con discapacidad.

La Universidad de Guadalajara (U de G)

La Universidad de Guadalajara, tiene un Programa Institucional de Inclusión (UDG) y se considera a sí misma una Universidad Incluyente. Cuenta con Becas Especiales de estímulos económicos para estudiantes con discapacidad.

La Universidad de Guanajuato (U. G.)

La Universidad de Guanajuato cuenta con una plataforma web adaptada para discapacidad visual y con discapacidad motora severa. Es una plataforma para que dialoguen. Se denomina *Linklusión* (colectivos en riesgo de exclusión, v.gr. inmigrantes [U. G.]).

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO)

La Universidad Autónoma de Guerrero aprobó un Programa para la Inclusión de estudiantes con discapacidad (UAGro). Han realizado un censo sobre las personas con discapacidad en la universidad que se ha dado a conocer y del que piensan partir en sus acciones programáticas.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tiene consolidado un Programa de Diseño Universal de accesibilidad. La Plataforma de la universidad ilustra cada espacio adaptado no sólo con un croquis, sino con las imágenes del lugar para que los beneficiarios puedan planear las visitas a los diferentes lugares de la infraestructura universitaria, para hacer trámites o uso de instalaciones académicas (UAEH).

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos aprobó el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (2015), que antes se denominaba Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2013), a través del Consejo Universitario. Este Programa ha emitido el Manual Azul (UAEM), un documento técnico de accesibilidad para personas con discapacidad y que tiene impacto en el Reglamento de Obras y Servicios de la UAEM. Lo que implica que toda infraestructura de la universidad deberá cumplir con los requerimientos para la accesibilidad de personas con discapacidades diversas. Se ha levantado un censo al interior de la universidad para conocer la población con discapacidad que estudia o trabaja. Seguido de ello, se han hecho adaptaciones para exámenes de admisión para aspirantes con ceguera, en Braille, y con Sordera con intérpretes en LSM.

Recientemente, editaron un documento para la asesoría técnica a estudiantes con discapacidad y docentes que tienen alumnos con discapacidad, *Orientaciones Teóricas y Metodológicas para las Adecuaciones Curriculares en Educación Superior* (UAEMb). Este documento anuncia la creación de Unidades de Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE). Dichas Unidades tendrán como función:

- » Tutorías y seguimiento académico de los alumnos
- » Seguimiento y asesoría a unidades académicas

- » Seguimiento y asesoría psicopedagógica a los docentes
- » Adecuaciones de acceso físico y a la información
- » Adecuaciones curriculares
- » Evaluación del proceso educativo

El primer responsable del Programa es Enrique Álvarez Alcántara, que tiene una discapacidad motora, como consecuencia de una secuela de polio en la infancia que lo obliga a desplazarse con muletas.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

La UANL ofreció el servicio de Preparatoria abierta con asesoría especial a estudiantes invidentes. Inició sus actividades en 1989 (UANL). Este programa se transformó en servicios de apoyo tiflológico para los estudiantes de cualquier nivel de Educación Media y Superior, prestando este servicio en la Capilla Alfonsina de la Biblioteca Universitaria.

Además de servicio centrado en los estudiantes invidentes, hay una Dirección General para Grupos Especiales. Desde esta dirección se promueve la creación de programas y cursos de educación continua dirigidos a mejorar la calidad de vida de personas en situación de vulnerabilidad; establecen convenios de colaboración con sectores de la sociedad que atiendan a grupos en situación de vulnerabilidad, e instituciones educativas nacionales o extranjeras de vanguardia, para intercambiar experiencias académicas; gestionan, ante las instancias correspondientes los recursos para la operación de los programas de educación a grupos especiales; difunden en la comunidad universitaria, técnicas y materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de personas con discapacidad; promueven en las Escuelas y Facultades de la Universidad la incorporación de programas de accesibilidad en sus diferentes modalidades; y promueven la investigación educativa dirigida a conocer y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En esta misma dirección se trabaja un Programa de Universidad para el Adulto Mayor, son programas de extensión. Y, ahora inicia en la inclusión de estudiantes Indígenas.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

La Universidad Autónoma de Tamaulipas cuenta con una Coordinación de Atención a las Personas con Discapacidad (CODIS) (UAT) que pertenece a la Dirección de Valores de la Secretaría de Extensión y Vinculación. Han realizado dos foros internacionales sobre la Discapacidad en Educación Superior (FIDES). En dichos foros hay participación de conferenciantes magistrales de Europa y Estados Unidos, principalmente, de Arizona y Texas. Promueven una cultura de la Inclusión en Educación Superior.

La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)

La Universidad Autónoma de Tlaxcala creó una Unidad de Asesoramiento y Orientación para Estudiantes Universitarios con Discapacidad. Esta Unidad depende de la Facultad del Desarrollo Humano que cuenta con una Licenciatura en Educación Especial acreditada y con refrendo por el Organismo Acreditador por parte del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), así como con una Maestría en Educación Especial.

Esta Unidad atiende a los estudiantes con discapacidad en la UATx y a la comunidad universitaria en su conjunto para promover una cultura de la Educación Inclusiva, ya que los alumnos con discapacidad o, como ellos los definen, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a una discapacidad, están integrados en las licenciaturas y posgrados con los estudiantes sin discapacidad.

En el campo de la discapacidad en esta Unidad Académica hay un Cuerpo Académico (CA) vinculado a un Grupo de Investigación de la Universidad

de Almería, España. Han realizado una investigación que comprende el Estado del Arte de las NEE asociadas a una discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) del Estado de Tlaxcala (Guzmán Zamora, J. Y Antonio Sánchez Palomino, 2011:162), en todos los subsistemas el autónomo, el tecnológico y el normalista.

Las conclusiones de esta investigación son interesantes y las presentamos aquí para que se aprecie la ampliación que ya tienen en esta universidad:

1. Las IES deben considerar la integración educativa y social de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
2. Las IES deben informar sobre los itinerarios curriculares y sus requisitos a los estudiantes con NEE antes de matricularse
3. Las IES deben crear una Unidad Central que coordine y asesore a los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad, al profesorado y al personal administrativo y de servicios.
4. Las IES deben desarrollar un plan de actuación dirigido a los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
5. Las IES deben desarrollar un plan de actuación dirigido a la comunidad universitaria.
6. Las IES deberán incrementar sus esfuerzos económicos en NEE asociadas a una discapacidad.
7. Las IES deberán incrementar sus esfuerzos didácticos y organizativos para la atención a estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
8. El profesorado deberá realizar las adaptaciones curriculares para el acceso a los contenidos y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.
9. La institución deberá informar al personal docente e investigador, administrativo y de servicios, y a la comunidad universitaria en general, sobre la presencia de estudiantes con NEE asociadas a una discapacidad.

10. La titulación obtenida debe ser garantía de las competencias profesionales desarrolladas para el ejercicio profesional con NEE asociadas a una discapacidad (Guzmán Zamora, J. Y Antonio Sánchez Palomino, 2011:130),

El hecho de que la Unidad Central de Asesoramiento y Orientación para estudiantes universitarios con Discapacidad esté en una Unidad Académica, como la Facultad de Desarrollo Humano, y que haya un CA en el tema específico, permite que se pueda operar un servicio, y que logre teorizar en el tema. Es el caso de cómo se ha reflexionado en conceptos tan controvertidos como NEE, discapacidad, educación Especial, Integración y Educación Inclusiva.

La Universidad Veracruzana (UV)

La Universidad Veracruzana tiene consolidado un Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP) (UV). El Programa abarca el equipamiento para eliminar barreras para el aprendizaje y la participación; creación y enseñanza de contenidos equiparables; exposición de experiencias exitosas sobre el tema: *favoreciendo a las personas con discapacidad*; así como el apoyo a estudiantes con discapacidad desde la tutoría. Las etapas del PIIP son:

Primera Etapa: Integración de las Comisiones Coordinadoras Regionales en cada uno de los campus de la Universidad Veracruzana. Su constitución está referida en el apartado que corresponde.

Segunda Etapa: Campaña de Sensibilización. Actividad permanente.

Tercera Etapa: Diagnóstico de salud para conocer la prevalencia y el tipo de discapacidad en la comunidad universitaria. Este diagnóstico se realizará a través del Examen de Salud Integral (ESI).

El objetivo del diagnóstico es conocer el número de personas con discapacidad en la Universidad Veracruzana en un primer momento

con la población estudiantil. En un segundo momento con maestros, personal administrativo, manual y funcionarios. De la misma manera, la accesibilidad arquitectónica, a los equipos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso.

Este diagnóstico también permitirá identificar los planes curriculares, si existe formación docente para la inclusión, si se realiza investigación, si hay extensión de los servicios, servicio social y asesoría para la productividad.

Cuarta Etapa: Análisis de los resultados.

Quinta Etapa: Elaboración y desarrollo de propuestas de intervención.

Sexta Etapa: Sistematización y evaluación de resultados.

La UV como parte del PIIP tiene una Asociación Civil de estudiantes con discapacidad que se denomina: Asociación de Estudiantes Universitarios para el Desarrollo Integral (AEUDI). La Asociación Civil surge como parte de los objetivos del programa, manteniendo vínculos de apoyo y asesoría académica con la Universidad Veracruzana (Gaceta Oficial, Ley Orgánica: Art. 17).

Objetivo General

- » Favorecer el desarrollo integral y sustentable en los estudiantes de la Universidad Veracruzana con alguna discapacidad.

Objetivos Específicos

- » Generar estrategias de autoempleo que favorezcan el desarrollo de competencias educativas, mediante actividades productivas para un proyecto de vida sustentable.
- » Establecer lazos interinstitucionales para realizar actividades conjuntas que estimulen el desarrollo humano de los estudiantes con discapacidad.
- » Alentar, Impulsar y promover la participación e integración socio-laboral en la formación profesional de las personas con discapacidad.

- » Promover la cooperación, solidaridad y equidad entre personas con y sin discapacidad.
- » Concertar convenios de colaboración con instituciones y empresas que impulsen el desarrollo laboral (Gaceta Oficial: Art. 11).

Uno de los objetivos de fondo de la UV en el tema de la Discapacidad es coadyuvar al fortalecimiento del Modelo Educativo Integral Flexible, que atienda a las características del estudiantado con discapacidad, cuyas necesidades educativas suponen el empleo de nuevos sistemas y tecnologías educativas.

Además, cuentan con una vinculación consolidada a nivel nacional e internacional de organismos multilaterales. Entre los que se encuentra, internamente, la Facultad de Idiomas, que imparte la Lengua de Señas Mexicana (LSM) a nivel básico, para estudiantes oyentes para favorecer la comunicación entre estudiantes sordos y oyentes.

Otros Subsistemas de la Educación Superior

El subsistema Tecnológico de Educación Superior acoge cada vez más en sus aulas alumnos con discapacidad. Lo hace bajo un Programa indicativo en El Tecnológico Nacional de México, esto es, en sus Institutos Tecnológicos; en las Universidades Tecnológicas y en las Universidades Politécnicas que han incursionado en el modelo de Educación Inclusiva. Hay dos universidades que han consolidado el modelo: la Universidad Tecnológica de Santa Catarina en Nuevo León y la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui en Querétaro. Ambas han firmado un Convenio de Colaboración entre ellas.

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina, Nuevo León (UTSC)

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina inició su Programa de Universidad Incluyente desde el 2004 y ha progresado en sus fortalezas. Se pro-

pone contar entre sus filas de trabajadores con el 6% de la plantilla con personas con discapacidad, con todas sus prestaciones laborales. Los estudiantes con discapacidad cuentan con Beca 100% y, además, para los estudiantes de escasos recursos tienen una Beca económica de parte del sector empresarial a través de la UTSC. Tienen transporte gratuito adaptado en diferentes puntos para que lo aborden desde un lugar más cercano a sus domicilios. Para los alumnos sordos hay intérpretes de LSM y clases de LSM para los alumnos sordos y oyentes. El equipamiento de una sala tifológica para los estudiantes que son invidentes. Hay un diseño universal para la infraestructura de sus instalaciones en todo el campus. Por otra parte, los horarios que ofrece a los alumnos con discapacidad son “despresurizados”; esto es, horarios que permitan tomar cursos y asesorías de apoyo para sus estudios.

También brinda apoyo para la inserción laboral incluyente en las empresas que reciben egresados de esta universidad o que emplea trabajadores con discapacidad. Esta universidad ha recibido premios de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social por promover el empleo incluyente. También forma a los estudiantes en la generación del autoempleo.

La UTSC ofrece un Diplomado de 100 horas, semipresencial para las instituciones que tengan el propósito de implantar el Programa de Educación Superior Incluyente. Además, ofrece la certificación a Instituciones de Educación Superior que asuman el modelo.

La Universidad Tecnológica de Santa Rosa Jáuregui, Querétaro (UTSRJ)

La UTSRJ inicia su Modelo de Universidad Incluyente en 2014 con el apoyo y colaboración de la UTSC. Crea un equipo profesional para la inclusión que denomina *Office of Support Services for Inclusive Education (OS-SIE)*. Apoya a alumnos con discapacidad visual y auditiva. Apoya también con un Bachillerato Incluyente. A pesar de que es una Universidad que fue

creada en 2011, ya cuenta con una política definida para ser una Universidad Incluyente. Se maneja bajo el principio de transversalidad, y mantiene vínculos con asociaciones e instituciones que puedan apoyar su modelo incluyente.

“Interdefinibilidad” del Recorte del Complejo Empírico.

Si bien el recorte empírico comprende a los estudiantes con discapacidad de las universidades autónomas, la presencia significativa en otro subsistema, como es el caso de las Universidades Tecnológicas, la de Santa Catarina, Nuevo León y la de Santa Rosa de Jáuregui de Querétaro nos obliga a ampliar los límites del recorte. Lo que nos hizo volver a definir el recorte original. De hecho, las Universidades Tecnológicas tienen Programas Educativos de base de Técnico Superior Universitario, es un híbrido entre Media Superior (nivel técnico) y Superior (licenciatura).

La Discapacidad en la Educación Superior en México.

La Educación Inclusiva en México, comprende todos los niveles y modalidades educativas. Y como se ha explicado anteriormente, se refiere a la Atención a la Diversidad, esto es, a mujeres, grupos originarios, discapacidad y migrantes. Hubo cambios legislativos y una armonización jurídica constitucional, producto de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006 de la ONU.

No obstante, es de precisar que el Plan Nacional de Desarrollo de la presente Administración Federal (2013-2018) contiene como uno de sus 5 ejes, el de la Inclusión con Equidad. Y es el “paraguas” presupuestal de todos los Programas gubernamentales que implican a poblaciones e individuos en materia de inclusión de la diversidad. En esta amplia dimensión está la educación Inclusiva. Y desde luego que en el Programa Sectorial de

Educación (2013-2018) quedan comprendidos varios Programas de Fortalecimiento para todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, como son: la Educación Básica, la Educación Media Superior y la Educación Superior. En este tenor se reestructura el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2015).

Por primera vez la SEP incluye en sus Programas de financiamiento extraordinario a la Educación Superior para estudiantes con discapacidad. Lo que significa que hay una visibilización de estos alumnos que acceden a la Educación Superior y un reconocimiento de que este nivel está al alcance de los jóvenes con discapacidad. Se puede advertir que la Ley General de Educación, en sus diferentes versiones del Artículo 41, sólo comprende a la Educación Obligatoria: primero a la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), luego a la Media Superior.

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (Secretaría de Gobernación, “DOF”, Párrafo reformado): 12-06-2000; 17-04-2009, 28-01-2011).

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (Secretaría de Gobernación, “DOF”, Párrafo reformado: 12-06-2000; 28-01-2011).

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación

necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos (Secretaría de Gobernación, "DOF", Párrafo adicionado: 22-06-2009).

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (Secretaría de Gobernación, "DOF", Párrafo adicionado: 22-06-2009).

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (Secretaría de Gobernación, "DOF", Párrafo adicionado: 22-06-2009).

La última versión del Artículo 41 que define a la Educación Especial incluye a la Educación Superior, aunque no sea obligatoria en México. Se trata de un nivel, como en todos los países (hasta en Cuba la Educación Superior está disponible para quien lo desee. Pero se trata de un Sistema Abierto. El sistema escolarizado es de una alta condición meritatoria como en todo el mundo).

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, Tipo Superior, de la SEP.

La Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP ha implantado un Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, Tipo Superior (SEP, 2015).

La Educación Superior tiene una visión más incluyente, pretende recibir jóvenes con discapacidad y mantenerlos en las aulas para terminen con

éxito sus estudios, mediante apoyos a ellos y a sus profesores. El propósito es que permanezcan en las mismas aulas estudiantes con y sin discapacidad. Este enfoque, que parece simple, es el menos segregado de todos los niveles educativos, más que el de Básica que tiene a los alumnos integrados, con el apoyo de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y en centros separados de la escuela regular, los Centros de Atención Múltiple (CAM). Mientras que la EMS atiende de forma segregada a todos los alumnos con discapacidad. Es en Educación Superior (ES) que se les ofrece como única alternativa que acudan a las mismas aulas, con adaptaciones de acceso y con tutorías a los alumnos y asesorías a los docentes. Aquí, en Educación Superior, existe mayor criterio de Inclusión. En las Reglas de Operación tienen protocolizado el apoyo que soliciten las Instituciones de Educación Superior (IES). El fundamento lo soportan en el Programa Sectorial de Educación:

3.5.2. Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos;

3.5.3. Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje;

3.5.4. Desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular;

3.5.5. Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los alumnos con discapacidad;

3.5.6. Adecuar y equipar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras físicas que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad;

3.5.8. Otorgar apoyos a personas con discapacidad que los habiliten para continuar sus estudios durante todo el trayecto educativo;

3.5.9. Impulsar acciones para que la convivencia de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sea apreciada como fuente de riqueza educativa y social; Estrategia:

3.6. Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables, líneas de acción:

3.6.1. Promover acciones interinstitucionales que involucren la participación de poblaciones indígenas, afro descendientes y migrantes, tendientes a la inclusión y equi-

dad educativa (Secretaría de Gobernación, "DOF": Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México, 11 diciembre 2013).

Como se puede constatar, la Educación Inclusiva abarca a mujeres, indígenas, población afroamericana, migrantes y personas con discapacidad.

La Educación Media Superior tiene una modalidad de atención a estudiantes con discapacidad. Se trata de los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED, 2013). Es un servicio educativo no escolarizado, segregado. Los jóvenes asisten por separado de las aulas regulares y no conviven con estudiantes sin discapacidad. A los centros acuden los estudiantes con discapacidad para recibir asesoría académica personal e individualizada, o semiescolarizada, sin que se constituya un grupo formal. Enseguida, veamos cuáles son las metas que se propone el nivel de EMS para los jóvenes con discapacidad, según las Reglas de Operación:

En este marco, el modelo educativo denominado Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad, constituye una opción para jóvenes con discapacidad física o sensorial que deciden iniciar, continuar o concluir sus estudios de bachillerato. Dicha opción educativa es impartida en los CAED, que en algunos casos también son llamados "Aulas Gilberto Rincón Gallardo", los cuales se encuentran ubicados en planteles federales de las direcciones generales adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y forman parte de sus servicios educativos. En el ejercicio fiscal 2015, se prevé crear un mayor número de CAED, por lo cual se les dotará de la infraestructura física y tecnológica que se requiere para prestar el servicio a los estudiantes, de acuerdo al tipo de discapacidad que presenten.

La primera asignación de recursos para apoyar el establecimiento de servicios educativos para estudiantes con discapacidad, se realizó en el ejercicio fiscal 2008, en el que se realizaron las primeras inversiones para la creación de los CAED, en los planteles federales de las direcciones generales adscritas a la SEMS.

En el 2009 iniciaron operaciones 46 CAED en las principales ciudades del país, los cuales atendían hasta septiembre de 2013 cerca de 5,500 estudiantes.

Al cierre de 2014 se alcanzó un total de 200 CAED, distribuidos en diversos centros urbanos de todas las entidades federativas.

Para el ejercicio fiscal 2015 a través del Programa se prevé establecer 100 nuevos CAED, así como equipar y apoyar en su sostenimiento hasta 300 CAED (Secretaría de Gobernación, "DOF": Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015, México, 24/12/14)

Sus metas son cuantitativas, pasar de 200 a 300 CAED, solamente. En realidad, la EMS no es incluyente porque segrega; lo más grave es que no tiene autocrítica desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Revisando la Tabla (Anexo 2) sobre los resultados de la Convocatoria de las Reglas de Operación de la Educación Inclusiva de la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Subsecretaría de Educación Superior de SEP podemos advertir que las IES que reciben mayores montos no son, precisamente, las que se destacan en contar con Programas exitosos en marcha. Incluso, algunas IES sin ningún antecedente reciben montos considerables. Es el caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, la UDG y la UAG (Autónoma de Guerrero), que no tienen programas de Educación Inclusiva visibles. La misma UAEM de Morelos cuenta con un Programa establecido por su Consejo Universitario y no se le asignó recurso alguno.

Sin afirmar que hubo una calificación sesgada, no se trata de un listado consistente en términos de congruencia. Lo que sí resulta un hecho contundente es la proporcionalidad entre las instituciones autónomas y tecnológicas. Pareciera que se está orientando la vocación institucional para que

sea el Subsistema Tecnológico quien se encargue de la atención a la diversidad, entre ellas, la discapacidad. Pero también se podría afirmar que las nuevas IES, entre las que está el Subsistema Tecnológico –particularmente, las U Tecnológicas y U Politécnicas– atienden a la población marginada, en cuanto a pobreza, grupos originarios, discapacidad y, en cuanto a las mujeres, habría que hacer un análisis más fino, como el de Claudio Rama en sus investigaciones sobre la matrícula femenina en las universidades y la falsa equidad con las mujeres (Rama, Claudio, 2005: 467).

En forma más general, el análisis histórico-crítico nos permite *observables* para construir hechos históricos y sociales a partir de datos empíricos; cuya evidencia no se advierte de otra manera. El diseño original de las universidades, desde la Edad Media, ha sido abiertamente excluyente. Y eso pesa hasta nuestros días. Pretender que admita a estudiantes con discapacidad podría ser una utopía. Como lo es el que sean aceptados en el mercado laboral. Pero lo que han demostrado las personas con discapacidad es que pueden cumplir las reglas que se asignan para todos, siempre y cuando sea en condiciones de equidad para no propiciar una desigualdad. Nos referimos a que pueden tener alto rendimiento académico los sordos con LSM, los ciegos con Braille y los que cuentan con trastornos neuromotores. Incluso, quienes tienen síndrome de Down, como el célebre español Pablo Pineda, que es una verdadera excepción y como tal habrá que ser considerado.

Las Universidades Autónomas de campus centrales o descentralizados, con población específica por estratificación social o de población originaria, o con discapacidad, no son un fenómeno nuevo, ya las hubo para mujeres que las segregaban. El derecho que está en juego es el derecho a la profesionalización.

La inclusión de Personas con Discapacidad en las Universidades de América Latina y el Caribe.

La Atención a la Diversidad en las Universidades de América Latina y el Caribe se inscribe en lo que la IESALC califica como la Tercera Reforma de las Universidades de la Región. Esto va más allá de la masificación de la matrícula y la incorporación de estratos sociales medios y bajos. Ya no estamos en la cantidad de la matrícula, sino en la cualificación de la misma.

En México se aprecia de forma específica que el programa de inclusión en Educación Superior está instalado y, aunque falta mucho por hacer, hay un avance significativo. Argentina ha avanzado hasta el diseño curricular para incluir materias optativas y obligatorias en diferentes carreras profesionales que lo requieren, más allá de Pedagogía y Psicología, está Arquitectura, Trabajo Social y otras más. Para Brasil y Chile, la Educación Especial existe hasta el nivel de Educación Superior. Los tres países respetan el carácter *meritorio* de la Enseñanza Superior, esto es, buscan que se respete un examen de admisión para el ingreso de los estudiantes con discapacidad. Aunque en Chile funciona un sistema de cuotas de cupo para los jóvenes con discapacidad. Amén de verificar un rubro tipificado en el clasificador de la OMS de la discapacidad. Esto es, se cercioran que, efectivamente, se trate de un estudiante con discapacidad.

El asunto no se reduce a los estudiantes con discapacidad, también hay profesores, administradores y trabajadores manuales con discapacidad. Por ello, los programas de inclusión no son sólo de estudiantes, sino de Personas.

Se requirió de un balance para cubrir el 2015 una década del consenso logrado desde la IESAL-UNESCO para la educación inclusiva en la Enseñanza Superior. Podríamos estar optimistas con este piso de arranque de la política pública internacional y nacional en la Región de América Latina

y el Caribe. No obstante, siendo realistas no podemos hacer cuentas alegres y ser autocomplacientes al respecto, si tomamos en cuenta la Reunión de Educación Superior de la Región. Nos referimos la reunión internacional que quedó documentada como “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (IESALC, 2008: 405).

La Tercera Reforma Universitaria la caracterizan los expertos en el documento de *Tendencias* (2008) como una masificación estratificada en dos aspectos. La del fenómeno de las Macrouiversidades que descentralizan sus campus y en ellos, de acuerdo a la región geográfica, las calidades de los servicios. Por otro lado, la creación de instituciones de educación superior tecnológicas que responden de forma específica a las demandas del mercado laboral.

Los cambios que se analizan han sido persistentes y, nuestro punto de vista, es que lo serán de forma aún más pronunciada en las próximas dos décadas. La realidad de estos cambios puede ser expresada con algunos ejemplos, como los siguientes:

- 1) De las universidades públicas tradicionales que dominaban el panorama de la región, se ha pasado a la organización de un sistema de educación superior complejo, heterogéneo y segmentado socialmente, que presenta una realidad distinta a la de su historia original; de instituciones de un sólo *campus* urbano, se ha pasado a las macrouiversidades públicas nacionales con *multicampus* de estructuras diferenciadas y a la conformación de un sistema segmentado y diversificado.
- 2) De las escuelas técnicas y vocacionales de nivel medio superior, se ha conformado un importante aparato de instituciones politécnicas y tecnológicas de nivel medio, medio superior y superior (Didrikson, Axel, et al. IESALC-UNESCO, 2005: 63).

Por otra parte, de los nueve capítulos de este documento de *Tendencias* (2008), sólo dos hacen una mención tangencial de la presencia de jóvenes con discapacidad en la Educación Superior:

...sin embargo, el acceso por mérito no resulta suficiente para garantizar la equidad, es decir, la igualdad de oportunidades para entrar, permanecer y graduarse, teniendo en cuenta el fuerte condicionamiento que produce la segmentación escolar generada en las escuelas primaria y secundaria. En especial, son necesarias acciones que garanticen el acceso y la permanencia dentro de las aulas universitarias de los estudiantes procedentes de los sectores sociales de menores ingresos, como los indígenas, negros, mestizos, las personas con necesidades especiales y de aquellos que residen en zonas apartadas (Dias Sobrinho, José y cols., IESALC-UNESCO, 2008: 9).

En el propio capítulo de Inclusión, la mención es mínima, ya que se dedica a las poblaciones marginadas por escasos recursos económicos. “Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”.

Durante las últimas décadas, además de los criterios de género y discapacidad, se han reconocido las necesidades circunstanciales de participación de algunos grupos sociales basados en la necesidad económica, religión, etnia, idioma y cultura, entre otros. Tendencia que ha caracterizado a las políticas de inclusión y de acceso a las IES en la mayoría de los países de la región durante los últimos años (Aponte-Hernández, Eduardo y cols. IESALC-UNESCO, 2008: 21). Un poco de mayor atención ha recibido la población indígena, por la referencia inevitable a las Universidades Interculturales.

Educación Inclusiva en Educación Superior

En el 2005 se observa una masa crítica de normatividad internacional que sirve de soporte a las aspiraciones del ingreso, permanencia y conclusión de estudios de los jóvenes con discapacidad. Dichas aspiraciones no constituían

una posición ingenua por el movimiento social ni por las instituciones de Educación Superior. El recuento eran las principales declaraciones, normas y otros documentos del sistema de las Naciones Unidas que sustentan la inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior.

Pero los expertos advierten que a pesar de que la Región ha tenido una fuerte legislación a favor de las personas con discapacidad, múltiples barreras limitan su cumplimiento (Rama, Claudia, 2005). Contrastando la reunión de la IESALC de 2005 con la de 2008, nos podremos dar cuenta de estas afirmaciones. Ya que en esta última apenas se abordó el tema de la discapacidad en Educación Superior.

La atención que exige el trato a los estudiantes con discapacidad en la educación superior es lógico que se realice con financiamiento, también, extraordinario. Lo limitado de la cuestión es que no se haga conforme a la demanda existente de estos alumnos en sus instituciones, sino obedeciendo a un concurso debido a la escasez del recurso. Por otra parte, el que se asigne dos terceras partes al subsistema tecnológico demuestra, de forma consistente, que se quiere inducir la matrícula de estudiantes con discapacidad a este subsistema, más que al autónomo. Estos dos elementos forman parte de una clara falta de justicia distributiva en el presupuesto de la educación superior. Todo hace pensar que se trata de una especie de “techo de cristal” (Burin, Mabel, 1996: 61-93) para los estudiantes con discapacidad en el nivel de educación superior, tal y como ocurre con las mujeres en las oportunidades laborales donde la superación de acuerdo tiene un límite, un tope invisible. Así ocurriría con los estudiantes con discapacidad, su progreso está destinado hacia el subsistema tecnológico, más que para el autónomo.

Además, el que no se cuente con información estadística de la matrícula de estudiantes con discapacidad en el nivel de educación superior, hace opaco el dato para una justa asignación presupuestal que atiende la demanda real

de estos estudiantes. El que no esté visible la información de los apoyos para el ingreso, continuidad y conclusión de estudios con éxito de los estudiantes con discapacidad y sus familias, dificulta el cálculo de los costos para una atención compensatoria de estas personas, en lo individual.

El reto de una educación de equidad con calidad para los estudiantes con discapacidad está principalmente en los apoyos compensatorios, estos apoyos son los denominados en la CDPD como “ajustes razonables” y no pueden ser estandarizados porque la discapacidad exige un fuerte componente personal del estudiante con discapacidad. Dichos ajustes son todos los que sean necesarios que se hagan, sin ser desproporcionados e indebidos de acuerdo al contexto social de pertenencia. Estos son los términos de la Convención 2006.

La Educación Superior a través de sus reformas universitarias ha ampliado el ingreso de estos sectores a sus IES. Para ello, ha sido necesario un proceso histórico social de avances y retrocesos, de limitaciones cada vez más evidentes para que las reivindicaciones sigan su devenir.

ANEXO 1

Gráfica para la inclusión y la Equidad Educativa [SEP] IPES beneficiarios por subsistema educativo¹



¹ Elaborado a partir de: SEP, "Publicación de resultados de la presentación de proyectos, de acuerdo a las Reglas de Operación", Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, Tipo Superior, SES, DGESEU, SEP, México, D. F., 15 de agosto 2015. 5 p.

ANEXO 2

Tabla de Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa – SEP²
 Resultados de las instituciones públicas de Educación Superior (IPES) beneficiarias en el marco de este programa en lo relativo a la Educación Superior.

No.	ENTIDAD	TIPO	PES	Monto (M. N.)
1	Estado de México	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	12,788,563.00
2	Jalisco	Autónoma	Universidad de Guadalajara	11,000,000.00
3	Guerrero	Autónoma	Universidad Autónoma de Guerrero	5,005,824.00
4	Quintana Roo	Tecnológica	Universidad Tecnológica de la Riviera Maya	4,251,032.00
5	Durango	Tecnológica	Universidad Tecnológica de La Laguna	3,945,000.00
6	Hidalgo	Tecnológica	Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital	3,903,000.00
7	Guerrero	Tecnológica	Instituto Tecnológico de la Costa Chica	3,535,000.00
8	Hidalgo	Tecnológica	Universidad Tecnológica de la Zona Metropolitana del Valle de México	3,100,000.00
9	Guerrero	Tecnológica	Instituto Tecnológico de la Costa Grande de Guerrero	2,470,000.00
10	San Luis Potosí	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	2,280,000.00
11	Veracruz	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Las Choapas	2,186,000.00
12	Chiapas	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa	2,170,192.00
13	Querétaro	Tecnológica	Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui	2,147,028.00
14	Querétaro	Autónoma	Universidad Autónoma de Querétaro	2,031,388.00
15	Tabasco	Tecnológica	Universidad Tecnológica del Usumacinta	1,740,645.00
16	Morelos	Tecnológica	Universidad Tecnológica Emiliano Zapata del Estado de Morelos	1,737,000.00
17	Hidalgo	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Huichapan	1,703,390.00
18	Durango	Autónoma	Universidad Juárez del Estado de Durango	1,683,296.00
19	Guanajuato	Tecnológica	Universidad Tecnológica del Suroeste de Guanajuato	1,598,000.00
20	San Luis Potosí	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Ciudad Valles	1,564,966.00
21	Quintana Roo	Autónoma	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	1,480,000.00
22	Oaxaca	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Comitancillo	1,471,536.00
23	Coahuila	Autónoma	Universidad Autónoma de Coahuila	1,411,261.00
24	Estado de México	Autónoma	Universidad Autónoma del Estado de México	1,368,400.00
25	Sinaloa	Tecnológica	Universidad Politécnica de Sinaloa	1,351,094.00
26	Tlaxcala	Tecnológica	Universidad Politécnica de Tlaxcala	1,305,300.00
27	Chiapas	Tecnológica	Universidad Politécnica de Chiapas	1,253,510.00
28	Baja California	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Tijuana	966,848.00
29	Jalisco	Tecnológica	Universidad Politécnica de la Zona Metropolitana de Guadalajara	945,000.00
30	Puebla	Autónoma	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	813,995.00
31	Oaxaca	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Istmo	732,194.00
32	Quintana Roo	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Carrillo Puerto	724,890.00
33	Oaxaca	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Salina Cruz	713,700.00
34	Hidalgo	Tecnológica	Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo	710,000.00
35	Nuevo León	Autónoma	Universidad Autónoma de Nuevo León	700,242.00
36	Aguascalientes	Tecnológica	Universidad Tecnológica del Norte de Aguascalientes	647,000.00
37	Yucatán	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Conkal	616,000.00
38	Oaxaca	Tecnológica	Instituto Tecnológico del Valle de Etla	600,000.00
39	Chihuahua	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez	582,000.00
40	Coahuila	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de la Región Carbonífera	590,918.00

2 Elaborado a partir de: SEP, “Publicación de resultados de la presentación de proyectos, de acuerdo a las Reglas de Operación”, Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, Tipo Superior, SES, DGESU, SEP, México, D. F., 15 de agosto 2015. 5 p.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO.

Avances, estudios, retos y dilemas

41	Nayarit	Autonoma	Universidad Autónoma de Nayarit		588,368.00
42	Nayarit	Tecnológica	Universidad Tecnológica de la Sierra		571,626.00
43	Chiapas	Tecnológica	Universidad Politécnica de Tapachula		565,869.00
44	Veracruz	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Misantla		565,000.00
45	Tabasco	Autonoma	Universidad Popular de la Chontalpa		507,258.00
46	Tamaulipas	Tecnológica	Universidad Tecnológica del Mar de Tamaulipas Bicentenario		496,171.00
47	Tabasco	Tecnológica	Universidad Politécnica Mesoamericana		487,000.00
48	Tabasco	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Centla		479,155.00
49	Tamaulipas	Tecnológica	Universidad Politécnica de la Región Ribereña		471,000.00
50	Veracruz	Autonoma	Universidad Veracruzana		412,000.00
51	Estado de México	Tecnológica	Universidad Politécnica de Atlatlila		408,455.00
52	Nuevo León	Tecnológica	Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo		383,168.00
53	Morelos	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Zacatepec		336,500.00
54	Chiapas	Autonoma	Universidad Intercultural de Chiapas		321,808.00
55	Querétaro	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Querétaro		314,394.00
56	Durango	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro		300,000.00
57	Sinaloa	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Culiacán		289,000.00
58	Puebla	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Puebla		267,000.00
59	Quintana Roo	Tecnológica	Universidad Politécnica de Quintana Roo		253,428.00
60	Oaxaca	Tecnológica	Universidad Tecnológica de la Sierra Sur de Oaxaca		242,000.00
61	Hidalgo	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Tula-Tepej		235,000.00
62	Zacatecas	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior Zacatecas Sur		225,400.00
63	Sonora	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Hermosillo, Sonora		218,000.00
64	Puebla	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Xicotepac de Juárez		200,069.00
65	Aguascalientes	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Aguascalientes		150,000.00
66	Nuevo León	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Santa Catarina		140,000.00
67	Chihuahua	Tecnológica	Universidad Tecnológica de Chihuahua		100,000.00
68	Michoacán	Tecnológica	Instituto Tecnológico de Zitácuaro		100,000.00
69	Nayarit	Tecnológica	Universidad Tecnológica de la Costa		100,000.00
70	Tlaxcala	Tecnológica	Universidad Politécnica de Tlaxcala Región Poniente		100,000.00
71	Veracruz	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Acayucan		100,000.00
72	Veracruz	Tecnológica	Instituto Tecnológico Superior de Xalapa		100,000.00
73	Yucatán	Tecnológica	Universidad Tecnológica Metropolitana		100,000.00
74	Estado de México	Tecnológica	Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán		17,129.00

TECNOLÓGICAS	72,656,160.00
AUTONOMAS	27,343,840.00
TOTAL:	100,000,000.00

Referencias bibliográficas

- Burin, Mabel, (1996), “Genero y psicoanálisis: subjetividad y feminismo vulnerables”, Burin Mabel y Dio Emilce (comp.), *Género, psicoanálisis, subjetividad*, México, Paidós (Psicología profunda), p.61-93,
- Franklin, Barry Comp. (1996) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial, Barcelona, Pomares.
- Gaceta Oficial, Ley Orgánica de la UV, Jalapa, GOF, 25 de diciembre 1993.
- García, Rolando (2006) Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria, Madrid, Gedisa.
- Góngora-Soberanes, Janette, (2008) *Ciudadanía y cultura política: docentes de educación primaria del Estado de Morelos*, Tesis doctoral, Cuernavaca, Instituto Ciencias de la Educación-UAEM, 308p p.136.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2017) Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder los estudiantes con discapacidad a este nivel educativo? Editorial Académica Española.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2010) La desprofesionalización docente en educación especial, Santiago, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 4 No. 1 pp. 105-126.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2009) La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe, Santiago, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol 3 No 1. Pp. 15-23.
- López Campos, A. A. (2012) La integración e inclusión de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior: caso UNAM, México, UNAM.
- Moreno Valdéz, M. T. (2005) Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, en: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, La metamorfosis de la Educación Superior, Caracas, IESALC/UNESCO.
- OMS (1980) Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF), N. Y. OMS
- OMS (2001) Clasificación del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF), N. Y. OMS.
- OIE/UNESCO (2008) Educación camino al futuro, Ginebra, UNESCO.

- ONU (2006) Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, N. Y. ONU.
- ONU (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos, N. Y. ONU
- Piaget, J. (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo, Madrid, Siglo XXI.
- Piaget, J, y Rolando García (1892) Psicogénesis e historia de la ciencia, México, Siglo XXI.
- Rama, Claudio (2006), “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), pp. 11-24.
- Rama, Claudio (2005) *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México, UDUAL-UNESCO.
- Secretaría de Gobernación, (2015) *Ley general de transparencia y acceso a la información pública*, “DOF”, México, 4 de mayo.
- UNESCO (1994) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Calidad con Equidad, Salamanca, UNESCO.
- Warnock, Mary (1978) Moral thinking and government policy: the warnock committee on human embryology, in: The Milbank memory fund quarterly. Health and society, London, p. 504-522.
- Zazzo, René (1973) Los débiles mentales, Madrid, Fontanela.

Referencias en línea

- DGESPE-SEP, “Plan de estudios, licenciatura en educación primaria”, México, 1997. p. 52 y 75: En: *Plan de estudios 2012 de educación primaria*, [en línea] http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular [Consultado 24 enero 2016]
- Facultad de Trabajo Social, *III Jornadas sobre discapacidad en educación superior* [en línea] www.fts.uner.edu.ar. [Consultado 4 de julio de 2014].

- González V Felicia y Araneda Patricia. *Integración de las personas con discapacidad a la Educación Superior en Chile*. IESALC-UNESCO, Venezuela, 2005, [en línea]. http://sid.usal.es/idos/F8/FDO12677/integracion_educacion_superior_chile.pdf. [Consultado 5 de julio de 2014].
- IPN, *La comunidad politécnica y respetuosa*, México, IPNcluyente [Modelo de accesibilidad del IPN] [en línea] <http://m.ipn.mx/documentos/sensibilidad-15.pdf>, 2015, p 1. [Consultado 13 de Julio 2015]
- López Campos Alicia Angélica, *Las instituciones de educación superior como espacios incluyentes*, México, UNAM, Revista digital universitaria, [en línea] <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/>, p. 7 [consultado 10 diciembre 2015].
- Meyer Loren. “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la ‘comunidad’”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4[1], Santiago de Chile, 2010, p.83-103. [en línea] <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf>, [consultado 10 agosto 2014].
- Moreno V María Teresa. *A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil*, IESALC-UNESCO, 2005. [en línea] http://sid.usal.es/idos/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf. [Consultado 5 de julio de 2014].
- Rede SACI, *Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Argentina*. [en línea] http://saci.org.br/index.php/sites.uol.com.br/magest/intervox.nce.ufrj.br/~joana/www.prosaepoesia.com.br/www.cegotambemegente.com.br/www.cegotambemegente.com.br/imagens/menu_index/www.inclusaoutopiareal.psc.br?modulo=akemi¶metro=15104, [Consultado 4 de julio de 2014].
- Robles Bárcenas Miguel, *et. al.*, *Unidad de atención para personas con discapacidad. TIC y discapacidad*, México, UNAM, Revista digital universitaria, [en línea] <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/>, p. 1 [Consultado 14 de noviembre 2015].
- UACOL, *Becas de discapacidad*, Colima, UACOL, 2015, [en línea] <http://www.uacol.mx/becas/beca-discapacidad.htm> [Consultado 15 de Octubre 2015]
- UADEC, *Centro de evaluación VALPAR*, Saltillo, UADEC, [en línea] <http://www.uadec.mx/index.php/noticias/noticia/509>, 2014, [Consultado 14 de julio 2015]

- UAEH, *Accesibilidad*, Pachuca, UAEH, [en línea] <http://www.uaeh.edu.mx/accesibilidad/> 2014 [Consultado 23 setiembre 2015]
- UAGro, *Boletín*, Chilpancingo, UAGro [en línea] <https://www.facebook.com/pages/Rector%C3%ADa-Universidad-Aut%C3%B3noma-de-Guerrero/267296989988207>, Agosto 2014 [Consultado 3 de septiembre 2015]
- U de G, *Programa de becas especiales de estímulos económicos para estudiantes con discapacidad*, Guadalajara, U de G, [en línea] <http://www.udg.mx/es/convocatorias/programa-de-becas-especiales-de-estimulos-economicos-para-estudiantes-con-discapacidad>, 2015 [Consultado +17 de octubre 2015]
- U G, *Accesibilidad*, Guanajuato, U G, [en línea] <http://www.ugto.mx/accesible>, 2015, [Consultado 27 julio 2015]
- UAM, *Becas para integrantes de grupos vulnerables*, México, Convocatoria, [en línea] <http://www.becas.uam.mx/05/requisitos.html>, 2015 [Consultado 20 de septiembre 2015]
- UANL, *Dirección de grupos especiales*, Monterrey, UANL, [en línea] <http://www.uanl.mx/universidad/organigrama/dege.html>, 2013 [Consultado 3 de noviembre 2015]
- UAT, *Valores, inclusión y equidad*, Cd. Victoria, UAT [en línea] <http://www.uat.edu.mx/SEV/Valores/Paginas/Boletines/Asume-la-UAT-liderazgo-en-atención-a-personas-con-discapacidad-en-la-Educación-Superior.aspx> 2015 [Consultado 13 de septiembre 2015]
- UPN, *Centro de formación para personas con discapacidad visual*, México, Biblioteca Ajusco, [en línea] <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php/menu/2013-01-30-09-47-18/presentacion>, 2013 [Consultado 14 de agosto 2013]
- UPSRJ, *Modelo incluyente. Programa de educación superior incluyente para las personas con discapacidad*, Santa Rosa de Jáuregui, UPSRJ, [en línea] <http://upsrj.edu.mx/modelo-incluyente/>, 2014 [Consultado 10 de octubre de 2015]
- UTSC, *Educación incluyente*, Santa Catarina, UTSC, [en línea] http://www.utsc.edu.mx/02-edu_incluyente/educacion.html, 2014 [Consultado 4 de noviembre 2015]
- UV, *Programa universitario para la inclusión e integración de las personas con discapacidad*, Jalapa, UV, [en línea] https://www.uv.mx/universo/624/infgral/infgral_23.html, 2014 [Consultado 12 de abril 2015]

Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativa de personas con la Condición del Espectro Autista en Jalisco: Una mirada desde la perspectiva *Freireana*

Israel Tonatiuh Lay Arellano
Universidad de Guadalajara

María Elena Anguiano Suárez
Universidad de Guadalajara

Manuel Moreno Castañeda
Universidad de Guadalajara

Introducción

En el año 2011 se dio un paso más en la política pública de inclusión educativa cuando se promulgó la *Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad*, la cual tuvo el objetivo de actualizar la legislación en la materia y cumplir con el compromiso adquirido tras la ratificación de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Sin embargo, no se tuvo una evaluación del modelo educativo anterior, ni se capacitó a la comunidad escolar que se habría de encargarse de llevar a cabo este proceso, incluso, nos atrevemos a creer que tampoco se pensó en cuáles serían las ventajas de una verdadera inclusión educativa.

Nuestra postura es explorar los postulados de Freire y otros autores sobre la diversidad, como una fundamentación para enriquecer la justificación del modelo de inclusión educativa en México, ya que el modelo de inclusión tiende a que el aula sea un espacio de socialización en el más extenso sentido de la palabra. La comprensión de necesidades educativas especiales para una atención a la diversidad se pone en primer plano. ¿Por qué citar y

evocar a Freire, en un texto sobre autismo, cuando se tiene la idea de que trabajó sobre todo en alfabetización de adultos? Puede ser una pregunta a la que contestamos que no es tanto por su método y técnicas, sino por su filosofía, su espíritu incluyente y toma de conciencia.

El capítulo inicia con la definición del autismo tanto desde su conceptualización clínica, como un trastorno del neurodesarrollo, hasta la de *condición*, con la cual se fundamenta una postura más socioeducativa y de derechos humanos, lo que da pie al segundo apartado, donde se aborda la re-emergencia de los postulados de Freire y, para los objetivos de este capítulo, la inclusión educativa de las personas con autismo, para finalmente hacer una descripción y análisis entre el discurso de la inclusión y su materialización en la realidad empírica.

¿Qué es la Condición del Espectro Autista?

De acuerdo con el manual de la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE), publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su décima versión (CIE-10), el autismo pertenece a un grupo de desórdenes del neurodesarrollo. Definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde también se incluyen las siguientes categorías diagnósticas: *Autismo Infantil*, *Autismo atípico*, *Síndrome Rett*, *Otro trastorno desintegrativo de la infancia*, *Síndrome Asperger*, *Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo* y *Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación*.

Por su parte, en el manual de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un *Trastorno del Neurodesarrollo*, del tipo *Trastorno del Espectro Autista* (TEA), en donde fusiona al *Trastorno Autista* y al *Trastorno Asperger* en un *continuum*. Ello ha causado

confusión, pues generalmente se cree que el *Asperger* desaparece como categoría diagnóstica, cuando continúa siendo válida dentro de la CIE.

Desde la perspectiva médico-clínica de la CIE-10 y del DSM-V, el autismo es una discapacidad, pero desde la perspectiva de académicos como Simon Baron-Cohen, Gunilla Gerland, Temple Grandin, Theo Peeters y Jim Sinclair, entre otros, se ha conceptualizado como una condición. El uso del concepto de *condición* en nuestro contexto nacional todavía resulta confuso y se presta a la toma de posturas de carácter más ideológico.

El término *condición* va más allá del diagnóstico, de las características clínicas, de los estereotipos en terapias y las comorbilidades más incapacitantes. El uso de este concepto significa el conocimiento y reconocimiento de la persona en su carácter social, político, económico y cultural, derechos sin los cuales no se puede formar una verdadera ciudadanía. Es en este sentido, también el término alude a una verdadera inclusión en todos los aspectos de la vida social, y no sólo a la limitada ayuda asistencialista. Es por ello que, en la legislación mexicana se optó por denominarlo *Condición del Espectro Autista* (CEA).

El autismo, como trastorno o como condición, se conoce cada día más no por las investigaciones clínicas o científicas, sino por los mitos que se generan a su alrededor en el cine, la televisión y los noticiarios, tanto audiovisuales como escritos, así como por la constante denuncia y lucha de los padres de familia por la inclusión educativa de sus hijos con autismo. Hasta hace una década, esta condición era invisible aun dentro de los propios grupos de personas con discapacidad, aunque curiosamente la normatividad que les abrió la puerta a la inclusión educativa fue la *Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad*, promulgada en 2011.

A partir de ese año, pero sobre todo de 2015, cuando se aprobó la *Ley General para la Atención y Protección de las Personas con la Condición del Espectro*

Autista, se ha visibilizado una intensa campaña para la sensibilización sobre la condición a nivel de organizaciones, de padres de familia y poco a poco por académicos. Una de las líneas desde la investigación académica es la inclusión educativa, la cual se debate entre las posturas progresistas que apuestan por un aula diversa y, por ende, con mayor riqueza para desarrollar competencias sobre la tolerancia, la ciudadanía y los derechos humanos, mientras que contrariamente otra postura clama por un modelo segregador. Nuestra postura es explorar los postulados de Freire sobre la diversidad, como una fundamentación para enriquecer la justificación del modelo de inclusión educativa en México, el cual definiremos más adelante.

La re-emergencia de Freire como fundamento para la inclusión educativa contemporánea

Así como muchos otros neologismos, es común oír hablar de “pedagogías emergentes” en referencia a nuevas teorías, métodos y técnicas que surgen para propiciar y apoyar a quienes aprenden, aunque suele suceder que se hace énfasis en esta emergencia cuando es apoyada con tecnologías para la información y la comunicación, que no siempre significa un nuevo enfoque teórico ni orientación metodológica, sino sólo la incorporación de novedades tecnológicas, que potencian y diversifican los ambientes y procesos, sean que se mantengan o transformen. Dicho de otra forma, tecnologías que pueden propiciar cambios, pero no los garantizan. Con base en estas consideraciones, destacamos tres planteamientos: Pedagogías emergentes; pedagogías tradicionales con tecnologías emergentes y pedagogías *re-emergentes* o re-emergencias pedagógicas.

Se conocen como pedagogías emergentes los enfoques teóricos y metodológicos, que, con base en estudios científicos o la sistematización y reflexión sobre la práctica, proponen nuevos modos de relaciones educativas, sea con el modo de conocer y aprender; relaciones entre quienes aprenden

y enseñan; entre el estudio y la realidad, entre las instituciones académicas y la sociedad y más, nuevas relaciones que se supone mejoran los procesos educativos y sus resultados.

Algo diferente es cuando las corrientes pedagógicas áulicas tradicionales se apoyan en nuevas tecnologías, sin modificar lo esencial. En este caso, estaríamos hablando de pedagogía con tecnologías emergentes que propician cambios, pero no los determinan. También tenemos de pedagogías *re-emergentes*, vistas como re-emergencias pedagógicas. En este caso, vemos como Celestín Freinet, María Montessori, Ovidio Decroly, Paulo Freire y más, cuyas ideas renovadoras no sólo no pierden vigencia, sino que además toman nueva fuerza y posibilidades, como lo explicamos enseguida con respecto a Freire.

Recuperamos el concepto de cualidades intangibles, como alternativa, no como sustitución de las “competencias docentes” que se pretende puedan ser adquiridas mediante la capacitación y medidas con propósito de evaluación, que suelen enfocarse a conocimientos, destrezas y capacidades profesionales en relación con campos disciplinares, profesionales, docentes y de manejo tecnológico, generalmente lo que puede ser observado y medido, pero suelen olvidarse las cualidades que tiene más que ver con principios, actitudes y valores personales sobre los que se cimientan los paradigmas y prácticas profesionales. Cualidades como la congruencia, la sensibilidad, la intuición, el respeto y goce de la diversidad, la amorosidad, la vergüenza, la humildad y otras cualidades que rompen con esquemas autoritarios, homogenizantes, bancarios y de seriación obligada que ven y tratan a los educandos como cualquier producto industrial que se entrega al mercado.

Obstáculos y potencialidades para la inclusión desde la observación empírica

El 30 de mayo de 2011 se publicó la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (LGIPD), la cual actualizó el marco normativo para armonizar la legislación en la materia como parte de los compromisos que el Estado mexicano adquirió con la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, derogando así la entonces *Ley Federal de las Personas con Discapacidad* de 2005.

Cabe señalar que el modelo de inclusión educativa se concibe, idealmente, de una manera cronológica posterior al modelo de integración. Siguiendo esta lógica temporal, éste tuvo el objetivo de permitir el acceso de personas con discapacidad en las aulas de escuelas regulares, pero sin que su presencia motivara algún tipo de convivencia diversa o la adaptación de una currícula flexible, así mismo, uno de sus objetivos tendía a la “normalización” de estas personas, en otras palabras, que fueran éstas las que se adaptaran a la enseñanza y a la vida en general del resto de las personas sin discapacidad.

Por su parte, el modelo de inclusión, en su doctrina, tiende a que el aula sea un espacio de socialización en el más extenso sentido de la palabra. La comprensión de necesidades educativas especiales para una atención a la diversidad se pone en primer plano, y de ello se desprenden las estrategias de atención que no tienden hacia la homogenización, sino que precisamente dan cuenta de la diferencia. Es en este objetivo donde se observa que los postulados del enfoque *freireano* tienen impacto.

Sin embargo, en la realidad hay una coexistencia de facto de ambos modelos, lógicas o ideas, incluso, recientemente, el 3 de octubre de 2018, la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió un amparo en revisión donde argumentó que, si bien el modelo educativo es

incluyente, no desaparece el concepto de integración es complementario, ya que...

Las autoridades educativas, en los ámbitos de sus competencias, no sólo deben permitir el ingreso de personas con el espectro autista al sistema educativo regular (integración), sino que además deben tomar las medidas reformatorias necesarias para transformar el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras de la educación, a fin de eliminar las barreras u obstáculos que puedan enfrentarse las personas con discapacidad en el entorno educativo (inclusión) (SCJN, 2018: 50-52).

Lo anterior resume con claridad la realidad empírica nacional en este tema: si bien la LGIPD abrió las puertas de la escuela regular a las personas con autismo al convertirla, por decreto, en inclusiva de un día para otro, como la cara opuesta de esta misma moneda, también trajo consigo incertidumbre entre los docentes y administrativos de los planteles educativos, mientras que la falta de evaluación y del aprovechamiento de los logros y aciertos del modelo educativo de *Integración*, que en apariencia se estaba descontinuuando, se convirtió en el peor defecto de esta política.

Esta falta de evaluación, así como las reformas requeridas para que la estructura educativa respondiera adecuadamente, es la respuesta para continuar, en los hechos, sosteniendo el modelo de integración, aunque no de la manera positiva en que lo define la Corte, sino en el sentido de permitir el ingreso, pero no realizar los ajustes necesarios para la verdadera inclusión.

Por otra parte, epistemológicamente, el concepto de discapacidad conlleva una carga ideológica, y es a partir de ello que se exigen cuotas y derechos. Por esta razón, el modelo de integración propiciaba que las personas con discapacidad pudieran aprender con iguales, lo que sin duda ha sido el motor en la educación para personas con discapacidad visual o auditiva, sin embargo, desde otras experiencias, al menos los *Asperger* y los *autistas de alto funcionamiento* aprenden mejor por imitación y por la relación con los “diferentes”.

A pesar de la falta de un debate en la materia y las carencias en las opciones metodológicas reales, la inclusión educativa de niños con CEA en las aulas regulares marca, desde nuestra perspectiva, la oportunidad más allá de los sectores y actores incluidos en esta etapa (niños, padres y profesores), no sólo porque puede dar pie a un mejor modelo de inclusión en los siguientes niveles educativos como el medio y el superior, sino porque el proceso de concientización social puede, y debe, comenzar desde la educación básica.

A partir de lo anterior se busca plantear la hipótesis que las personas con autismo propician un diálogo plural, si bien no entre ellos, sí para que los demás puedan llevarlo a cabo, pues como señala Armando Alcántara, “la perspectiva *freireana* ha aportado un horizonte más amplio y una perspectiva optimista desde la cual la educación puede ser recuperada como instrumento de liberación; es decir, como un medio para cuestionar las formas establecidas de poder.” (Alcántara, 1994:3); pero ello requiere, primeramente, de la adecuada visión del educador, en palabras de Freire “progresista coherente” ya que para éste la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una “lectura crítica” de la realidad.

Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos, pero no sólo la enseñanza de los contenidos en sí o casi en sí, como si el contexto escolar en el que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del “pensar acertado” desligado de la enseñanza de los contenidos. (Freire, 1997:35).

Pero ¿Cómo se puede lograr tal criticismo si la formación docente contemporánea está atada a las consideraciones de un modelo neoliberal y las posturas parecen reducirse a una dicotomía a favor o en contra de tales?, ¿Podría este objetivo potencializarse si desde la educación básica los alumnos interiorizan valores democráticos, de inclusión y de solidaridad?, ¿Cómo podrían ampliarse estos valores ante una forma de pensamiento

más o menos uniforme, también podría potencializarse si convivimos con otras formas de pensamiento no sólo ideológico, sino *neurodiverso*?

Es precisamente a través del tipo de pensamiento *neurodiverso* que puede lograrse el proceso dialógico en dos sentidos: En primer lugar, entre pares, ya que es necesario reconocer que hay una forma diferente de ver y entender la vida y que este reconocimiento implica, en quienes se clasifican como “normales” o *neurotípicos*, practicar una verdadera pluralidad y tolerancia ante una diferencia real. En segundo lugar, la práctica docente debe, al menos, ser receptiva a las metodologías y estrategias para su labor, aunque lo ideal es lograr la asunción como educador progresista.

La falta de criticidad y de sensibilidad en el tema de la inclusión educativa de niños con CEA, malentendiendo el modelo o confundiéndolo con una extensión o continuación del de integración conlleva dos riesgos, el primero, el de una simulación sobre el verdadero proceso de inclusión educativa, observado hoy en diversos colegios particulares que se jactan de ser instituciones incluyentes; y en segundo lugar, ligado a la “normalización” es la patologización.

Sobre este tema, en los últimos años se ha observado una mayor tendencia hacia la patologización de la infancia, como lo ha señalado la especialista Gisela Untoiglich (2009), quien discute acerca del etiquetamiento de los niños en el ámbito escolar y la posterior canalización a ser atendidos por un especialista médico, generalmente neurólogo, paidopsiquiatría o psicólogo, con la intención de que el niño reciba atención médica y terapéutica. De esta manera, tenemos una especie de correspondencia entre la institución educativa y la institución médica, debido a que se ha presupuesto que medicar a los niños diagnosticados dentro del espectro autista “mejora” su estancia y desempeño en el aula regular.

Si bien, por un lado reconocemos que la medicación es necesaria en algunos casos, sobre todo cuando existen comorbilidades asociadas, en ningún momento creemos que la medida deba ser general. Una prueba de ello son los niños, adolescentes y adultos dentro de la condición que no han sido diagnosticados o éste fue tardío, pero que, sin embargo, han cursado la primaria, secundaria, bachillerato, educación superior, y en algunos casos hasta posgrados, siendo sobrevivientes del sistema educativo, esto es, que por sus propios méritos fueron ascendiendo en el escalafón escolar sin ningún apoyo o adecuación particular, pues para los docentes y directivos no había “diferencia” entre ellos y los alumnos regulares, sólo quizás la distinción de las características propias, pero que sólo llegaban a estar presentes en las anécdotas escolares y no como parte de la reflexión de la intervención de la práctica educativa.

A menos de una década de la creación de la *Ley de inclusión*, y menos de un lustro de la *Ley de Autismo*, niños y jóvenes con CEA están inscritos desde el nivel preescolar hasta el de educación superior, tanto en planteles públicos como privados. Sin embargo, no ha existido un mecanismo que permita un paso más “natural” entre la educación básica, la media superior y superior, primero por la propia división de cada nivel y en segundo lugar, por la propia división administrativa.

En el primer caso, no hay un mecanismo que permita compartir, si no es a través de los padres de familia, una ficha informativa del o los profesores del preescolar a los de la primaria y de éstos a los de secundaria, sobre características del alumno con CEA: fortalezas, debilidades, canales de aprendizaje y metodologías de trabajo, entre otras. La situación pareciera complicarse en el paso de la secundaria al bachillerato, pues al menos en el caso de Jalisco, el sistema de educación media superior pertenece a la Universidad de Guadalajara, aunque en esta institución, compilar y enviar el expediente del alumno con CEA del bachillerato a nivel superior tampoco tiene un mecanismo, de hecho, ni siquiera se ha pensado en ello.

A la fecha, además de la inexistencia de este mecanismo de comunicación, que podría permitir una inclusión educativa más efectiva no sólo en cada nivel educativo, sino en cada grado escolar, tampoco se han perfeccionado otro tipo de formatos que permitan la captura de datos y, por ende, generar estadísticas más confiables. Si bien existen el *Formato 911 de Educación primaria* (inicio del ciclo escolar) y el *Cuestionario de integración educativa 911* (final del ciclo escolar), que se aplica desde el nivel preescolar hasta el superior, en donde se reporta si el alumno tiene alguna condición de discapacidad, su llenado presenta serias deficiencias, incluso en algunos niveles como en el superior parece inexistente.

Estos y otros puntos que parecieran estar más relacionados con una cuestión administrativa que de inclusión socio-educativa, son parte de los procesos administrativos que permiten, en primer término, el ingreso o rechazo de un alumno a un plantel educativo. Si bien, tanto la *Ley de Inclusión* como la de *Autismo* prohíben explícitamente el rechazo o *desautorización* de la matrícula de un alumno, todavía continúa siendo una práctica común tanto en escuelas públicas como privadas, contribuyendo de forma contraria a lo que se esperaría con la inclusión: la formación de ciudadanía.

Cuando existe la consciencia por parte de las autoridades educativas, así como de las y los profesores, que la admisión del niño o niña es un derecho, entonces se hacen presentes las características que menciona Manuel Moreno (2011): la actitud, la emoción, la intuición, pero sobre todo la sensibilidad social y la consciencia de sí y la misión educativa. A este respecto nos parece muy significativo lo que dice Freire en sus *Cartas a quien pretende enseñar*:

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. (Freire 2008, p. 26).

Recalca: “La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez cientifista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.” (Ibíd.) Amorosidad, creatividad y libertad, que son imprescindibles en todo proceso educativo incluyente y más entre más diferentes sean los participantes.

En la cuarta carta de la obra de Freire mencionada en los párrafos anteriores, se habla de las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y maestros progresistas, cualidades como la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la decisión, la seguridad, la armonía entre la paciencia y la impaciencia, la sabiduría, la parsimonia verbal, la alegría de vivir y la seguridad que requiere la competencia científica, la claridad política y la integridad ética (ibíd., 75-83).

De esta manera, destacan las competencias docentes, que también señala Moreno, y que tienden a propiciar ambientes y procesos de aprendizaje a través del desarrollo de estrategias didácticas. De acuerdo con las observaciones empíricas, si bien la capacitación docente es relevante, los docentes también pueden trabajar con las herramientas didácticas de su propia formación. En este sentido, la voluntad del docente es el mejor instrumento para iniciar con el proceso de inclusión.

Lo anterior es sólo una muestra –la cual creemos que se puede generalizar– de las relaciones coloquiales en las escuelas públicas y particulares en nuestro país. Un bloque donde los niños y jóvenes son rechazados a pesar del derecho a la educación no sólo planteado en la *Ley de Inclusión* y la de *Autismo*, sino en la propia *Constitución*; un segundo bloque que simula procesos de inclusión cuando en realidad sólo reproducen el modelo de integración; un tercer bloque, donde se pretende que el personal docente tenga la capacitación previamente al trato con las necesidades educativas; y

un cuarto, quizás el más ideal –pero en la realidad el que menos encontramos– donde la voluntad de la comunidad educativa (profesores, directivos, personal administrativo y de apoyo, alumnos y padres de familia) toman la inclusión de las personas con discapacidad como parte del proceso educativo contemporáneo.

En educación superior, las políticas, programas y acciones entraron a escena, relativamente, hace muy poco tiempo. En el caso de la Universidad de Guadalajara, que es la universidad pública de Jalisco, la inclusión educativa se incorporó en el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030*, y sus acciones se materializaron hasta 2015 con la creación del *Programa de Universidad Incluyente*, cuyos objetivos se resumen en: eliminar la exclusión social a través de una política institucional de inclusión y equidad; generar las condiciones de accesibilidad, equidad e inclusión que permitan enriquecer los procesos de aprendizaje y formación integral; y brindar a la comunidad universitaria las herramientas pedagógicas e infraestructura física y tecnológica necesaria que favorezcan la accesibilidad, la inclusión y la equidad en toda la red universitaria (UDG, 2015).

Aunque en 2017 se creó la *Unidad de inclusión* de la Universidad de Guadalajara, a la fecha hay acciones, marcadas en los lineamientos para el ejercicio del *Programa Universidad Incluyente*, que no se han cumplido desde 2015: tales como la conformación del *Consejo Consultivo de Inclusión y Equidad Educativa de la Red Universitaria*; y la identificación de la población estudiantil que pertenecen a grupos vulnerables –en lo que se ha avanzado pero mínimamente–, por lo que no se ha cumplido a cabalidad.

La capacidad actual de la Unidad, con un presupuesto anual de alrededor de los 20 millones de pesos, ha permitido realizar ajustes arquitectónicos para la accesibilidad y la compra de tecnologías para el apoyo de los estudiantes con discapacidad en varios centros universitarios, así como el some-

ter a concurso una beca de alrededor de \$1,200.00 por semestre para estos alumnos, teniendo una bolsa para este fin de 2 millones de pesos (2018). Otra de las acciones es la realización del examen de admisión en un espacio acondicionado, con mayor tiempo para su ejecución, así como con el apoyo de personal y herramientas (traductores de LSM, guías en braille y expertos en autismo). Otra de las funciones de esta Unidad es la de fungir como mediador entre el alumno y los funcionarios y profesores para optimizar el proceso formativo.

Sin embargo, se reconoce que por la falta de recursos humanos, varios criterios generales para la operación del programa han sido marginados, entre estos el diseño de la oferta académica que contendría programas educativos de pregrado y posgrado con los ajustes razonables necesarios para la accesibilidad e inclusión de grupos vulnerables; el diseño de una campaña mediática para promover la cultura de la tolerancia e inclusión; y la elaboración de manuales de inclusión para los docentes y administrativos. Todo lo anterior pareciera demostrar que el discurso va encaminado hacia un lado y la voluntad política y las acciones en el sentido contrario.

Por otro lado, la permanencia de los alumnos con discapacidad en sus estudios de licenciatura se ha logrado, hasta hoy, en un mayor porcentaje más por el esfuerzo y por méritos propios del estudiante, y en menor medida por la materialización de las políticas de inclusión; por el apoyo de los propios profesores y de sus compañeros que han fungido como tutores pares, aunque del otro lado de la moneda seguimos teniendo docentes sin la sensibilización ni voluntad para llevar a cabo este trabajo; y sin la capacidad institucional de realizar un seguimiento a todos y cada uno de los alumnos que requieren estos apoyos ¿No significaría esta situación un primer obstáculo al ideal *freireano*, en el sentido de no incluir a todos en la construcción de esa educación emancipadora?

Una respuesta a esa pregunta puede ser que, además de ser un obstáculo se convierte en una perversión de la educación inclusiva, pues se incluye a los diferentes para “normalizarlos”, para “igualarlos” a los considerados “normales”, por quienes detentan el poder de controlar los sistemas escolares. Dicho de otra manera, se les incluye en el sistema escolar, pero se excluyen sus singularidades, sus modos de ser, pensar y actuar.

En este sentido, la Universidad estaría perdiendo la oportunidad de fortalecer esa práctica *freireana* de diálogo al no incluir un pensamiento *neurodiverso*, y de intervenir en la construcción de la ciudadanía y de la sociedad civil desde esta postura, lo que no quiere decir que no se construyan desde la formación profesionistas críticos, pero la o las ideologías transmitidas, en su sentido de visión de mundo –y no de política partidaria– de los docentes a los alumnos no tienen el mismo objetivo que el diálogo y la emancipación a la cual se refiere Freire.

Recapitulando, a nivel empírico y coloquial la inclusión educativa tiene altibajos y todavía está sujeta no a lo señalado en las políticas públicas, sino a la discrecionalidad de los directivos escolares. Tenemos experiencias exitosas de inclusión, pero también historias que demuestran no sólo una gran insensibilidad, sino opacidad y omisión a la normatividad. A nivel teórico, estas observaciones permiten hipotetizar que la sensibilización sobre la inclusión educativa, entre más temprano se entre en contacto con ella, contribuye a la formación de una ciudadanía con más valores, lo cual puede apoyar, de un modo u otro, ante una situación de desgaste del tejido social, y de nuevo, alcanzar ideales *freireanos*.

Consideraciones finales

Para impulsar nuevas propuestas pedagógicas que atiendan lo diverso con diversidad, es necesario superar visiones y prácticas tendenciales de seria-

ción homogenizante, que suelen limitar la gestión académica a lo que está al alcance de su entendimiento y capacidad de control. A partir de la preocupación por una educación incluyente y la recuperación del pensamiento de Freire con respecto a esa situación, vemos el potencial que esta conjunción de funciones puede tener con el soporte de las nuevas tecnologías digitales para la información y comunicación. Para dar nombre a esta fusión teórico-técnica acudimos al concepto de *pedagogía de la virtualidad* que manejan varios autores, entre ellos Margarita Victoria Gomez.

Así, de las ideas de Freire tomamos cualidades como las de amorosidad, sensibilidad y respeto a la diversidad, que a partir de la inclusión educativa dan lugar a una educación incluyente. Cualidades y procesos que, si no los perdemos de vista, pueden ser potencializados y enriquecidos con recursos tecnológicos apropiados. ¿Por qué citar y evocar a Freire, en un texto sobre autismo, cuando se tiene la idea de que trabajó sobre todo en alfabetización de adultos? Puede ser una pregunta a la que contestamos que no es tanto por su método y técnicas, sino por su filosofía su espíritu incluyente y toma de conciencia.

Es obvia la necesidad de eliminar prácticas que se caracterizan por su autoritarismo y tendencias a la seriación homogenizante y excluyente de los procesos educativos. Esa educación bancaria a la que se refiere Freire, de depositar supuestos conocimientos en los demás para que luego los regresen sin agregarle ningún valor. A eso le agregaríamos la *manía* de producir educandos en serie con criterios de calidad homogéneos como cualquier producto fabril.

La propuesta es ir por alternativas pedagógicas que tiendan a la diversidad más allá de la simple tolerancia a su goce, a la flexibilidad para adecuarse a las condiciones de vida y modos de ser de las personas, y su carácter incluyente, donde la inclusión empiece por las propias educadoras y

educadores. Si queremos que los demás se incluyan en nuestras propuestas educativas, debemos empezar por incluirnos nosotros en sus vidas.

Un obstáculo para la inclusión suele ser la represión de los sentimientos, por una parte, el miedo a expresarlos y por otro, el control a que quieren someterlo quienes detentan el poder en cada situación concreta de trato con quienes consideramos diferentes. Este problema lo plantea Freire de la siguiente manera: “Otro de esos “diferentes” tiene que ver con la cuestión de los sentimientos, cuya expresión, se dice, debe ser controlada por respeto al otro. El sentimiento de alegría, de tristeza, de cariño, de afecto, la suavidad, todo esto tiene que estar rigurosamente disciplinado” (Freire & Faundez, 2013: 47), control de sentimientos que inhibe el acercamiento con los demás, y más impedimento entre más diferentes a nosotros los consideremos.

Malas maneras que deben ser superadas en el caso que nos ocupa hasta nuestro sentir, pensar y actuar cotidiano, que es donde y cuando aprendemos a ser. Como le dice Freire a Faundez: “Como ves Antonio, convivir con la cotidianidad es una experiencia de aprendizaje permanente” (Ibíd.: 49). Estas ideas nos parecen de suma importancia no perderlas de vista en nuestra convivencia diaria con quienes viven en situaciones de autismo, donde y cuando son vitales la expresión de los sentimientos en reciprocidad.

¿Y las tecnologías y la virtualidad qué? Es aquí donde la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2103) tiene sentido, la tecnología, más que una pregunta debe ser una respuesta para potenciar los postulados de una pedagogía incluyente que: mejore y diversifique las posibilidades de percibir lo que deseamos aprender; apoye los procesos de cognición; amplíe y diversifique las posibilidades de comunicación entre los que viven cerca y lejos de nosotros, y de quienes tenemos diferentes capacidades de percibir y expresar lo que deseamos, así como de vincular los procesos que se viven en los ámbitos escolares con la vida misma.

Otro interesante acercamiento a esa respuesta es lo que nos comparte Margarita Victoria en su libro: “Pedagogia da virtualidade. Redes, cultura digital e educacao”, con inspiración freireana (Gomez, 2015:9):

A relacao que temos como o nosso tempo e a sua cultura permite nos referirnos às novas territorialidades educacionais e à pedagogia da virtualidade, que resulta de certo uso, certa apropriacao e certa compreensao da técnica, nao dicotomizando Teknê de Ars, arte e tecnologia como a razao do facer no processo de aprendizagem.

Palabras que nos llevan a varias reflexiones, entre ellas la necesidad de comprender cómo los ambientes virtuales nos llevan a nuevos territorios que propician nuevas posibilidades educativas, además, el hecho de no ver lo pedagógico y lo tecnológico como opciones que se excluyen, sino verlos fusionados, quizá aquí quepan neologismos como hablar de tecno-pedagogías.

Es usual que cuando hablamos de tecnologías para la información y la comunicación nos venga a la mente la cobertura y grandes alcances que pueda tener, lo cual es cierto, aunque en esta ocasión queremos destacar su potencial para atender lo diverso como la misma autora nos lo recuerda.

Nesse panorama, a universidade presencial está com um enorme desafio, que é oferecer educacao para uma demanda cada vez maior. Expandir a educacao universitaria implica acolher os modos de comunicacao vigentes e os ambientes virtuais para atender a essa demanda cada vez mais heterogênea e diversa (Gomez, 2015: 13).

Heterogeneidad que se comunica y así se hace común a través del diálogo: “E é atraves do diálogo que se pode elaborar e dizer a própria palavra, produto da confianca no outor, da acao e da reflexao conjuntas” (Ibíd.: 19) Acción y reflexión conjuntas donde lo individual deja el paso a lo colectivo:

Trata-se de um mundo social, cultural e político que, na interacao, desperta a curiosidade epistemológica dos participantes, a curiosidade por conhecer o outro, o tema, a

situacao e, assim, juntos, conhecer mais. Esta é uma abertura respeitosa em que nao ha um “Eu penso” individual, ególatra, mas um “Pensamos” como ato colectivo. (Ibíd.: 21-22).

Así cuando unos y otros, unos con otros, con nuestras diferencias nos convertimos en un colectivo, las debilidades y fortalezas personales se vuelven comunes, desaparecen las diferencias que discriminan porque ya son de todos, somos tan fuertes y hábiles como el que menos y como el que más. A este respecto nos parecen de sumo interés las palabras de Faundez en la obra conjunta con Freire: “Pedagogía de la pregunta” (Freire y Faundez, 2013: 121) “Considerar desde otra perspectiva el problema del otro para descubrirnos a nosotros”. Viéndolo desde el tema de este capítulo, para comprender y actuar en la situación del autismo necesitamos descubrirnos en quienes viven esa situación.

Para finalizar, reafirmamos que éste ha sido un acercamiento al discurso de la inclusión educativa de personas con autismo y al contraste de su materialización en la realidad empírica, teniendo como una de las ópticas de análisis los postulados *freireanos*. Hemos querido también demostrar que el estudio e investigación de este tipo de fenómenos es más rico si se toma en cuenta lo multidisciplinario. Queda pendiente el proponer investigaciones no sólo desde esta perspectiva, sino también desde una metodología transdisciplinaria, lo cual de seguro enriquecerá los fundamentos no sólo en pro de la descripción académica, sino para una mayor difusión y divulgación de la temática.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (1994) Paulo Freire on higher Education: A Dialogue at the National University of Mexico. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207807.pdf>, 28 de enero de 2016.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-IV). Washington: American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. (2000) Is Asperger Syndrome/high functioning autism necessarily a disability? En: *Development and Psychopathology*, 12, 489-500.
- CLIMA. (2013) ¿Qué son los Trastornos del Espectro Autista? Consultado en: www.clima.org.mx, 18 de febrero de 2014.
- Diario Oficial de la Federación. (2005). Ley Federal de las Personas con Discapacidad. 10 de junio de 2005, México, D.F.
- _____. (2011). Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011, México, D.F.
- _____. (2015). Ley General para la Atención y Protección de las personas con la Condición del Espectro Autista. 30 de abril de 2015, México, D.F.
- EITA (2013/24/8/) Entrevista a Gunila Gerland, mujer con Asperger y estudiosa del tema. [Actualización de Facebook] Recuperado de <https://www.facebook.com/eitaperu/posts/10151559712296401>
- Espectroautista.info (s/f). Entrevista con Temple Grandin, consultado en <http://espectroautista.info/textos/temple-grandin/entrevista>, 25 de febrero de 2016.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente*. México: Siglo XXI.
- _____. (1997) *Educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI.
- _____. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. 8a Edición. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores. 1a Edición. Buenos Aires.

- Gomez, M. (2012). Visión de la educación en red más allá de la distancia. En: Moreno Castañeda, M. Veinte visiones de la educación a distancia. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- _____ (2015) Pedagogia da virtualidade. Redes, cultrua digital e educacao. Edicoes Loyola. Sao Paulo.
- Moreno, M. (2011). Por una docencia significativa. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con Salud. Ginebra.
- Peeters, T. (s/f). Sobre el autor. Consultado en http://es.theopeeters.be/?page_id=27, 25 de febrero de 2016.
- SCJN, (2018). Amparo en revisión 714/2017. Consultado en: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2018-09/AR%20714-2017%20PROYECTO%20VP.pdf. 29 de septiembre de 2018.
- Sinclair, J. (2002) No sufran por nosotros. Consultado en http://www.autreat.com/no_sufran.html, 25 de febrero de 2016.
- UDG, (2015). Lineamientos para el ejercicio del Programa Universidad Incluyente. Rectoría General. Universidad de Guadalajara: Guadalajara.
- United Nations. (2006) ¿Por qué una convención?, consultado en <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>, 29 de julio de 2014.
- Untoiglich. G. & Wettengel. L. (2009). Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en la clínica y educación. Noveduc: Buenos Aires.

Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa

Carolina Pano Fuentes

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Emma Yolanda Escobar Flores

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Dulce María Guillén Morales

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Introducción

La equidad es fundamental en la formación de sistemas educativos inclusivos. En la actualidad pensar la inclusión como una característica necesaria en los sistemas educativos es resultado de una transformación a nivel teórico, cultural, político y social, sobre el reconocimiento de personas y realidades diversas.

El giro inclusivo mostró que la exclusión en los sistemas educativos recae sobre colectivos de personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, indígenas y campesinos, hablantes de lengua indígena (HLI), mujeres, población rural, en pobreza y marginada; a quienes a causa de una baja pertinencia educativa, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos, se les ha colocado en una situación de vulnerabilidad educativa, resultado de escenarios inequitativos que limitan una igualdad sustantiva y sus posibilidades de participación.

Problematizar el derecho a la educación inclusiva es un compromiso ético, acorde a los principios de igualdad y equidad que son parte de la justicia so-

cial. A continuación se expone la relación entre los conceptos de diversidad, equidad e inclusión, como condición necesaria para la construcción de sistemas educativos habilitados para cumplir su función como: mecanismos igualadores (es decir, que amortigüen el peso de las inequidades externas), herramientas de movilidad social y vehículos de inclusión (SEP, 2017).

Enfoques de atención a la diversidad: de la exclusión a la asimilación

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 – la cual parte de los principios de igualdad y libertad–, se consideró a la educación como uno de ellos (Asamblea General de la ONU, 1948). Sin embargo, la garantía de este derecho está marcada por fuertes desigualdades que han caído dolorosamente sobre colectivos como minorías étnicas, lingüísticas y culturales; personas de clases sociales desfavorecidas y con diversidad de capacidades.

Este hecho fue ampliamente reconocido en la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); si bien el llamado a la construcción de una educación equitativa se hizo en relación a las personas con discapacidad, este antecedente internacional sentó las bases del movimiento inclusivo que –como se verá más adelante– no sólo problematiza las limitaciones de atención educativa hacia las personas con discapacidad, sino hacia otros grupos que requirieren una educación con pertinencia, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos.

La inclusión es resultado de un proceso que no ha sido único, lineal y unívoco; sin embargo en un ejercicio de reflexión sincrónico; se pueden identificar tres visiones que le anteceden y que se caracterizan por ser una respuesta homogeneizadora del Estado y la sociedad frente a una realidad intrínsecamente humana, la diversidad.

... la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella. La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000 citados en Parrilla, 2002, p. 14).

Tabla 1. Enfoques de atención a la diversidad previos a la inclusión.

Exclusión	Omisión de derecho a la educación. Colectivos a quienes por su condición de discapacidad, género, origen, etnia, cultura y lengua, se les limitaba el acceso a la educación.
Segregación	Implicó un reconocimiento diferenciado del derecho a “recibir educación... a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo, propuestas especiales.” (Parrilla, 2002, p. 16), perspectiva que marcó el desarrollo de las políticas educativas de la diferencia, dirigidas a cada grupo de personas en situación de desigualdad a través de cuatro modalidades de atención educativa: graduada (por origen social), puente (por origen étnico), separadas (por género) y especial (por condición de discapacidad).
Integración/ asimilación	Este enfoque se caracterizó por promover el tránsito de un sistema educativo dual a la educación de todos y todas en la escuela regular para “... corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.” (Parrilla, 2002, p. 16), a través de cuatro modelos de escuela y/o políticas educativas: comprehensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar. Sin embargo, a pesar de promover la igualdad de oportunidades de educación, se mantuvieron las desigualdades educativas, al convertirse en un proceso de adición, centrando las capacidades de adaptación al sistema regular en la persona y no considerando la necesaria transformación del entorno.

Fuente: elaboración propia con información de Parrilla, 2002.

No obstante, estas formas de atención, a pesar de los cambios que pretendieron, siguieron estando marcadas por una tendencia homogeneizante que desde entonces y aún hoy –puesto que incluso en el marco de una

educación inclusiva permanecen prácticas de las visiones que le anteceden—impiden el desarrollo de proyectos educativos pertinentes, marcados por la coherencia entre los contenidos, los recursos, los objetivos de la oferta educativa y las necesidades de autonomía, desarrollo y participación de los actores individuales y colectivos. En palabras de Taccari (2007), se ha omitido una propuesta educacional que “entronque con las condiciones particulares de las personas (pertinencia) y con los desafíos de desarrollo que debe afrontar (relevancia)” (citado en Hernández y Rodríguez, 2015, p. 36).

Fue en el contexto de la educación especial donde surgió “la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión.” (Parrilla, 2002, p. 14); pero hoy, este concepto se convirtió en un lugar para el desarrollo de reflexiones, propuestas, alternativas y políticas para superar la dicotomía inclusión-exclusión. Es decir, podemos entender como antónimo de la exclusión a la inclusión, no sólo educativa sino social. En esta medida, hablar de inclusión en el ámbito educativo conduce a afirmar que 1) no hay calidad sin inclusión, y 2) no hay inclusión sin equidad y para ello, el sistema educativo debe estar “organizado a partir de las orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas” (UNESCO-OREALC, 2007 citado en Hernández y Rodríguez, 2015, p. 35).

Un giro de justicia en la educación: la propuesta inclusiva

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) de la UNESCO (por sus siglas en inglés), es un acontecimiento significativo en la recapitulación de las desigualdades educativas; para combatirlas, ésta señaló, entre otros, el compromiso de los sistemas educativos por garantizar la integración de todos y todas en la escuela regular y/o general. Sin embargo, la Conferencia y posterior Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994),

enfaticaron el derecho al acceso (integración), pero no consideraron la necesaria modificación de los entornos.

En el Foro Mundial Sobre Educación (UNESCO, 2000) se introdujo el concepto de educación inclusiva como condición de una educación para todos y se sugirió la responsabilidad de los Estados para “responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos” (Naciones Unidas, 2013, p.5), con especial énfasis en niños, niñas y jóvenes indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, migrantes, mujeres, grupos en condición de marginación, pobreza y vulnerabilidad, entre otros.

En 2005, la UNESCO publicó las “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación”. A partir de este documento, la visión de integración centrada en la adaptación del alumno al sistema regular se transformó y se dictó la necesidad de...

...cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias” en el conjunto de Sistemas Educativos Nacionales (SEN), en este sentido, la educación inclusiva se entenderá como aquella que “permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos, bajo la condición de dicha atención (...) corresponde al educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009, p.8).

Imagen 1. Marco normativo internacional para la inclusión social y educativa.

Recuadro 1: Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2007)

2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación
1990	Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1989	Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos

Fuente: Unesco, 2009, p. 9.

Se transitó de ubicar las dificultades como una limitación intrínseca de la persona, a reconocer que los límites están en el sistema, en la medida que es capaz o incapaz de atender con pertinencia la diversidad y, por tanto, es necesario analizar y disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) para hacer efectiva la participación de todos, en igualdad de condiciones, en la educación.

La consolidación de los sistemas educativos generales para una atención universal plantea que “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” (Naciones Unidas, 2013), desde el cual se propone el paulatino desplazamiento de los modelos de educación diferenciados para construir sistemas educativos inclusivos que atiendan de manera igualitaria las necesidades de la población escolar a través de modificaciones no sólo

discursivas, sino valorativas, como también en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Siguiendo la idea de Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva desde y en el espacio escolar debe incrementar la participación y, por ende, reducir la exclusión.

Equidad e inclusión en el Sistema Educativo Mexicano

El nivel de inclusión o exclusión que alcanza un sistema educativo debe ser considerado a través de las posibilidades de participación en la sociedad, que los educandos alcanzan como resultado de su trayectoria escolar; la cual es producto de la interacción de factores individuales con las condiciones del contexto en el que, en este caso, el alumno se encuentra.

La educación inclusiva puede, entonces, ser considerada como una respuesta ética para contrarrestar la exclusión, resultado de procesos y decisiones unilaterales a nivel político y económico, así como matices históricos y culturales que han generado contextos desiguales que afectan a grupos específicos, a quienes se les ha colocado en situación de vulnerabilidad¹.

La existencia de estos grupos no surge de forma natural, sino que se presenta como consecuencia de la interconexión de varios factores, ya que la vulnerabilidad, antes que una característica, es una condición, resultado de una suma de factores que tiene como consecuencia para los sujetos individuales o colectivos (CESOP, 2006): 1) la limitación del acceso a mejores condiciones de bienestar, 2) la colocación en condiciones de riesgo y 3) la restricción de su participación.

¹ Con base en la consideración de la vulnerabilidad, más no de la inclusión, el país cuenta con las siguientes leyes: Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2000), Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003), Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (2011).

La vulnerabilidad educativa en México se concentra en personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, indígenas y campesinos, hablantes de lengua indígena (HLI), mujeres, población rural, en pobreza y marginada. En síntesis, existe un fenómeno discriminatorio por características como la clase, la etnia, el género y el origen geográfico.

Actualmente, hay un creciente consenso por considerar que la educación debe caracterizarse por la calidad. A partir de la reforma educativa de 2013 en México, la obligatoriedad del cumplimiento de esta cualidad se elevó a rango constitucional.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (CPEUM, 1917)

La Ley General de Educación indica en los siguientes artículos el compromiso del Estado por una educación de calidad (Escobar y Trejo, 2017):

- » Artículo II. Establece, como derecho de todo individuo, “recibir educación de calidad en condiciones de equidad”.
- » Artículo III. “El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.
- » Artículo VIII, fracción IV. Define a la calidad como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a sus dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”.
- » Artículo X. Describe el compromiso de las instituciones que forman el Sistema Educativo Nacional: impartir una educación “que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar”.

Lo estipulado en la Constitución y la Ley General de Educación, converge en cuatro condiciones de la calidad: equidad, aprendizajes, inclusión y participación. En este sentido, calidad, equidad e inclusión tienen una intrínseca relación porque plantean dos objetivos compartidos: el carácter universal de la calidad y la necesaria lucha contra la exclusión y la segregación (Murguía y Soria, 2014).

En tanto, un sistema educativo de calidad es un sistema equitativo en tres dimensiones: acceso y permanencia, recursos y aprendizajes (Latapí, 1993); aunque parezca contradictorio, un sistema inclusivo debe recurrir a un trato diferenciado –bajo la “visión de prioridad” (Parfit, 1998 citado en Gargarella, 1999, p. 39), es decir, anteponiendo a quienes menos tienen– para alcanzar mayor igualdad; en esta dinámica consiste la equidad.

Si bien el hecho educativo se enfrenta a las desigualdades que se producen fuera de la escuela, las cuales deben ser contravenidas a través de una articulada política social para romper las inercias inequitativas; el Sistema Educativo debe poner fin al tratamiento desigual dentro de las escuelas a través de políticas educativas inclusivas. Sólo así la educación puede cumplir su función como: mecanismo igualador, herramienta de movilidad social y vehículo de integración (SEP, 2017).

En el país, el esfuerzo más sistemático por articular los retos en términos de inclusión y equidad se concentran en el eje IV “Equidad e inclusión” del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017, cuyo propósito señala:

...la eliminación paulatina de las Barreras para el Acceso, la Participación, el Egreso, la Permanencia y el Aprendizaje (BAP) de niños y niñas considerados diferentes por condición de lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo (Escobar y Trejo, 2017).

En esta tesitura el documento define y separa las dimensiones de equidad e inclusión, aunque estos límites se disuelven en el planteamiento general del eje IV del modelo. La equidad es definida como el acceso a una educación de calidad para todos los grupos de la población; mientras que la inclusión consistiría en el reconocimiento y atención a la diversidad.

Sin embargo, el fundamento normativo para el desarrollo de acciones contundentes por una educación equitativa e inclusiva, por tanto, de calidad –además de los documentos citados–, son laxos. En 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos señaló que la transformación de los regímenes de enseñanza tiene como fundamento la aprobación de una ley de educación inclusiva que especifique la definición, condición y medios con los que se desarrollará (Naciones Unidas, 2013).

México –como otros países– carece de este marco específico. Únicamente cabe señalar la mención singular hecha en Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) que define –en su Artículo II, fracción XII– a la educación inclusiva como aquella que “... propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (LGIPD, 2011).

Este reconocimiento es importante, pero limitado porque circunscribe el derecho a una educación inclusiva a las personas con discapacidad, dejando de lado todos los demás colectivos de necesaria, ética y justa atención. La falta de un reconocimiento explícito y general del derecho a una educación inclusiva deja a la deriva la obligación del Estado, y la definición de los lineamientos específicos a nivel de operatividad, planeación y presupuesto.

Retos para la equidad e inclusión educativa en México

Las modalidades de educación compensatoria desarrolladas en el país, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas para la toda la población, son:

- » La educación básica comunitaria, impartida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y dirigida a la población que vive en zonas rurales o marginadas.
- » La educación indígena, la cual debe desarrollarse con base en el enfoque de pertinencia étnica, lingüística y cultural para los pueblos originarios en México, así como las universidades y bachilleratos interculturales.
- » Los Centros de Atención Múltiple para la atención educativa de personas con discapacidad.
- » Las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.
- » El desarrollo de una oferta educativa que se apoya en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pensada para la ampliación de las oportunidades educativas para población de 12 a 25 años (aproximadamente): Universidad Abierta y a Distancia de México, telebachillerato comunitario, prepa en línea-sep, prepa abierta.

Sin embargo, en estas modalidades permanecen algunos rasgos del enfoque integracionista, que son palpables en las acciones y servicios educativos implementados en México, bajo la preocupación de construir una oferta equitativa que, no obstante, a pesar de fortalecer el acceso, está caracterizada por fuertes diferencias en los recursos y resultados; los siguientes datos² tienen el propósito de visibilizar algunos puntos de mayor inequidad:

2 Estos datos son una síntesis de las siguientes fuentes consultadas: Banco de indicadores educativos. s.f.; Gómez, 2013; INEE, 2013, 2018a, 2018b; INEE; UNICEF, 2016; SEP, 2017.

- » Para los subsistemas educativos indígena, comunitario y telebachillerato, el gasto *per cápita* está por debajo del asignado a la escuela regular.
- » Baja California es el estado que más invierte por alumno con casi 25 mil pesos; mientras que Chiapas el que menos, con cerca de 10 mil, cuando el promedio nacional es mayor a 15 mil.
- » Chiapas es la entidad que cuenta con más servicios de secundaria comunitaria y telesecundaria, contrario a Baja California y la Ciudad de México que no tienen el servicio de secundaria comunitaria y un índice bajo de telesecundaria.
- » La brecha de asistencia a la Educación Media Superior (15 a 17 años edad típica) entre la población hablante y no hablante de lengua indígena es amplia, mientras que en la primera la asistencia representa el 56.8%, en la segunda es 74.5%; en el mismo nivel la diferencia entre jóvenes con y sin discapacidad es de 75.2% y 55.8%, respectivamente.
- » La tasa de abandono escolar de la educación obligatoria fue de más de un millón en el ciclo escolar 2014-2015. Por estados, los valores de abandono se elevan en el sur y conforme aumenta el nivel educativo. El promedio nacional de abandono en secundaria es de 4.4%. En Media Superior el promedio nacional de abandono es de 14.4%.
- » El promedio nacional de rezago educativo entre la población de 12 a 14 años (edad normativa para cursar el nivel de secundaria) es de 3.3, mientras que en la Ciudad de México y Tlaxcala el promedio sólo es de 1.1 años; para estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas este representa 8.9%, 8.4% y 7.7%, respectivamente. El promedio nacional de este indicador en el nivel Medio Superior es de 6.7 años; Tlaxcala es el estado con menor promedio (2.6 años), mientras que Guerrero acumula 13.2 años.
- » El promedio de escolaridad de personas que residen en lugares con alta marginación es de 6.1 años, mientras que para quienes viven en comunidades de baja marginación es de 9.5 años. Por estados, mientras que el promedio de escolaridad medido entre personas de 15 años y más es 11.1 años en la Ciudad de México, en Chiapas es de 7.3. Cuando este

valor se mide en personas con 25 años y más, el promedio más alto sigue para la Ciudad de México con 11.2 años y decrece aún más para Chiapas con 6.6 años, esto denota como el tránsito a niveles de escolaridad mayores se dificulta.

» Entre personas con y sin discapacidad la diferencia en años de escolaridad entre comunidades de baja y alta marginación va de 5.1 a 9.3 años, respectivamente.

» El puntaje promedio nacional de los estudiantes de 3° de secundaria en PLANEA para lenguaje y comunicación es de 495 puntos. Comparativamente, la secundaria general tiene 16.67% mejores resultados que la comunitaria y ésta se separa 16.16% del promedio nacional. La dinámica entre las distancias de la educación comunitaria con el promedio de escuela general y nacional, es similar a lenguaje y comunicación para los resultados de PLANEA en matemáticas.

» El puntaje de los estudiantes en lenguaje y comunicación de media superior en PLANEA muestra una diferencia entre el bachillerato autónomo (ofertado por sistemas de universidades autónomas) y el telebachillerato comunitario de 100 puntos, es decir, 18.49% de mejores resultados en la modalidad autónoma. En matemáticas la diferencia entre el bachillerato autónomo y el telebachillerato comunitario es de 72 puntos, es decir, 13.46% de mejores resultados en la modalidad autónoma.

» En relación de la media de desempeño en PISA 2012 y el porcentaje total de la población Hablante de Lengua Indígena (HLI), Chiapas es el estado que mayor población HLI tiene (15.8%) y tiene el resultado promedio más bajo en PISA con 374 puntos; el estado con mejor promedio es Aguascalientes, cuya población HLI es cercana a 0.1%.

La problemática descrita denota que hasta el momento la estructura, distribución, recursos y resultados del sistema educativo son diferenciados y negativos en las modalidades destinadas a la población más vulnerable; en esta dinámica, lejos de disminuir la inequidad, el sistema educativo la per-

petúa, sometiendo a condiciones de desventaja a quienes menos tienen. Los sistemas de educación compensatoria para la atención de los grupos mencionados se convierten entonces en dispositivos de segregación.

En consecuencia, ¿Cuáles son las inequidades que le corresponde remover al sistema educativo para la inclusión educativa y social de todos y todas? La respuesta sería: aquellas que son condiciones necesarias para construir una educación desde la visión de justicia: acceso, permanencia, procesos educativos y resultados de aprendizaje. Sin embargo, según la SEP (2017), la ampliación de oportunidades educativas enfrenta a los siguientes retos (SEP, 2017):

- » Erradicar la segmentación y estratificación de la calidad de la oferta, con especial énfasis en la que surge por la oposición rural-urbano que afecta de sobremanera a las modalidades comunitaria, indígena y telebachillerato.
- » Garantizar el acceso a los diferentes niveles educativos para los grupos de personas HLI, personas con discapacidad, población rural, marginada y en pobreza. Esto implica superar la histórica actitud discriminatoria del sistema educativo frente a una tipología excluyente construida a partir de la clase, etnia, género y origen geográfico.
- » Desarrollo de un currículo, contenidos y materiales pertinentes para las necesidades educativas de todos los colectivos atendidos por el sistema oficial de educación.
- » Desarrollar estrategias para reducir el abandono escolar y rezago educativo; en consecuencia, aumentar los niveles escolaridad y aprendizaje de la población mexicana.

Un sistema educativo inclusivo requiere la construcción de una oferta con justicia desde un enfoque distributivo, ya que las acciones enlistadas deben partir de una acción focalizada basada en la discriminación positiva, en la que los recursos se centrarían no precisamente en grupos que respondan a determinadas etiquetas; por el contrario, a partir de una visión más amplia

deben remitirse a la erradicación de los factores identificados, a partir de los cuales se producen desigualdades dentro del mismo sistema educativo (SEP, 2017) y con base en ello:

- » Intensificar la movilidad educativa intergeneracional.
- » Elevar la calidad de la oferta educativa.
- » Fortalecer la demanda educativa.
- » Vigorizar la integración social en las escuelas.
- » Favorecer la igualdad.
- » Atender la diversidad étnica, lingüística y cultural.

A modo de conclusión

El recorrido normativo y conceptual realizado sobre la inclusión afirma la creciente necesidad del compromiso y responsabilidad de los Estados por crear las condiciones que garanticen a los niños, niñas y adolescentes una igualdad sustantiva vinculada a los resultados, es decir, que la educación cumpla su papel como derecho habilitador para la sociedad y, en especial, para los grupos mencionados, para que éstos alcancen niveles de vida, desarrollo y participación dignos.

Esto no es posible sin reconocer en la base de las políticas educativas la igualdad y la equidad, es decir, la justicia social; fuera de ello sólo se encuentra la continuidad de la inequidad, la exclusión, la discriminación y la inclusión como retórica.

En el caso de México, la visibilización actual de los grupos vulnerables y el compromiso para ofertar una educación de calidad es un hecho trascendente. Sin embargo, es importante señalar la actual laxitud en: I) los procesos a desarrollar, II) los resultados esperados, III) los plazos, IV) así como la ausencia de una ley que defina el derecho a la educación inclusiva,

lo cual no permite experimentar en el país la construcción de un fundamento normativo que señale las líneas de acción específicas y marcos de hacer interinstitucionales, que articularían el proceso para el logro de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que contravenga la polarización de la experiencia educativa de los colectivos clasificados a partir de la clase (pobreza y marginación), etnia (HLLI), género (mujeres), capacidades (personas con discapacidad) y origen geográfico (rural).

El cumplimiento de una educación inclusiva, equitativa y, por tanto, de calidad, se enfrenta no sólo a los retos contextuales y presupuestarios del país, también lo hace a su funcionalidad y cohesión interna, como al papel que tendrá en cada cambio sexenal de gobierno; sin embargo, bajo una presumible nueva propuesta, lo que sí se puede pronosticar que permanecerá en el periodo 2018-2024, es la inquietud de la equidad e inclusión como principios de justicia para la educación en México.

En comunión con esta respuesta ética y necesaria, los elementos considerados a los que se debe prestar mayor atención son: I) la adecuación a nivel curricular y los materiales educativos, considerados como elementos trascendentales en la adquisición de competencias para la vida, articuladas a las demandas del entorno, pero sobre todo a las aspiraciones de los colectivos mencionados; II) asimismo, dignificar los espacios educativos a través de una ampliación, adecuación y optimización de la infraestructura y equipamiento existente; III) el fortalecimiento de la formación de los docentes IV) y finalmente, una distribución más equitativa de los recursos asignados a la educación.

Referencias bibliográficas

- Asamblea General de la ONU. (1948). “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Banco de indicadores educativos. s.f. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- CESOP. (2006). Grupos vulnerables. Recuperado de: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico_old_14062011/9_gvulnerables_archivos/G_vulnerables/d_gvulnerables.htm
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (1917). Artículo 3 (Fracc. III Y IX). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- Escobar, F. E. y Trejo C. J. (Septiembre de 2017). Impacto de la Reforma Educativa de 2013 en el modelo CONAFE. El desafío de educar con calidad y equidad en los contextos de mayor pobreza. [...] En V Congreso Internacional de Ciencia Política. Congreso llevado a cabo en Cancún, México.
- Gargarella, Roberto. (1999). Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política. Barcelona, España: Ediciones Ibéricas Paidós S.A.
- Gómez López, A. S. (2013). Gasto público en educación por entidad federativa. México: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). Recuperado de: <http://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-por-entidad-federativa/>
- Hernández, J. M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 6 (1), pp. 33-51. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/6/4>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2013). México en PISA 2012. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018a). Planea Resultados nacionales 2017, 3º de Secundaria. México: INEE.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018b). *Planea Resultados nacionales 2017, Educación Media Superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); UNICEF. (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. INEE; UNICEF: México.
- Latapí, Pablo. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIII (2), pp. 9-41. Recuperado de http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD). *Diario Oficial de la Federación*. México. (30 de mayo de 2011). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Murguía, T. H. y Soria H.L. (2014). *Educación e integración educativa en México*. Universidad Juárez del Estado de Durango. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remied/index.php/memorias/article/viewFile/13/14>
- Naciones Unidas, Asamblea General “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, A/HRC/25/29 (18 de diciembre de 2013), recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/.../Session25/.../A_HRC_25_29_SPA.DOC
- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), p. 11-29. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo Equidad e inclusión*. México: SEP. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje*. Jomtien, UNESCO. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Hacia una didáctica para educar en y para la diversidad

Mario Martínez Silva

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Mildred Itzel Martínez Rojas

Centro de Atención Múltiple (CAM, Centro) Monterrey

Más allá de los avances que el tema de la educación inclusiva ha tenido a nivel legislativo y normativo para garantizar el acceso a la educación regular a la población estudiantil más vulnerable (niños y jóvenes en condición de discapacidad o pobreza, hablantes de una lengua indígena; migrantes, niños y jóvenes en condición de calle; niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje o de adaptación socioemocional; etc.) y de las políticas públicas orientadas a eliminar las barreras estructurales que han limitado el acceso a una educación de calidad de los niños y jóvenes mexicanos; particularmente de estos grupos más vulnerables; es evidente que el reto mayor está en movilizar a los centros educativos y sus principales actores que han de abrir sus puertas y sus mentes a una forma diferente de pensar la educación para garantizar que todos los niños, independientemente de su condición, asistan a la escuela y accedan a aprendizajes individual y socialmente relevantes.

Educación en y para la diversidad

El desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad. Pero, ¿Qué significa educar en y para la diversidad? Enseñar y aprender en y para la diversidad significa, entre otras cosas:

- » Reconocernos todos (estudiantes, directivos, padres) como personas valiosas, iguales y diferentes a la vez; con maneras de entender el mundo similares o distantes.
- » Tener la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender, si se les proporcionan ambientes de aprendizaje ricos, vinculados a su contexto sociocultural.
- » Reconocer que todos somos aprendices y enseñantes; todos tenemos algo que enseñar y algo que aprender de los demás.
- » Asumir que los estudiantes difieren en intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.
- » Aceptar que podemos aprender más juntos que de manera individual; que podemos aprender a vivir en comunidad, en armonía, en respeto a la diferencia; que el conocimiento está distribuido entre las personas; por lo cual no sólo podemos sumar los conocimientos y visiones personales, sino conformar un conocimiento y visión más amplia e integral del mundo.
- » Estar convencidos de que lo que haga o deje de hacer el profesor impacta en el éxito o fracaso del aprendizaje de los estudiantes; que el profesor tiene un papel fundamental en la gestión del conocimiento en el aula, como responsable principal de la generación de ambientes de aprendizaje innovadores, imaginativos, creativos, inclusivos.
- » Reconocernos como socios o asociados en la misión educativa: profesores, estudiantes, padres, tienen una responsabilidad compartida en el aprendizaje.
- » Empoderar a las estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje; y hacer efectivo el derecho que tienen para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Educar en y para la diversidad, como también ha sido dicho en otros espacios (Martínez, S., Guajardo, G., Rocha, R.; Valdez, S; 2016) obliga también a hacer un replanteamiento de los apoyos didácticos, tecnológicos y profesionales que tradicionalmente se habían pensado para los estudiantes con necesidades

educativas especiales, con y sin discapacidad, y ofrecidos desde el sistema de educación especial; hablamos del concepto “apoyos a la diversidad”.

Como señalan Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006) si se asume que el objetivo central de la escuela es que todos los estudiantes aprendan, independientemente de su condición, los apoyos a la diversidad se conciben como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad.

Los apoyos a la diversidad son de diferente naturaleza (didácticos, tecnológicos y profesionales); y pueden estar dirigidos tanto a estudiantes en lo particular, como a todo el grupo. Por ejemplo, la intervención del psicólogo en el aula que en un primer momento está dirigida a un alumno con conductas disruptivas, puede finalmente dirigirse a mejorar el clima socioemocional del aula en su conjunto. De la misma manera, la incorporación de un software de geometría dinámica con el fin de mejorar el aprendizaje de las matemáticas de todo el grupo, puede influir de manera particular en aquellos niños que, por la causa que sea, están teniendo dificultades en el aprendizaje de ciertos conceptos o procedimientos geométricos; o que están poco motivados por aprender la matemática escolar.

Una mirada al aula inclusiva

¿Qué vemos/observamos cuando entramos a una aula inclusiva? Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C. (2016: 6-7) hacen una breve descripción de lo que uno observaría si echa una mirada a un aula inclusiva. Lo propio de un aula inclusiva es:

- » La variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y de medios para aprender, de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido.

- » La diversidad de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones) del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quién más lo necesita).
- » La riqueza de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro), así como la disponibilidad para reconocer los “fondos de conocimiento y de identidad” de los alumnos y sus familias.
- » La abundancia de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos y todas sus compañeros(as).
- » Múltiples formas de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) y desarrollando todas las inteligencias según las edades de cada curso y etapa.
- » Alumnos y alumnas:
 - Inquietos e interesados por lo que ocurre a su alrededor, dentro y fuera de las puertas de su aula y de su centro.
 - Autónomos, que han aprendido y consiguen ser responsables de su propio aprendizaje y progreso, que eligen y toman decisiones informadas sobre lo que quieren aprender, dónde y hasta dónde, cómo y cuándo;
 - Dialogantes, que han aprendido a establecer y revisar las normas que ordenarán su convivencia, dentro y fuera del aula, todo ello una vez escuchado lo que su profesorado le tiene que decir al respecto.
 - Profesoras y profesores:
 - Promotores del interés de sus alumnos y alumnas por lo mucho que se puede aprender; cuidando la autoestima, los afectos y el sentimiento de competencia;
 - Facilitadores de oportunidades de reconocimiento y valoración

de sus identidades, y sus herencias culturales y familiares;

- Facilitadores del conocimiento, sin perder de vista que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje;
- Generadores de espacios y oportunidades para que los alumnos puedan aprender unos de otros, basando su agrupación en múltiples criterios, según la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas);
- Tolerantes y comprensivos con un razonable nivel de ruido, bullicio y movimiento en su aula;
- Abiertos a que en su aula entren y salgan otros adultos (compañeros, apoyos, familiares, voluntarios) con los cuales colaborar e implicarse en la implementación de estas ideas y valores.

El Diseño Universal para el Aprendizaje: una herramienta para la enseñanza en y para la diversidad

Hay muchas estrategias didácticas que los profesores pueden utilizar para atender las necesidades diversas de aprendizaje de los estudiantes en el aula: proyectos de aprendizaje, resolución de problemas, aprendizaje in situ, tutoría entre pares, tutoría de un adulto, enseñanza personalizada etc.

La mayoría de estas estrategias tienen como rasgo común la vinculación del aprendizaje escolar con el contexto sociocultural de los estudiantes y con sus intereses individuales y como grupo; promueven, además, una fuerte interacción social en diferente dirección (alumno-alumno; profesor-alumno; alumno-profesor; profesor-profesor); y dan la oportunidad de abordar el currículo de una manera más holística y hasta interdisciplinaria. Su aplicación requiere de un enfoque curricular más abierto, flexible y contextual; además de un profesor con un conocimiento profesional amplio a nivel disciplinar y didáctico; con una fuerte dosis de creatividad e innovación.

Estas estrategias han probado su efectividad en los distintos niveles educativos, desde la educación preescolar hasta la educación superior. Su uso no está muy generalizado; dichas estrategias son aplicadas en centros educativos o profesores en lo particular, vanguardistas, que vienen haciendo esfuerzos por mejorar la educación de los niños y jóvenes.

El uso generalizado de este tipo de estrategias didácticas requiere de un enfoque curricular flexible y más abierto que por desgracia no se tiene. Por el contrario, se cuenta con un currículum para la educación básica obligatoria con muy pocos márgenes de flexibilidad para la toma de decisiones a nivel de escuela y aula, por si esto fuera poco, un currículum obeso, sobresaturado de contenidos.

Por otra parte, estas estrategias de enseñanza no prevén las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden tener todos los estudiantes. Digamos que la preocupación principal se centra en crear ambientes de aprendizaje ricos, innovadores; no necesariamente incluyentes.

Evidentemente, estas limitaciones no restan el potencial poder que tienen estas estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

En la búsqueda de herramientas para educar desde el aula en y para la diversidad el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se nos presenta como una herramienta de planificación más sistematizada que permite anticipar las barreras en el aprendizaje que pueden tener todos los estudiantes para participar plenamente como aprendices.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una herramienta metodológica para que los profesores puedan planificar su intervención en el aula, de manera que todos los estudiantes, independientemente

de su condición, aprendan (a su ritmo, con sus estilo de aprendizaje, en los tiempos que requieren para ello; con la profundidad que pueden hacerlo).

El Concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (Universal Design for Learning) tiene su origen en la aplicación del Concepto de Diseño Universal a la Educación y su autoría se debe al Center for Applied Special Technology (CAST), en la década de los noventa (Sánchez y Diez, 2013, p. 10).

El DUA, de acuerdo con Pastor, Sánchez y Zubilaga (2013), es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, “talla única para todos”, generan barreras no intencionadas para acceder al aprendizaje.

La flexibilidad curricular y la eliminación de barreras para el aprendizaje son dos de las características distintivas del DUA: a) Flexibilidad para proporcionar opciones en la representación de la información, flexibilidad en la actuación o respuesta que los estudiantes despliegan en la actividad propuesta y flexibilidad en la motivación para aprender de los estudiantes; b) Eliminación o disminución de las barreras de enseñanza (haciendo adaptaciones, proporcionando apoyos y planteando desafíos apropiados).

EL Diseño Universal para el Aprendizaje tiene como guía tres principios fundamentales que, a su vez, tienen pautas específicas para el diseño didáctico (Alba, et al. ob. cit.):

Principio I. Proporcionar múltiples formas de presentación. (El qué del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y de expresión (El cómo del aprendizaje). Los aprendices difieren en las formas en que

pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben. *Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (El porqué de aprendizaje).* El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender.

Principio I. Proporcionar múltiples formas de presentación.

Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción.

Pauta 2: Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.

Pauta 3: Proporcionar opciones para la comprensión.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y de expresión.

Pauta 4: Proporcionar opciones para la interacción física.

Pauta 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.

Pauta 6: Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.

Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés.

Pauta 8: Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

Un ejercicio de aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la clase de matemáticas

Como una primera aproximación a la Metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje, hemos hecho un ejercicio de planificación de una sesión de matemáticas para estudiantes de 5° y 6° grados de educación primaria, teniendo como marco los principios y pautas del DUA que se han enunciado en párrafos anteriores.

El problema y las etapas para trabajar el proceso de resolución del problema con los estudiantes fueron retomados y adaptados de un material audiovisual elaborado por la SEP para efectos de actualización de profesores. A

continuación, se describen cada uno de los componentes y actividades de la planificación de la clase; misma que puede ser desarrollada en varias sesiones.

Campo formativo: Pensamiento lógico matemático

Actividad didáctica: El problema de la excursión

Destinatarios: Estudiantes de 5° y 6° grado de educación primaria.

Objetivo: Desarrollar y compartir estrategias para resolver problemas matemáticos de la vida diaria que implican operaciones aritméticas complejas (sumar, restar, multiplicar, dividir).

Etapas en el desarrollo de la actividad

La actividad se realizará en tres etapas o momentos: planteamiento del problema; resolución del problema; confrontación y comunicación de procedimientos, y resultados.

Etapas I. Planteamiento del Problema:

El problema evoca el contexto de una excursión de fin de cursos con la identificación de los diferentes componentes (posibles medios de transporte a utilizar, cupo y costo por unidad).

El problema tiene las siguientes características:

No es un problema que se resuelva con una operación.

Favorece la resolución a través de distintos procedimientos.

La respuesta no es un número, es la elección de una opción.

Etapas II. La Resolución del problema

En esta etapa los estudiantes de manera individual, en parejas o en equipos de trabajo, analizan el problema, identificando los datos del problema y sus relaciones (cálculo relaciona); realizan los cálculos numéricos conve-

nientes y encuentran una respuesta a la situación problemática planteada. En cada equipo se inicia un proceso de búsqueda grupal de procedimientos y resultados del problema, se plantean dudas, se comparten las primeras ideas y se reparten tareas.

La interacción que se da en esta etapa tiene diferentes finalidades:

Señalar algún error casual que puede interferir en el procedimiento trazado por los niños.

Cuestionar a los niños con el fin de que completen sus procedimientos.

Etapa III. Confrontación y comunicación de procedimientos y resultados

En esta etapa los estudiantes de manera individual o por equipo, hacen una presentación del procedimiento o procedimientos utilizados para resolver el problema. Los procedimientos y resultados comunicados son objeto de discusión y debate (si es adecuado o no si hay relación entre los procedimientos utilizados; cuál es más económico en términos de tiempo y esfuerzo; etc.).

En esta etapa se trata de que los niños socialicen sus procedimientos, los compartan, los confronten. Aparecen distintos procedimientos y métodos de cálculo (sumar, restar, multiplicar y dividir).

Actividades y apoyos. Etapa I. Planteamiento del Problema

1. Comunicación del objetivo de la actividad por parte del profesor.
Objetivo: Desarrollar y compartir estrategias para resolver problemas matemáticos de la vida diaria que implican operaciones aritméticas complejas (sumar, restar, multiplicar o dividir).
“Vamos a analizar una situación problemática que se le presenta a los estudiantes y profesores de una escuela que están planeando hacer una excursión de fin de curso. Ellos han de elegir qué medio de transporte conviene utilizar que les salga más económico”.
2. Reactivar conocimientos previos

¿Qué es una excursión?

¿Alguna vez han participado en una excursión familiar? ¿A dónde fueron? ¿Con quién fueron? ¿En qué se trasladaron?

¿Qué aspectos se tienen que pensar/planear para ir a una excursión?

¿Qué medios de transporte se pueden utilizar para hacer la excursión?

3. Opciones de presentación/representación del problema

Representación del problema como enunciado oral o escrito (Puede escribirse en el pizarrón y copiar en la libreta de los estudiantes).

El problema de la excursión

En una escuela van a llevar de excursión a 216 alumnos.

Pueden viajar en combi, en micro o en autobús.

La combi tiene cupo para 12 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 156.

La Micro tiene cupo para 24 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 288.

El autobús tiene cupo para 36 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 396.

Hay que escoger qué medio de transporte sale más económico: combi, micro o autobús. ¿Qué medio de transporte les conviene alquilar?

El texto del problema puede ser aumentado en su tamaño para aquellos estudiantes que tienen alguna discapacidad visual.

Para facilitar su comprensión, el texto puede ser leído de diferentes maneras:

- » El profesor lee el texto
- » Uno de los estudiantes con mayor competencia lectora lee el texto.
- » El texto del problema se lee de manera compartida entre profesores y estudiantes o entre los mismos estudiantes.
- » **Representación del problema en cuadro o tabla de datos**

Representar los datos del problema en un cuadro puede ser una estrategia que surja de los propios niños para organizar y relacionar los datos del problema y resolverlo. Sin embargo, la presentación/representación del problema en una tabla de datos que acompañe la narración oral o escrita del problema puede ser un “apoyo” para comprender y resolver el problema.

En una escuela van a llevar de excursión a 216 alumnos.

Observen la tabla y traten de encontrar qué les conviene alquilar para que les salga lo más barato posible.

El problema de la excursión

En una escuela van a llevar de excursión a 216 alumnos.

Pueden viajar en combi, micro o autobús.

La combi tiene cupo para 12 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 156.

La Micro tiene cupo para 24 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 288.

El autobús tiene cupo para 36 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 396.

Hay que escoger qué medio de transporte sale más económico: combi, micro o autobús.

Observa la tabla y contesta: ¿Qué medio de transporte les conviene alquilar?

Medio de Transporte	Cupo	Costo
Combi	12	\$ 156
Micro	24	\$ 288
Autobús	36	\$ 396

» Representación pictórica

El problema de la excursión

En una



van a llevar de excursión a

216



Pueden viajar en



Combi



Micro



Autobús

La



tiene cupo para 12 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 156.

La



tiene cupo para 24 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 288.

El



tiene cupo para 36 pasajeros y el viaje tiene un costo de \$ 396.

Hay que escoger qué medio de transporte sale más económico: combi, micro o autobús. ¿Qué medio de transporte les conviene alquilar?

» **Representación concreta**

- Cajas de diferente dimensión que representan autobús, combi, micro.
- Fichas o tapas que representan pasajeros
- Billetes y monedas de diferente denominación (\$100, \$10, \$5, \$1)

» **Simplificación o descomposición del problema**

Subproblema 1

1.1 En una escuela van a llevar de excursión a 216 alumnos. Si viajan en Combi, cada una tiene un cupo para 12 personas ¿Cuántas Combis necesitarían alquilar?

Completa la tabla

Número de combis	Número de personas
1	12
2	24
3	36
4	48
5	60
.....	256

1.2. Cada Combi tiene un costo de alquiler de \$156. ¿Cuánto gastarían en total?

Completa la tabla.

Número de combis	Costo
1	
2	
3	
4	
...	...

Subproblema 2

2.1 En una escuela van a llevar de excursión a 216 alumnos. Si viajan en Micro, cada una tiene un cupo para 24 personas ¿Cuántas Micros necesitarían alquilar?

Completa la tabla

Número de Micros	Número de personas
1	24
2	48
3	72
4	96
5	120
.....	256

2.2. Cada Micro tiene un costo de alquiler de \$ 288. ¿Cuánto gastarían en total?

Completa la tabla

Número de Micros	Costo
1	
2	
3	
4	
...	...

Subproblema 3

3.1 En una escuela van a llevar de excursión a 216 alumnos. Si viajan en Autobús, cada uno tiene un cupo para 36 personas ¿Cuántos Autobuses necesitarían alquilar?

Completa la tabla

Número de Autobuses	Número de personas
1	36
2	72
3	108
4	144
5	180
.....	256

3.2. Cada Autobús tiene un costo de alquiler de \$ 396 ¿Cuánto gastarían en total?

Completa la tabla.

Número de Micros	Costo
1	
2	
3	
4	
...	...

Actividades y apoyos. Etapa II. Resolución del problema

- » Hacer estimaciones aproximadas del resultado.
- » Utilizar calculadora para los cálculos numéricos
- » Resolver el problema utilizando lápiz y papel.
- » Resolver el problema utilizando el ábaco.
- » Resolver el problema utilizando material manipulable (Billetes y monedas de distinta denominación; bloques, regletas y fichas que representan decenas, decenas y unidades).
- » Resolver los problemas utilizando estrategias variadas:
 - Algoritmo convencional
 - Estrategias individuales, no convencionales de cálculo numérico.
- » Resolver el problema de manera individual.
- » Resolver el problema por parejas.
- » Resolver el problema en equipo de trabajo.

Actividades y apoyos. Etapa III. La confrontación de procedimientos y resultados.

En esta etapa se trata de que los niños socialicen sus procedimientos, los

compartan, los confronten. Aparecen distintos procedimientos y métodos de cálculo (sumar, restar, multiplicar y dividir).

» Una vez que los niños han tenido la oportunidad para analizar la situación problemática planteada y han construido, ya sea de manera individual, en parejas o equipos una solución, se abre un espacio para que comuniquen al grupo en su conjunto el procedimiento que utilizaron para resolver el problema y la solución a la que llegaron.

» Si han trabajado en parejas, ambos participantes pueden hacer la presentación pública de la información; si la actividad la han realizado en equipos; eligen a alguien para que haga la exposición.

» De manera grupal se analizan los procedimientos utilizados. Se toman algunos consensos: ¿Qué procedimiento les parece el más adecuado? ¿Cuál es más económico en tiempo?

Extensión de la actividad

» ¿Qué sucedería si viajara la mitad de los estudiantes? ¿Sería la misma respuesta?

» Los estudiantes organizados en equipos de trabajo “inventan” un problema similar y se intercambian los mimos para su resolución. Se presenta y analiza la situación propuesta por cada equipo: ¿Es comprensible la situación planteada? ¿Cuenta con todos los datos necesarios? ¿Cómo lo podríamos mejorar?

A manera de conclusión

El uso del “Diseño Universal para el Aprendizaje” para planificar una clase, una unidad didáctica o todo un curso, proponiendo actividades en las que se ofrece una gama de posibilidad de representación de las tareas y posibilidades de resolución y motivación, ofrece mayores oportunidades de participación y de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de su nivel cognitivo o de sus conocimientos previos del tema que se estudia.

Su aplicación efectiva requiere de un conocimiento profesional amplio por parte del profesor, mucho esfuerzo cognitivo y creatividad para anticipar las barreras para el aprendizaje que pueden tener los estudiantes para acceder a los contenidos de enseñanza y eliminarlos o, al menos, disminuirlos.

Aunque su efectividad ha sido probada en muchos países, principalmente en los Estados Unidos de América, es necesario que los profesores empecemos a estudiar esta metodología, a ponerla a prueba en nuestras aulas, documentar las experiencias y ver sus posibilidades reales.

La consideración de los principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, aunque parecen sencillos de aplicar, no lo son. Su utilización requiere de un conocimiento profesional para la enseñanza (disciplinar y didáctico) que permita al profesor tomar decisiones de manera creativa, innovadora y flexible, tanto en la planificación de su intervención didáctica como en el proceso de implementación práctica en el aula.

Anticipamos, por otra parte, la complejidad de trabajar con los principios y pautas del DUA en la planeación del proceso didáctico en el aula. Ya sea que se tenga un currículum orientado por asignaturas, campos formativos o de manera interdisciplinaria; o se tenga un currículum cerrado y rígido o abierto y flexible; el DUA es una herramienta que pretende favorecer que todos los estudiantes se impliquen de manera activa en el aprendizaje.

El ejercicio de aplicación del DUA que hemos mostrado aquí, da cuenta de las dificultades que se pueden tener para “aterrizar”, “concretar”, “transferir” los principios y pautas del modelo en la planificación de la enseñanza desde una perspectiva educativa incluyente.

Soslayamos la necesidad de fomentar la investigación y la innovación en el desarrollo de estrategias y herramientas metodológicas que apoyen a

los profesores, y demás profesionales de la educación en el proceso de construir un modelo de escuela más inclusiva; en el proceso aprender a enseñar y educar en y para la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Índex para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.
- Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C. (2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas*. Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. Salamanca, España
- Martínez, M., Guajardo, G. Rocha, R., Valdez, S. (2016). *Documento Base de la Guía: Hacia un Modelo de Escuela Inclusiva*. México: CRESUR
- Pastor, A. Sánchez, P. Sánchez, J. y Zubilaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, S. y Diez, E. (2013). La educación Inclusiva desde el currículum: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En Henar Rodríguez Navarro y Luis Torrego Egido (coords), *Transformando la escuela: educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. España: Wolters Kluwer

Educación matemática e inclusión: Concepciones de los profesores de educación primaria sobre las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas

Mario Martínez Silva

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Introducción

En este artículo damos cuenta de las concepciones de un grupo de profesores mexicanos de educación primaria sobre las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de las matemáticas.

El estudio de las concepciones, creencias y actitudes de los profesores en relación a las dificultades que tienen los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas es particularmente importante, dado que la investigación educativa ha revelado que éstas tienen una gran influencia en la manera que los profesores gestionan la clase de matemáticas en el aula y el tipo de apoyos didácticos que proporcionan a los estudiantes que tienen mayores “dificultades en el aprendizaje de las matemáticas”.

Las concepciones de los profesores influyen directamente en la visión que los alumnos adquieren en relación a la naturaleza de los objetos que aprenden, el sentido de su aprendizaje, y los valores inherentes a ellos.

El fracaso escolar en el aprendizaje de las matemáticas ha sido explicado a través de diferentes perspectivas (Carragher, T.; Carragher, D.; Schliemann, A., 1995).

Una primera perspectiva explica el fracaso escolar como el fracaso de los individuos en el que los factores como la privación cultural, las deficiencias o limitaciones cognitivas y biológicas, de nutrición, salud y afectivas, serían las causas determinantes del por qué los alumnos no aprenden lo que la escuela trata de enseñarles.

El fracaso escolar también ha sido explicado a partir de aspectos económicos y culturales relacionados con la clase social de pertenencia. Así, el fracaso escolar se ha explicado como el fracaso de una clase social. Desde esta perspectiva, las características de las familias pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas constituyen la causa explicativa del fracaso escolar en el aprendizaje de los niños. En las familias pertenecientes a esta clase social no se valora la educación ni se le atribuye un fin práctico. Esto haría que los valores y conocimientos que la escuela pretende transmitir no fueran compartidos por los niños con el consiguiente desinterés o apatía.

Para otros autores, el fracaso en el aprendizaje sería explicado como el fracaso de un sistema social, económico y político. Desde este enfoque, sería la selectividad del propio sistema en su conjunto lo que explicaría por qué no todos los alumnos alcanzan los mínimos niveles de escolaridad.

Una última explicación del fracaso escolar ha sido desarrollada recientemente y coloca a la propia institución educativa como el centro o causa principal del éxito o fracaso en el aprendizaje de los niños, lo que no significa dejar de lado las diferencias individuales, económicas y culturales que inciden en el aprendizaje escolar.

Desde esta concepción, el fracaso escolar sería explicado como el fracaso de la escuela en función de su incapacidad para: inferir la capacidad real del niño, indagar y considerar los conocimientos previos de que dispone, el desconocimiento de los procesos naturales que llevan al niño a adquirir

el conocimiento y, finalmente, por la incapacidad de establecer un puente entre el conocimiento formal que la escuela desea transmitir y el conocimiento práctico del cual el niño dispone. El tipo de tarea o actividad de aprendizaje planteada por los niños, la eficacia o ineficacia de las estrategias de enseñanza de los maestros, serían otros de los componentes de esta concepción sobre el fracaso escolar.

Importancia del estudio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas

El papel que juegan las concepciones de los profesores en el proceso de enseñanza, ha sido señalado por diferentes investigadores (Brown y Cooney, 1982; Marcelo, 1987; Ernest, 1989, 2000; Llinares, 1992; Carrillo, 1998; Contreras, 1999).

Contreras (1999), señala que la actividad que los profesores desarrollan en sus aulas parece estar orientada por sus concepciones. Éstas son como un filtro que regula el estilo personal de enseñar y las decisiones que se toman durante la instrucción.

Las concepciones de los profesores influyen directamente en la visión que los alumnos adquieren en relación a la naturaleza de los objetos que aprenden, el sentido de su aprendizaje y los valores inherentes a ellos.

Las concepciones de los profesores están relacionadas tanto con las decisiones que toman como con las acciones que realizan antes, durante y después de su intervención didáctica.

El profesor es un agente mediador entre el currículo formal y el aprendizaje del alumno; lo que piensa, decide y hace el profesor juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza.

La investigación en la identificación y cambio en las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje en la educación primaria es uno de los aspectos que deben de ser fortalecidos en cualquier proyecto de reforma e innovación curricular.

Las concepciones, creencias y actitudes que los profesores tienen sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza de acuerdo a un amplio campo de investigaciones realizadas, influyen de manera determinante en la manera en que éstos gestionan la clase de matemáticas y constituyen una de las variables sobre las que se ha de trabajar en cualquier proceso de formación de los profesores. De acuerdo a Ernest (2000), los estudios empíricos han confirmado que las ideas, creencias y preferencias del profesorado sobre las matemáticas influyen en su manera de impartir clase. En función de lo anterior, parece necesario e importante aproximarnos a identificar las concepciones que los profesores tienen en relación a la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria.

En consecuencia, consideramos que la identificación y cambio de las concepciones, creencias y actitudes de los profesores en relación al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria tienen un rol fundamental para mejorar la gestión en la clase de matemáticas. En primera instancia, la identificación de tales concepciones permite mirar si se ha dado algún cambio en los profesores en relación a una visión tradicional de la enseñanza de las matemáticas en la escuela, y si no es así preguntarse qué está ocurriendo.

Entenderemos por **concepciones** (Martínez, 2003: 185) el conjunto de representaciones internas y asociaciones internas evocadas por un concepto. Son los organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva. Describen en este sentido la naturaleza de los objetos matemáticos y las diferentes imágenes de éstos en la mente, ya sean simbó-

licos, gráficos, etc. Las concepciones son producto de la construcción cognitiva del sujeto en su interacción continua con la información proveniente del entorno. Sin embargo, las concepciones no sólo hacen referencia a la naturaleza de los objetos matemáticos, sino también al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Por lo tanto, describen también las representaciones internas que los profesores tienen sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en general y en particular, para el estudio que nos ocupa, sobre la resta.

Por todo esto y para los objetivos de nuestro trabajo entenderemos por **concepciones sobre la enseñanza de la resta** los posicionamientos asumidos por los profesores en relación a: los fines, objetivos y contenidos de aprendizaje de la resta en la educación primaria, el rol del enseñante y el aprendiz, el tipo de actividad didáctica o proceso instruccional más apropiado, el papel asignado a la contextualización en el aprendizaje y enseñanza de la resta, etc.

Metodología

Para el proceso de recolección de datos se diseñó una estrategia general, que fue la principal fuente de información, y tres instrumentos que fueron utilizados con carácter complementario:

- » Cuestionario Abierto.
- » Cuestionario de Ponderación.
- » Cuestionario de Ordenación.

En este artículo sólo se retoman los datos recogidos a través de la estrategia general y el Cuestionario de Ponderación. La estrategia consistió en el diseño y desarrollo de un Curso de Formación Profesional (CFP) de profesores, basado en la metodología de estudio de casos e incidentes críticos so-

bre el tema “La enseñanza de la resta en la escuela primaria”. El CFP tuvo como eje de desarrollo el análisis del “Caso Abel”, así como dos incidentes críticos propuestos por los propios profesores participantes.

El Cuestionario de Ponderación está conformado por 40 proposiciones que enuncian algunas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la resta en la escuela primaria. Los profesores han de tomar postura en relación a cada una de las proposiciones marcando 1 (si están totalmente de acuerdo), 2 (moderadamente de acuerdo); 3 (moderadamente en desacuerdo) 4 (indeciso); y 5 (totalmente en desacuerdo).

El estudio se realizó con la participación de un grupo de profesores de educación primaria de la ciudad de Monterrey, México.

Concepciones de los profesores sobre las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de la resta

» Origen de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes

Las concepciones de los profesores sobre las dificultades de aprendizaje de la resta en la escuela fueron identificadas a través de un par de proposiciones en el Cuestionario de Ponderación como una disyuntiva entre: a) factores individuales inherentes al aprendiz y, b) factores relacionados con el proceso de enseñanza. (Martínez, 2003, pp. 280-282).

ITEMS	PONDERACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. La mayoría de las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de la resta se deben a problemas cognitivos, de atención, o a que definitivamente a algunos niños no se les da el aprendizaje de las matemáticas.	62.5%				37.5%
17. La mayoría de las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de la resta se deben a formas de enseñanza inadecuadas.	50%				50%

Cuadro 1. Origen de las dificultades de aprendizaje

Como se muestra en el recuadro, el 62.5% de los profesores consideran que la mayoría de las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de la resta se deben a problemas cognitivos, de atención, o a que definitivamente a algunos niños no se les da el aprendizaje de las matemáticas. En este sentido vemos cómo los profesores consideran que las dificultades de aprendizaje de los niños en el aprendizaje de la resta tienen que ver con aspectos endógenos al alumno, como problemas cognitivos, de atención, o de otra índole.

Por otra parte, el 50% de los profesores también se pronuncian por señalar que las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de la resta se deben a formas de enseñanza inadecuadas.

El hecho de considerar tanto factores endógenos como exógenos al aprendizaje, como causas explicativas de las dificultades de los niños en el aprendizaje escolar de la resta, es importante de resaltar y significa, al menos en este primer nivel de acercamiento, que hay una toma de conciencia por parte de los profesores respecto al papel que juegan los factores instruccionales en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados anteriores confirman los obtenidos en Martínez (2001), en donde la mayor parte de los profesores estuvieron de acuerdo en que las dificultades de aprendizaje tienen que ver tanto con aspectos endógenos al alumno (76%) como aspectos exógenos relacionados con formas de enseñanza inadecuadas (64%).

» El éxito o fracaso en la resolución de problemas

A través del Cuestionario de Ponderación se les pidió a los profesores que se posicionaran respecto a los factores relacionados con el éxito o fracaso de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos:

- a. El conocimiento del vocabulario utilizado en el problema;
- b. El nivel de dominio del cálculo numérico;
- c. Relacionar adecuadamente los datos del problema;
- d. La experiencia en la resolución de problemas de resta similares;
- e. La confianza en los propios procedimientos para resolver problemas.

En la siguiente tabla se presentan el porcentaje (totalmente de acuerdo-totalmente en desacuerdo) asignado a cada uno de estos factores.

ITEM	PONDERACIÓN				
	1	2	3	4	5
6. El éxito o fracaso de los niños en la resolución de problemas de resta depende principalmente de:					
a. El conocimiento del vocabulario utilizado en el problema.	37.5%		37.5%		12.5%
b. El nivel de dominio del cálculo numérico.	25%		12.5%		62.5%
c. Relacionar adecuadamente los datos del problema.	50%		37.5%		

d. La experiencia en la resolución de problemas de resta similares	37.5		50%
e. La confianza en los propios procedimientos para resolver problemas.	37.5%	12.5%	37.5%

Cuadro 2. Factores que determinan el éxito o fracaso en el aprendizaje de la resta.

Para los profesores, el éxito o fracaso de los niños en la resolución de problemas de resta está relacionado en primera instancia con la capacidad del niño para relacionar adecuadamente los datos del problema; y en segunda instancia, con la confianza del niño en los propios procedimientos para restar, así como con el conocimiento del vocabulario utilizado en el problema. Estos datos coinciden con los obtenidos en Martínez (2001).

Este dato, como lo veremos posteriormente, es inconsistente con las ideas expresadas por los profesores durante el desarrollo del curso de formación, en donde atribuyen mucho peso a la competencia lingüística de los niños, así como en la capacidad para ubicar la palabra clave como condición para una resolución correcta del problema.

Llama la atención que los profesores consideren que la experiencia con problemas similares no es un factor que esté presente cuando los niños resuelven los problemas de resta.

» Dificultades de aprendizaje y características de aprendiz

En el contexto del Desarrollo del Curso de Formación Profesional y con base en el análisis del discurso de los participantes, identificamos diferentes factores que los profesores utilizan como explicación a las dificultades de aprendizaje que los niños tienen para relacionar los datos de un problema e identificar la resta como la operación que lo resuelve.

» Organizamos las explicaciones de los profesores sobre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en los siguientes apartados (Martínez 2013, pp. 319-324):

- Relacionadas con el aprendiz:
 - ✕ Atención
 - ✕ Lectura
 - ✕ Razonamiento
 - ✕ Falta de conocimientos previos
- Relacionadas con el proceso didáctico:
 - ✕ Enseñanza inadecuada
 - ✕ Redacción del problema
 - ✕ Cantidades utilizadas
- Relacionadas con aspectos contextuales de la práctica

Los factores asociados a la dificultad de los aprendices para resolver problemas de resta son de distinta naturaleza. Algunos factores aparecen asociados a aspectos cognitivos del aprendiz (atencionales, de comprensión lectora, razonamiento, de la capacidad para activar conocimientos previos, etc.). Otras explicaciones están asociadas a aspectos del proceso didáctico (enseñanza, redacción del problema, tamaño de las cantidades utilizadas, etc.). Finalmente, circunstancias adversas en las que se desarrolla la práctica profesional del docente también son señaladas como elementos que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes y determinan la eficacia de los procesos didácticos.

Cuando los profesores señalan que la dificultad para resolver el problema de resta está vinculada con factores relacionados con el aprendiz, el niño es el responsable del problema; mientras que en los otros dos, la explicación de la dificultad está puesta en factores exógenos al aprendiz, procesos de enseñanza inadecuados, obstáculos de la práctica o formación deficiente del profesorado.

La atención es un factor que aparece muy vinculado a la comprensión, razonamiento y resolución de problemas. La dificultad del niño es ubicada en la incapacidad de éste para abstraerse de otros estímulos y concentrarse en la tarea, como si esto bastara para comprender y resolver el problema, como puede apreciarse en el siguiente extracto de la discusión.

[...]

C: El problema pudo ser que el niño no leyó el problema con atención. No le puso atención al problema.

Ma.: Aquí es un problema de atención o de razonamiento. El niño sabe el procedimiento, acomoda las unidades debajo de las unidades y las decenas debajo de las decenas, pero lo único es que lo hizo sumando en lugar de restando.

Muy vinculado al aspecto atencional, está la no lectura del problema, como factor explicativo del fracaso del aprendiz en la resolución del problema. Para los profesores, el niño no entendió el problema porque no lo leyó con atención.

[...]

C: El problema pudo ser que el niño no leyó el problema con atención. No le puso atención al problema.

C: El niño no lo entendió, no lo leyó correctamente.

M: Pero en ese caso, ¿Ustedes por qué piensan que el niño en lugar de utilizar una resta, utiliza una suma para resolver el problema?

Ma: Porque no leyó el problema, porque no comprendió el problema. Muchos niños antes de leer el problema ya los están resolviendo; oralmente sacan los números.

La falta de comprensión o razonamiento del problema es otra de las explicaciones utilizadas por los profesores sobre las dificultades de los aprendices para resolver problemas.

[...]

N: Yo digo que no es un problema de enseñanza, a los niños no se les va a enseñar que aquí tienes que restar o sumar, el niño tiene que saber por lógica, qué es lo que debe hacer.

N: Yo insisto en que no es un problema de enseñanza, sino un problema de razonamiento. Yo estoy viendo que el niño no comprendió.

La falta de conocimientos previos de los alumnos, así como la incapacidad del maestro para reactivar los conocimientos previos de éstos, es mencionada también como causa explicativa de las dificultades de aprendizaje:

[...]

I: Decíamos que era eso, que el maestro no estaba utilizando los conocimientos previos del alumno, que no permite que el alumno plantee y resuelva problemas de resta, y no utiliza material concreto, y la recomendación es esa verdad, que utilice material concreto y que se base en el para la enseñanza de las matemáticas. Ahí está la base para que el alumno aprenda a resolver problemas

J: Yo digo que es un problema porque es un problema de un conocimiento que no trae el muchacho o que no trae y se presenta en lo lingüístico cuando no puede interpretar el texto y entonces aplica otro procedimiento y ¿A qué te obliga? A que te vas a regresar, te vas a detener en tu programación, y cuando llegas a los grados superiores es todavía mayor el problema, podemos ir a quinto y sexto y vemos que están batallando mucho.

En otros casos, el fracaso en la resolución de problemas está asociado a un proceso inadecuado de enseñanza. A los aprendices no se les da oportunidad de que reflexionen o analicen el problema, la enseñanza se centra en aspectos mecánicos del aprendizaje, se omiten etapas fundamentales del aprendizaje al enfocarse desde un inicio en el dominio de un procedimiento convencional para restar, no se parte de los conocimientos previos del aprendiz sobre el tema, el maestro no plantea problemas de contexto que den sentido al aprendizaje de la resta centrándose en el aprendizaje del algoritmo para restar, ni utiliza apoyos concretos en el proceso didáctico.

[...]

D: Yo pienso que sí, porque no le permitimos al alumno que reflexione, que haga reflexiones sobre qué operación va a hacer cuando le planteamos problemas razonados.

N: Les enseñas mecánicamente y cuando les das un problema, un problema razonado, no saben ni que hacer.

N: Yo he trabajado con alumnos de los grados superiores y he llegado a la conclusión de que no dejamos que los niños construyan las matemáticas. Nos centramos en que ellos memoricen, por ejemplo, una de las ideas que vienen aquí (en el material de apoyo al curso), dice que... no dejamos que los niños construyan las matemáticas, dejamos que los niños se memoricen las resta, las multiplicaciones... y el niño a veces no entiende por qué no le dimos la libertad de que construyera los algoritmos y el niño después se queda atorado porque no dejamos que construyera su conocimiento matemático.

Los niños que ahora yo tengo en quinto grado batallan mucho para la resta porque, como dice el

- J: compañero, yo creo que no se les dieron los conocimientos básicos de unidades y decenas. No se les dio cómo debe de ser y es un problema muy fuerte cuando los niños llegan a grados superiores.
- Yo creo que a los niños los hacemos rutinarios. Los niños llegan a quinto año o en cuarto, muchos niños decían tengo diez y le quito cinco, en la división y cuando querían seguir el proceso batallaban cada vez más en lugar de...
- En lugar de decir “tengo cinco para llegar a diez y llevo esto”, yo veía que más se complicaba y les explicaba, y no me entendían.
- Es por eso, por esa mecanización que hacemos siempre, en donde a los niños no los hicimos reflexionar. Nosotros también nos hicimos rutinarios, y no cambiamos seguimos igual.
- Muchas veces en matemáticas hay muchos procesos para llegar a un resultado. A veces, el maestro no tiene el conocimiento, sobre todo en grados más superiores.
- Yo lo viví con uno de mis hijos que resolvía un problema y la maestra se los ponía mal porque quería un sólo proceso.

La manera como está redactado el problema es fuente de dificultades para su resolución. Los profesores consideran que la utilización de algunas palabras importantes en el texto del problema son elementos que pueden ayudar u obstaculizar su comprensión.

[...]

- R: Yo pienso que en la redacción el niño se confunde un poco...

- R: Pero también depende de la redacción del problema...
- C: Entonces el problema sí está bien planteado, como dice el maestro, aquí a lo mejor el niño se acostumbró a que había una palabrita clave y una forma de redactar del maestro anterior.

En este caso, consideran la necesidad de introducir en el texto del problema palabras claves que sean utilizadas por los niños como indicadores del tipo de operación aritmética que han de utilizar para resolverlo. Por lo tanto, el hecho de que aparezcan palabras en el texto que tengan significado ambiguo para el niño es considerado como una anomalía del proceso didáctico, en lugar de ser considerado como un objetivo de aprendizaje.

El tamaño de los números utilizados en el problema, así como el uso de números con ceros son considerados elementos explicativos de las dificultades de los niños para resolver problemas de resta.

[...]

- Ca: Pero aquí en este problema, a lo mejor era mucha cantidad.
- Ca: Yo pienso que cuando el niño aquí ve dos ceros es cuando más dificultades tiene. Aunque el niño sepa que hay que restar, por el hecho de estar dos ceros, no saben cómo descomponerlo. Por eso para esta niña se le hizo más fácil hacer la suma, aunque aquí diga cuánto dinero le ha quedado.

Los aspectos contextuales en que se desarrolla la práctica profesional aparecen como una explicación alternativa a las dificultades de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en general y de la resta en particular.

Factores inherentes a las condiciones en que se enseña, son señalados por los profesores como elementos que obstaculizan el desarrollo de una enseñanza adecuada de las matemáticas en la escuela y, en consecuencia, de un aprendizaje más comprensivo o significativo por parte de los aprendices.

Esta idea es propuesta principalmente por el profesor J, quien de manera reiterada a lo largo de la discusión va señalando cómo la práctica está fuertemente condicionada por factores que están muchas veces fuera del control del profesor: lineamientos de la política educativa, la sobrecarga académica, falta de tiempo, etc.

[...]

- J: A lo mejor también tiene que ver con la política (educativa), que lo promueve aunque no tenga afianzado el conocimiento.
- J: Pero al hacerle la recomendación a Abel para que se regrese a enseñar a este muchacho ¿Qué va a pasar?
- J: Yo pienso que la carga académica que hay que te obliga a ir ¡órale!, y ¡avánzale! y ¡avánzale! y ¡avánzale!
- J: Ahí está el problema de la cuestión. De que el programa está muy extenso, y no puedes detenerte, te atrasas.

Como vemos en los fragmentos de discusión presentados, el profesor señala que las políticas educativas que obligan a la promoción automática de los aprendices de un grado a otro, la excesiva cantidad de disciplinas y contenidos que se han de enseñar en la escuela, son factores que limitan el desarrollo de una enseñanza constructivista de las matemáticas en la escuela que considere partir de los conocimientos previos de los niños y respetar su proceso de aprendizaje.

El dilema que plantea el profesor J es fundamental: ¿Qué podemos hacer los profesores para conciliar un currículum de matemáticas de corte constructivista con una serie de normas contrarias que rigen el desarrollo de la práctica docente?

Las limitaciones que se identifican en la práctica son realmente importantes, lo que, por otra parte, refuerza la justificación de nuestro estudio, ya que una de las motivaciones que nos llevó a éste fue la cantidad de esfuerzo invertido en la formación del profesorado en relación al tema de la resta y los pobres resultados de cambio en la enseñanza de este contenido.

Conclusiones

Las concepciones de los profesores sobre las dificultades de los niños en el aprendizaje de la resta son diversas. Algunas hacen referencia a la resta en general, mientras que otras, al aprendizaje de aspectos específicos de la resta como el significado de la operación o los procedimientos para restar (Martínez, 2013, pp. 403-405).

En términos generales, las concepciones de los profesores sobre las dificultades en el aprendizaje de la resta coinciden con dos de las tres grandes concepciones señaladas por Carraher y otros (1995), que han sido utilizadas para explicar el fracaso escolar en el aprendizaje de las matemáticas.

Así, para los profesores las dificultades de aprendizaje de los estudiantes son de distinta naturaleza: dificultades relacionadas con el aprendiz, dificultades relacionadas con el proceso didáctico y aquellas que están vinculadas con aspectos contextuales de la práctica. Las primeras, están relacionados con aspectos cognitivos del aprendiz (de atención, de comprensión lectora, razonamiento, de la capacidad para activar conocimientos previos, etc.). Las segundas, están asociadas a aspectos del proceso didáctico (ense-

ñanza, redacción del problema, tamaño de las cantidades utilizadas, etc.). Finalmente, en las terceras, las circunstancias adversas en las que se desarrolla la práctica profesional del docente son señaladas como elementos que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes y determinan la eficacia de los procesos didácticos.

En general, se observa una tendencia a explicar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes para resolver los problemas de resta, en función de factores relacionados con el aprendiz.

La atención es un factor que los profesores relacionan de manera recurrente con el éxito o fracaso de los niños en la resolución de problemas de resta. La dificultad del niño es ubicada en la incapacidad de éste para abstraerse de otros estímulos y concentrarse en la tarea. En estrecha relación con el factor atencional está la no lectura del problema como factor explicativo del fracaso del aprendiz en la resolución de los problemas. Para los profesores, el niño no entiende los problemas porque no los lee con atención, porque no se esfuerza por comprender el texto.

La falta de comprensión del problema o razonamiento del aprendiz es otra de las explicaciones a las dificultades de aprendizaje para resolver problemas. En este caso, la dificultad reside en la incapacidad cognitiva del niño para comprender las relaciones entre los datos del problema. Así mismo, la falta de conocimientos previos de los alumnos y la incapacidad de los maestros para reactivarlos, es otro factor explicativo de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

En otros casos, el fracaso en la resolución de problemas está asociado a un proceso inadecuado de enseñanza: a los aprendices no se les da oportunidad de que reflexionen o analicen el problema, la enseñanza se centra en aspectos mecánicos del aprendizaje, se omiten etapas fundamentales del

aprendizaje al enfocarse, desde un inicio, en el dominio de un procedimiento convencional para restar; no se parte de los conocimientos previos del aprendiz sobre el tema, el maestro no plantea problemas de contexto que den sentido al aprendizaje de la resta, no se utilizan apoyos concretos en el proceso didáctico, etc.

La manera en cómo está redactado el problema es fuente de dificultades para su resolución. Los profesores consideran que el uso de algunas palabras en el texto del problema se convierte en un elemento que pueden ayudar u obstaculizar su comprensión. Consideran que es fundamental poner en el texto del problema “palabras clave” que sean utilizadas por los niños como indicadores del tipo de operación aritmética que han de utilizar para resolverlo. El hecho de que aparezcan palabras en el texto que tengan significado ambiguo para el niño es considerado como una anomalía del proceso didáctico, en lugar de ser tomado como un objetivo de aprendizaje.

La dificultad de los niños en el aprendizaje del algoritmo convencional para restar es ubicada en la falta de comprensión de las reglas de agrupamiento y desagrupamiento del Sistema de Numeración Decimal que permite comprender la descomposición o transformación de centenas a decenas, de decenas a unidades y el sentido inverso, composición de unidades en decenas y de decenas en centenas.

En otros casos, el problema es ubicado en la falta de comprensión del valor posicional de las cifras del número. Muy vinculado con este aspecto, se señala la incompreensión general de los pasos del procedimiento convencional para restar: encolumnar los números, iniciar el cálculo por la columna de las unidades, etc.

Detectamos una tendencia de los profesores a postergar aquellos aspectos del aprendizaje que son fuente de eventuales obstáculos de comprensión.

No se conciben las dificultades de los niños como parte del proceso de aprendizaje. Por esta razón, las operaciones de números con ceros, en el caso de la resta, son evadidas durante el primer ciclo de educación primaria; o ante las dificultades de los aprendices para aplicar las reglas de composición y descomposición de cantidades, se renuncia a la posibilidad de comprensión del algoritmo y se enseña de manera mecánica.

Como señala Thompson (1992), la tarea de modificar las raíces de las largas y profundas concepciones de los profesores sobre las matemáticas y su enseñanza en un periodo corto, permanece como principal problema en la educación matemática de los profesores, surgen una serie de preguntas, relacionadas con las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas y con las posibilidades del cambio de estas concepciones.

Referencias bibliográficas

- Brown, C.; Cooney, T. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of research and development in education*, 15(4), 13-18. [44].
- Carraher, T.; Carraher, D.; Schliemann, A. (1995). En la vida diez, en la escuela cero: los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas. En T: Carraher; D. Carraher; A. Schliemann, *En la vida diez, en la escuela cero*. México. Siglo XXI, pp.25-47.
- Carrillo, J. (1998). *Modos de resolver problemas y concepciones sobre las matemáticas y su enseñanza. Metodología de investigación y relaciones*. Huelva. Universidad de Huelva.
- Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (editores): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal, pp.448-462.

- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of mathematics teacher: a model. *Journal of education for teaching*, 15, 13-34. [19].
- Ernest, P. (2000). Los valores y la imagen de las matemáticas: una perspectiva filosófica. *Uno*, no. 23, pp. 9-28.
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. Marcelo (ed.): *La investigación sobre la formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires. Cincel.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEAC.
- Martínez, M. (2001). *Concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza de la resta. Construcción y validación de instrumentos*. Tesina. Universidad Autónoma de Barcelona
- Martínez, M (2003) *Concepciones de los profesores de primaria sobre la enseñanza de la resta. Un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona
- Thompson, A. (1992). Teacher's beliefs and conceptions: a syntesis of research. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. NCTM. New York. Grows, pp. 127-146.

ANEXO. CASO ABEL

A continuación, te presentamos una situación que corresponde a un seminario de formación permanente del profesorado. El seminario está relacionado con el aprendizaje y enseñanza de la resta. Uno de los profesores, Abel, que participa en el seminario, narra una situación que actualmente está viviendo con un grupo de alumnos con los que trabaja. Analiza la situación y expresa posteriormente tu opinión en relación al caso presentado.

CASO ABEL, PROFESOR DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Trabajo actualmente con un grupo de alumnos de tercero.

Este año mis alumnos están teniendo muchas dificultades con el aprendizaje de la resta.

En años anteriores yo no había tenido estos problemas, ya que generalmente trabajaba con los mismos niños desde segundo y continuaba con el mismo grupo en tercero.

Tengo algunos casos como los siguientes:

A) Cuando les he propuesto el siguiente problema, Ana lo resuelve de la siguiente manera:

Luis tiene ahorraditos \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125 ¿Cuánto dinero le ha quedado?

$$\begin{array}{r} 200 \\ + \\ 125 \\ \hline 325 \end{array}$$

B) Enfrentado al problema anterior, Carlos lo resuelve oralmente siguiendo los siguientes pasos:

Luis tiene ahorraditos \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125 ¿Cuánto dinero le ha quedado?

$$200-125=$$

“200-100 son 100”

“100-25 son 75”

“Ahora tiene 75 pesos”

C) Finalmente está Beatriz, quien resuelve el problema, de la siguiente manera:

Luis tiene ahorraditos \$ 200 y compra un balón de fútbol que cuesta \$125 ¿Cuánto dinero le ha quedado?

$$200$$

$$\begin{array}{r} - \\ 125 \\ \hline 185 \end{array}$$

“Cinco para diez 5”

“Dos para diez 8 “

“dos menos 1 uno “

“Ahora tiene 185 pesos”

GUIÓN DE DISCUSIÓN DEL CASO

En relación a la situación A.

- ¿Te has encontrado alguna vez con alguna situación semejante?
- ¿Consideras que lo que está ocurriendo en esta situación podría corresponder a un problema de enseñanza?, ¿Por qué?
- ¿A qué crees se deba la dificultad de Ana?
- ¿Qué recomendaciones le darías a Abel para ayudar a Ana ante esta situación?

En relación a la situación B.

- ¿Consideras problemática esta situación? ¿Por qué?
- ¿En qué crees que estará pensando Carlos para resolver el problema de la manera en que lo ha hecho?
- ¿Consideras adecuado que los niños utilicen estrategias informales o no convencionales para resolver los problemas de resta? ¿Por qué?
- ¿Qué harías ante esta situación?

En relación a la situación C

- ¿Cuál es el problema de Beatriz?
- ¿Qué le propondrías a Abel para resolver esta situación?
- Describe el procedimiento para restar te parece más adecuado que los niños aprendan en este nivel escolar.
- ¿Qué te parece el problema propuesto por el profesor?

Los compañeros de Abel le han sugerido las siguientes opciones de intervención pedagógica:

Opción1

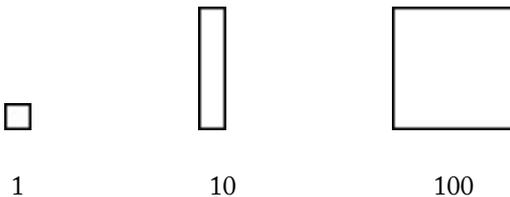
Utilizar monedas de diferente denominación como apoyo para que los niños resuelvan la operación (200 –125).

Opción 2

Enseñar a los niños el procedimiento convencional para restar, mediante una secuencia de ejercicios numéricos, aumentando gradualmente la dificultad de la operación y el tamaño de los números involucrados:

Opción 3

Utilizar material multibase como apoyo para la comprensión de cada uno de los pasos del procedimiento convencional para restar.



Opción 4

Partir del planteamiento de problemas relacionados con la vida cotidiana de los niños y dejar a los niños en libertad de resolverlo, utilizando un procedimiento informal o el procedimiento convencional.

Opción 5

Reforzar el aprendizaje del procedimiento convencional para restar, explicando a los niños de manera más clara cada uno de los pasos y poniéndoles muchos ejercicios numéricos para que lo dominen.

De las opciones didácticas anteriores

- ¿Cuál te parece más adecuada para enseñar el tema de la resta?, ¿Por qué?
- ¿Qué opción didáctica te parece menos adecuada?, ¿Por qué?
- ¿Qué sugerencia harías para enseñar el tema de la resta pero que por algún motivo en la escuela no se hace o no se puede hacer?

Valores y prácticas inclusivas: la perspectiva de los más pequeños

María Elena Anguiano Suárez

Universidad de Guadalajara

El presente texto se retoma las ideas, sugerencias y experiencias que se proponen en la Guía para la educación inclusiva, para llevar a cabo una auto-evaluación de un centro educativo en todos los aspectos, desde las actividades en las aulas, áreas de recreo, las comunidades que conforman el centro, así como el contexto de la escuela. Así mismo, se busca que todas las personas involucradas en el centro educativo participen; docentes, administrativos, personal de apoyo, las familias y también los estudiantes, para que todos aporten y participen en un plan inclusivo para su escuela.

De los materiales que propone la Guía para llevar a cabo el Plan inclusivo, se retomó *el Cuestionario 4. Mi Colegio*, el cual está diseñado para alumnos de primer grado de educación básica, a partir del cual se indaga la percepción global de los niños sobre su escuela.

Introducción

México se encuentra en un camino sinuoso hacia la construcción de una sociedad más justa y democrática, al menos en el discurso, pues en cada uno de los contextos de la realidad se observan avances y retrocesos, políticas públicas inacabadas, paradojas, incongruencias, barreras estructurales y culturales, leyes que son letra muerta, al no contar con los mecanismos para ejercer y hacer efectivos los derechos que suscriben; en fin, una serie de retos y dilemas en el marco de la educación inclusiva.

En el país, el tema de la desigualdad sigue latente, al igual que la injusticia, la inequidad y otras problemáticas causadas por el sistema económico voraz, un sistema político lejano a una verdadera democracia, lo cual determina en buena medida una sociedad excluyente.

En ese sentido, no es ajeno que el sistema educativo sea un sistema excluyente también, lo cual se refleja en las desigualdades que los alumnos enfrentan, primero para acceder a la escuela, y luego para recibir una educación de calidad; situación que suele acentuarse cuando se trata de niños con discapacidad. De tal manera que la desigualdad social en que viven, se mantiene en el espacio escolar como desigualdad en el aprendizaje, es decir, en las condiciones de desventaja al acudir a la escuela, como señala Rosa Blanco: “Los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad son quienes menos acceden a la educación de la primera infancia, etapa clave para sentar las bases de la igualdad...” (Blanco *et. al.*, 2014:13).

La educación inclusiva es fundamental para el desarrollo de las personas como de la sociedad en su conjunto. Además, constituye un derecho humano básico que se estipuló desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A pesar que a nivel internacional se ha generado un movimiento a favor de la educación para todos desde los noventa con la *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtiem*, y que ahora ha habido avances en la legislación para lograr la educación inclusiva, y que se han generado posturas a favor en el discurso político; la realidad de las personas pertenecientes a grupos vulnerables no ha tenido cambios significativos, y los casos de experiencias “exitosas” de inclusión son sólo eso, casos excepcionales que superaron sus propias barreras.

Pareciera que el camino hacia la educación inclusiva en ocasiones no es muy claro, y son relativamente recientes los documentos que se han generado para esclarecer cómo se puede construir centros educativos con una filosofía de educación inclusiva.

Organismos internacionales han apoyado el trabajo de especialistas en el tema de la educación inclusiva y han surgido documentos como el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*, promovido por la UNESCO, en el que se abordan temas importantes relacionados al desarrollo de la educación inclusiva, como parte del desarrollo integral de cada país.

En él se discute en torno a la importancia de la gestión del desarrollo de políticas y prácticas inclusivas, esto de acuerdo a las circunstancias y contexto de cada país. Para ello se proporcionan algunos aspectos a considerar para comenzar cambios que favorezcan la educación inclusiva, entre los principales están: el desarrollar una filosofía de la inclusión, es decir, retomar las declaraciones, convenciones y documentos que a nivel internacional representan un referente importante a favor de la educación para todos y la educación de la diversidad.

En ese sentido, aportar a la instauración de una ideología que permee a todos los actores involucrados en construcción de ambientes favorables a la inclusión educativa y educación inclusiva, es decir, a la educación para la diversidad; de tal manera que se llegue a consensos y una opinión pública que reconozca y defienda la educación para todos.

Como parte del cambio, también se propone hacer modificaciones estructurales en las instituciones que conforman el sistema educativo, o que siendo parte de otros sistemas inciden en la educación de sectores de población específicos, cómo algunas áreas del sector salud que inciden en la educación de las personas con discapacidad.

Al respecto, también es un común acuerdo que no debe haber en el sistema educativo una división entre educación regular y especial, sino una focalización en las actividades de los alumnos que requieren apoyos, sin ningún tipo de segregación.

Sobre el tema de los recursos, se apunta a proyectos como la generación de un *Fondo Nacional para la Discapacidad*, al cual se pueda acceder a través de proyectos viables que aporten a la educación inclusiva. Así mismo, se reconoce la importancia de involucrar a actores clave como padres de familia, maestros, terapeutas, especialistas, investigadores, directores, administradores, colectivos, comunidades de grupos vulnerables, entre otros, para participar en el diseño, implementación y análisis de las políticas públicas.

En el *Temario sobre Educación Inclusiva* también se analiza la participación de la familia y la comunidad con la escuela, pues se reconoce la importancia de las aportaciones y colaboración de las familias con la escuela, para la educación de los niños. En este tema se considera que hay un significativo atraso, en cuanto a la participación de los padres en las instancias escolares, pues no es una cuestión que consideren las autoridades y funcionarios del sistema educativo en los distintos niveles; en México es escasa la información sobre los roles de los padres en la educación de los hijos, incluso a nivel normativo la legislación al respecto es escueta.

A pesar que existen “formas de participar” en las escuelas a través de los consejos escolares, las actividades e incidencia de los padres en este espacio es muy reducida y de poca relevancia. Es por ello que las aportaciones del *Temario*, fueron de particular interés. Él mismo hace énfasis en que se debe partir del reconocimiento de los derechos de los niños para poder contribuir a su aprendizaje, así mismo, hay que tener claro cuál es el rol de los padres y de los docentes en la educación de los niños.

Se requiere del establecimiento de relaciones de confianza y colaboración con los maestros, la escuela y otros profesionistas. De tal manera que se desarrolle la cooperación y el trabajo conjunto, donde las familias colaboren en la capacitación de otras familias para involucrarse en las actividades de la escuela, en el fomento de grupos de apoyo, en la toma de decisiones y en la construcción de redes y asociaciones, que constituyan actores clave en la educación inclusiva.

En el tema de educación inclusiva, el trabajo de Tony Booth y Mel Ainscow representa un importante aporte en la materia. Sus investigaciones constituyen documentos valiosos para orientar a los diferentes actores involucrados en la educación inclusiva. La publicación del *Index for inclusión* (Booth & Ainscow, 2002), representa una coyuntura en el ámbito educativo, pues hasta entonces no se tenía un trabajo consistente teórica y metodológicamente para guiar, y promover las acciones, la política pública y la cultura de la inclusión en las escuelas y en las comunidades a la vez.

Es justamente a raíz de la revisión de la *Guía para la Educación Inclusiva*, de los autores referidos en el párrafo anterior, que se realiza un ejercicio de aplicación de algunos de los lineamientos, estrategias y sugerencias en un centro escolar específico, con la finalidad de dar cuenta de la percepción que tienen los alumnos más pequeños de su escuela, de las situaciones que ahí acontecen, de lo que es significativo para ellos, que ahora forman parte de la comunidad estudiantil.

Metodología

Para llevar a cabo un estudio exploratorio se eligió el *Cuestionario número 4 de la Guía para la Educación Inclusiva*, titulado *Mi Colegio*, el cual está dirigido a alumnos pequeños que cursan el primer grado de enseñanza primaria. Dicho cuestionario se compone de 24 preguntas tipo Lickert,

donde para cada pregunta los estudiantes tienen tres opciones de respuesta: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo.

Cabe mencionar que en la *Guía* se incluyen un Marco de Planificación y cuatro cuestionarios:

- » Cuestionario 1. Indicadores (de mayor utilidad al equipo educativo y directivo).
- » Cuestionario 2. El centro escolar de mi hijo (enfocado a padres y tutores).
- » Cuestionario 3. Mi centro escolar (dirigido a estudiantes mayores).
- » Cuestionario 4. Mi colegio (para estudiantes pequeños).

El *Marco de Planificación* consiste en un formato en el cual los participantes del equipo encargado de realizar el *Plan de Inclusión*, deben identificar las prioridades de su centro educativo y expresarlas de manera razonable para ellos. Además, propone que las sugerencias que se señalen deben estar en función de un indicador, una pregunta o un grupo de preguntas o ideas derivadas de las barreras para el aprendizaje y la participación que se han identificado.

De esta manera, también se precisa necesario tener claro los recursos que se requieren para llevar a cabo dichas sugerencias, es decir, para superar las barreras. En el formato se debe indicar la relación que tiene cada uno de los participantes con el centro escolar, especificar si es: docente, profesor de apoyo, directivo, orientador, niño o joven, padre o tutor, u otro miembro del equipo.

En el *Marco de Planificación* se plasman las tres dimensiones de la *Guía* con sus respectivas secciones: Creando culturas inclusivas (Construyendo comunidad – Estableciendo valores inclusivas), Promoviendo políticas in-

clusivas (Desarrollando un centro para todos – Organizando el apoyo) y Desarrollando prácticas inclusivas (Construyendo un currículum para todos – Orquestando el aprendizaje); donde se espera que cada uno de los miembros del equipo plasmen sus sugerencias.

Para llevar a cabo la aplicación del cuestionario se seleccionó una escuela primaria pública regular, ubicada en el municipio de Guadalajara, la cual cuenta con las siguientes características:

- » Se ubica en una zona de alta concentración poblacional.
- » Forma parte de un conjunto de centros escolares cercanos.
- » Cuenta con dos turnos.
- » Tiene un grupo por cada grado escolar.
- » La matrícula es relativamente baja.
- » Tiene instalaciones en condiciones adecuadas.
- » Cuenta con biblioteca, comedor, área de ejercicio, patio, jardineras, bebederos.
- » Dirección, oficina de supervisión, oficina de USAER (desde el ciclo escolar 2017-2018) y bodega.

A continuación, se describen algunas características importantes de la escuela, así como de la comunidad de la que forma parte y del contexto social en general que permea la zona donde se ubica, con la intención de proporcionar mayores elementos para la comprensión de la problemática.

Respecto al personal en el centro educativo, se cuenta con una plantilla docente completa, cada uno de los seis grados tiene un profesor asignado, así mismo hay maestro encargado de la clase de educación artística, quien a la vez atiende la biblioteca. También, hay profesor para la clase de educación física.

En la escuela la dirección está a cargo de una maestra experimentada y con buena actitud hacia la comunidad en general. Al igual que el supervisor de la zona escolar, quien tiene su oficina junto a la dirección.

De igual manera hay personal de apoyo, pues desde hace un año llegó la USAER a la escuela, y la maestra de educación especial asiste todos los días y apoya a los maestros que trabajan con niños que enfrentan barreras. Los martes acude un psicólogo que también forma parte de la unidad, aunque su participación en la escuela no ha sido muy notoria ni constante.

También forma parte del personal quienes están encargadas de la intendencia, una señora mayor y una joven, esta última funge como tal y como auxiliar en el comedor, pues la Secretaría de Educación Jalisco no ha reemplazado al intendente que se pensionó; la dependencia argumenta que son muy pocos niños para mandar uno nuevo.

Los alumnos provienen en su gran mayoría de colonias contiguas a la escuela, es común que acudan familiares (hermanos, primos o parientes), así mismo, hay padres que fueron alumnos y ahora llevan a sus hijos. Es frecuente también observar que los abuelos y abuelas se hagan cargo de llevar y traer a los nietos a la escuela, así como de acudir a las juntas. A la escuela también asisten niños con diferentes condiciones y situaciones que representan barreras para el aprendizaje.

Los padres de familia en su gran mayoría tienen un ingreso bajo, tienen hasta estudios de secundaria y viven en departamentos de interés social, en un fraccionamiento de INFONAVIT, muchos de ellos habitan en casa de sus padres o rentan. Algunos otros, viven en colonias próximas a la escuela, y sus padres son profesionistas y empleados.

La comunidad cuenta con todos los servicios públicos, así mismo hay un centro social a cargo del ayuntamiento donde se ofertan algunas actividades deportivas, culturales y de interés general como masajes, idiomas, nutrición, entre otras. Sin embargo, éstas no son constantes, pues la comunidad no es muy participativa, a pesar de que la mayoría son gratuitas o tienen costos muy bajos.

La escuela se ubica junto al centro social del fraccionamiento, a un lado hay una cancha de basquetbol y uno de los accesos a la escuela, que da a una calle. A la vuelta se encuentra la entrada principal de la primaria, pues esta se ubica en una esquina, la cual tristemente también es usada como lugar común para tirar la basura. Afortunadamente, el camión recolector pasa todos los días y se mantiene menos sucio el espacio.

La comunidad tiene varios centros educativos a unos cuantos metros a la redonda, frente al fraccionamiento se encuentra una primaria y una secundaria estatal, a un costado un CBTIS, y a una cuadra un preescolar, una secundaria federal y la primaria en la que realizamos la aplicación del cuestionario.

La comunidad tiene buen servicio de transporte público, cuenta con negocios necesarios y suficientes como tiendas, papelerías, carnicerías, tortillerías, cremería, farmacia, cerrajería, entre otros establecimientos ubicados en los alrededores.

En fechas recientes el fraccionamiento tuvo una rehabilitación de los edificios en las fachadas y áreas comunes, así como la instalación de luminarias con cableado subterráneo, la instalación de un “Punto limpio” que consiste en botes de residuos clasificados y con un compartimento subterráneo. También se pintó un mural gigante (con motivos de la cultura Wirarika) en el piso de un área común.

Pese a lo anterior, los pasillos y escaleras lucen sucios, pues son pocos los vecinos que se ocupan de mantener sus áreas próximas limpias, en el fraccionamiento se sabe de la venta de drogas, hay personas que deambulan por el lugar, y algunos se han apropiado de espacios de recreación.

Análisis

La aplicación del *Cuestionario 4* se realizó en el grupo de primero, éste se integra de 20 estudiantes, 9 niñas y 11 niños. Los resultados obtenidos se describen en la siguiente tabla. Con el apoyo de la maestra de USAER, se realizó la aplicación de los cuestionarios a los alumnos, con el consentimiento de la directora y la maestra del grupo. Dado que los niños están en proceso de alfabetización, se les pidió que nos ayudaran a contestar unas preguntas acerca de cómo se sienten y cómo les va en su escuela, posteriormente se les fue llamando a cada uno y se les explicaban las posibles respuestas, así como las preguntas en las que tenían duda o se percibía que no les había quedado claro el cuestionamiento.

La mayoría de las preguntas corresponden a ítems de la *Dimensión A* de la *Guía titulada Creando culturas inclusivas*. Como se puede observar en la tabla todos los estudiantes manifiestan sentirse felices en la escuela, y que les gusta su escuela, que tienen amigos en ella y que en general las personas son amables con ellos, tanto compañeros como los adultos del personal que se encuentran en ella, incluidos los profesores.

Tabla de Resultados del *Cuestionario 4. Mi colegio*

Cuestionario para alumnos de Primer Ciclo de Enseñanza Básica/Primaria.			
	De acuerdo	Ni de acuerdo ni	En desacuerdo
1 Soy feliz en el colegio.	20		
2 Me gusta como es mi colegio.	20		

3 Tengo buenos amigos en el colegio.	20		
4 Los estudiantes son amables unos con otros en el colegio.	13	4	3
5 Los adultos son amables con los estudiantes en el colegio.	20		
6 Me gusta mis profesores.	20		
7 Yo como comida que es buena para mí en el colegio.	20		
8 Me gusta decirle a mi familia lo que he hecho en el colegio.	20		
9 Cuando entré por primera vez en este colegio me ayudaron a sentirme feliz.	19	1	
10 Los niños y niñas se llevan bien.	15	5	
11 Los estudiantes no son golpeados ni insultados en el colegio.	9	5	6
12 Me siento seguro en el patio de recreo y en los baños.	18	2	
13 Los profesores evitan que los estudiantes hagan alboroto en clase.	20		
14 A menudo los estudiantes se ayudan mutuamente en las clases.	16	4	
15 Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un adulto.	20		
16 Me entero de todo tipo de cosas interesantes en el colegio.	19	1	
17 Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo.	4	6	10
18 Aprendemos cómo ahorrar energía en el colegio.	11	6	3
19 Aprendemos a cuidar el medio ambiente.	8	7	5
20 Los profesores están interesados en escuchar mis ideas.	20		
21 Siempre sé lo que hacer en las clases.	20		
22 A los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce.	20		
23 Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes de mi colegio.	10	3	7
24 A veces participo en actividades extraescolares antes o después de las clases.	11	1	8

Fuente: Elaboración propia.

La *Dimensión A* de la *Guía* comprende dos secciones una corresponde a cómo se construye comunidad y la otra, a la forma en que se establecen valores inclusivos dentro de la escuela. Al respecto, en la pregunta si los niños y niñas se llevan bien, sólo 15 estudiantes responden que están de acuerdo en que esto es así, y 5 más no se declaran ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Es de llamar la atención que en la pregunta explícita de si los niños no son golpeados ni insultados en el colegio, sólo 9 estuvo de acuerdo, esta respuesta pone en entredicho la pregunta anterior, referente a que los alumnos son amables entre ellos, donde el total de estudiantes estuvo de acuerdo.

En cuanto a la pregunta de si los niños y niñas se llevan bien, 15 estudiantes responden que están de acuerdo y 5 no están de acuerdo ni en desacuerdo. Enlazando esta respuesta con la de si los estudiantes no son golpeados ni insultados en el colegio en donde se expresan de acuerdo, 9,5 no determinan su postura y 6 se expresan en desacuerdo. Esto nos lleva a pensar que hay algunas situaciones de violencia física entre los alumnos dentro del colegio y el aula, es decir, que forma parte de la dinámica escolar la agresión física.

En términos generales, las respuestas de los integrantes del grupo son similares; sin embargo, en la pregunta 17 que se identifica como un ítem de la *Dimensión B. Estableciendo políticas públicas de la Guía*, la cual se refiere a si los alumnos aprenden sobre personas de otras partes del mundo, es de notar sólo 4 alumnos dijeron estar de acuerdo, siendo esta la respuesta más baja, 6 no definen su postura, y 10 expresan desacuerdo en esta afirmación, con lo cual se evidencia que hace falta implementar algunas estrategias, así como incluir algunas actividades con diferentes recursos para atender este aspecto.

En ese sentido, se aporta a un aspecto fundamental señalado en la *Guía*, el conocimiento y reconocimiento de la diversidad, el valorar lo multicultural y las diferentes expresiones y formas de vivir en este mundo: “Una respues-

ta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida (Booth, T. & Ainscow, 2015)”. De esta manera, se abona a la concepción de que la diversidad es un recurso importante para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema a superar.

Otro aspecto importante en el que se evidencia un puntaje bajo, menos de la mitad, es cuando se pregunta sobre si en el colegio se aprende a cuidar el medio ambiente, sólo 8 estudiantes están de acuerdo con esta afirmación. Pero llama la atención que 7 no definen su respuesta, puede suponerse que tal vez no haya claridad en los conceptos de la afirmación, es decir, que no se entienda qué es medio ambiente. Así mismo, 5 estudiantes dijeron estar en desacuerdo con la aseveración.

Uno de los aporte importantes en la elaboración de la *Guía*, según los propios autores, es la incorporación del tema de la *Sostenibilidad*, pues reconocen que “Es fundamental para la inclusión la sostenibilidad medioambiental en un tiempo en el que la degradación, la deforestación, y el calentamiento global están amenazando la calidad de vida de todos nosotros y además minando la vida de millones de personas en el mundo” (Booth, T. & Ainscow, 2015).

De igual manera, la pregunta que toca el tema del ahorro de energía como un aprendizaje adquirido en la escuela, tiene un puntaje de 11 estudiantes de acuerdo, pero nuevamente se observa que varios de éstos, 6 para ser precisos, no definen una respuesta, por lo que se infiere que puede ser un problema de comprensión de los conceptos de la afirmación y que no tienen claro en qué consiste el ahorro de energía.

En la última pregunta que se ubica dentro de la *Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas*, en la cual se pregunta si los alumnos participan en actividades extraescolares, prácticamente una mitad expresa sí participar

en actividades extraescolares y la otra no. Esta pregunta concuerda con lo observado en la comunidad y su participación en el *Centro Social*, pues ya se ha señalado que la participación de los vecinos del fraccionamiento no suelen acudir a las diversas actividades ofertadas en dicho espacio.

Por otra parte, el cuestionario contempla dos preguntas abiertas en las que se cuestiona a los estudiantes las tres cosas que más les gustan de su colegio y las tres que les gustaría cambiar. Dentro de las que más disfrutan se encuentran hacer la tarea, lo cual llama la atención, pues hace pensar que los niños disfrutan esta actividad, y que son las experiencias posteriores lo que hace que le vayan perdiendo el gusto, o lo denoten como una actividad no agradable.

En términos generales, las prácticas propias de la escuela como trabajar, aprender, escribir, dibujar, educación física y juegos son las cosas que los niños señalan como las que más les gustan dentro de su escuela. También señalan comer, pues se ha vuelto una práctica de rutina que todos los niños pasan al comedor y consumen, en mayor porcentaje, los alimentos que ofrecen las personas encargadas de este servicio, el cual tiene un costo semanal. Cabe mencionar que no se trata de un menú del todo sano, o acorde a lo establecido por la *Secretaría de Educación Jalisco*, como desayunos saludables.

Otros aspectos que los niños refieren como cosas que les gustan son: su salón de clases, el recreo y jugar con sus compañeros. El recreo está organizado por grados, es decir, los niños no conviven con los compañeros de otros grupos, recordemos que sólo hay un grupo por grado y cada uno tiene su propio tiempo de receso en el patio y área de aparatos ejercitadores.

Los estudiantes señalaron que les gustan más cosas de su colegio correspondientes a la *Dimensión A. Creando culturas inclusivas*. Sin embargo, al hablar de las tres cosas que les gustaría cambiar de su escuela, éstas en su

gran mayoría se refieren a cuestiones de la *Dimensión B. Estableciendo políticas inclusivas*, dentro de las que se mencionan: tener un salón agradable con paredes de colores, limpio, mobiliario en buen estado, así como sanitarios aseados y “bonitos”, y en general, espacios comunes arreglados.

También señalan con claridad que les gustaría tener un área de juegos, con la cual no cuenta la escuela, pues sólo se tienen una serie de aparatos para ejercitarse que los niños (los más pequeños generalmente) usan como “juegos”. Es de mencionar que dichos aparatos forman parte de un programa a nivel estatal que apostaba al acondicionamiento físico para combatir la obesidad, el sobrepeso y la diabetes infantil, pero que sólo quedó en la instalación de dichos aparatos.

Aunado a lo anterior, y en relación al tema medioambiental, los estudiantes refirieron que les gustaría tener un mejor entorno natural, con plantas, con flores, que se poden los árboles y que entre la luz a sus salones. A este aspecto se refirió la mitad de los alumnos y lo expresaron de diferentes maneras, pero haciendo énfasis en tener un lugar con mejor apariencia y presencia de la naturaleza.

Comentarios finales

Como se ha podido observar, lo expuesto en párrafos anteriores no constituye un análisis profundo, más bien es sólo un esbozo de la situación que permea en una escuela pública regular de una colonia popular de la zona metropolitana de Guadalajara. Dicha escuela tiene sus propias características, pero nos da pistas de situaciones similares en otros centros educativos.

Siguiendo los lineamientos de la *Guía*, con la aplicación del *Cuestionario 4*, se pudieron identificar algunos indicadores para atender dentro de la es-

cuela, con colaboración de las familias y la comunidad. Dichos indicadores se pueden ubicar en cada una de las dimensiones y así concentrarse en las áreas que se desean modificar.

Evidentemente, es necesario conformar un equipo de colaboradores y llevar a cabo la aplicación de los tres cuestionarios: el dirigido a personal docente y directivos, de padres y tutores, y el de alumnos. Así mismo, es necesario considerar las respuestas a las preguntas abiertas de toda la comunidad educativa, y la elaboración del *Marco de planificación* para tener un acercamiento a la realidad de la escuela.

Cabe señalar, a partir de la experiencia que se tuvo con la aplicación del cuestionario para niños pequeños, que se requiere realizar algunas actividades para familiarizar a los estudiantes con la terminología, el tipo de preguntas y las opciones de respuesta que se manejan en este tipo de cuestionarios, esto con la finalidad de evitar algunos sesgos y tener mayor certeza en que hay un buen nivel de comprensión de las preguntas que se les hacen, y con ello evitar conjeturas equivocadas.

Con base en lo anterior, es posible elaborar el *Plan de trabajo para la educación inclusiva* del que nos habla la *Guía*. Como se señala en ésta, es importante reflexionar de la importancia del diálogo y el desarrollo de un marco de valores, para llevarlo a cabo. Los valores inclusivos mostrados en la *Guía* son igualdad, derechos, participación, comunidad, respeto a la diversidad, no-violencia, confianza, compasión, honestidad, valor, alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza.

Se considera que a partir de la información obtenida con la aplicación del cuestionario a los alumnos más pequeños de la escuela, es importante comenzar a trabajar en la incorporación de estos valores, es decir, que dentro de las estrategias del *Plan* se considere como un eje transversal el fomento

y adquisición de valores inclusivos, con la firme convicción que se iniciará un camino hacia un cambio en las prácticas culturales hacia la inclusión.

Se sabe que incidir en el ámbito cultural es complicado, más aún cuando se trata de usos y costumbres arraigadas, pues se siguen reforzando en las prácticas cotidianas, pero cuando se trabaja con los niños con una firme línea de convicción y estrategias precisas, se pueden incorporar y reforzar los valores inclusivos, pues, además, serían parte de las experiencias cotidianas en el aula y la escuela.

Para los docentes, atender a la diversidad representa una demanda social en el quehacer profesional, pues la realidad actual exige contar con maestros preparados, competentes, con actitudes y principios de respeto a los derechos humanos, y con la capacidad de trabajar en colaboración con otros especialistas y profesionistas. Dicha labor se facilitará en la medida en que el entorno y la comunidad asuman valores inclusivos que permitan una educación para todos.

Si bien es cierto que el docente es un actor fundamental para incidir en la cultura escolar, se debe contar con el *Plan de inclusión* y la colaboración de los padres de familia, su comunidad escolar y otros profesionistas, siendo que estos últimos son quienes le aportarán y apoyarán para atender a la diversidad de alumnos, sobre todo aquellos con condiciones particulares. De esta manera, se deben inculcar los valores inclusivos tanto a los alumnos como a todos los adultos involucrados en la educación inclusiva de la escuela.

En el fondo, la apuesta es ayudar a construir una sociedad más justa y democrática, un espacio donde se respete la naturaleza, con el entendido de que la educación de calidad para todos representa el desarrollo de las personas, así como de las naciones. En la sociedad diferentes grupos han tenido que luchar por el reconocimiento de sus derechos, pues las estruc-

turas sociales han generado prácticas excluyentes, y es por ello que ahora se lucha por lograr la inclusión de los sectores y comunidades que han sido vulneradas; una educación para TODOS.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. & Ainscow M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). OEI.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Marchesi, A., Blanco, A. & Hernández, L. (2014). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martínez, M. y Pinto, R. (2018). Educación Inclusiva y Reforma Educativa: Trascender la Retórica. En Mario Martínez (Coord.) *Temas sobre la Reforma y el Nuevo Modelo Educativo*. México: Cresur.
- UNESCO (2014). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. UNESCO: Santiago.

Educación preescolar: Apoyos para la inclusión y vínculo con los “espacios educativos” de la comunidad

Mario Martínez Silva

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Edith Arévalo Vázquez

Escuela Normal Miguel F. Martínez

Esta comunicación se inscribe en el contexto de un proyecto de investigación interinstitucional en el que participan académicos del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) y de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, acompañados de un equipo de estudiantes normalistas. Nuestro objetivo fundamental es caracterizar los ambientes de aprendizaje que prevalecen en las escuelas de educación preescolar y primaria en rubros como los espacios físicos, clima escolar, prácticas matemáticas, científicas y lingüísticas.

Presentamos los resultados parciales de la primera etapa del estudio relacionados con las condiciones y uso de los espacios físicos escolares, particularmente de dos aspectos que hemos valorado relevantes a la luz de los cambios educativos que desde la Secretaría de Educación Pública se promueven: a) Los apoyos para la educación inclusiva, b) Los espacios educativos externos a la escuela.

El problema objeto de estudio

En México, en los años recientes, las reformas a la educación básica promovidas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) han tenido como objetivo central mejorar la calidad de la educación de los(as) niños(as) y jóvenes mexicanos. Los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación

básica se han enfocado en distintos aspectos del sistema educativo, entre ellos: los planes y programas de estudio, los libros de texto gratuitos, los contenidos y modelos para la formación inicial y continua de los docentes, la infraestructura física escolar, entre otros.

En este contexto reformista, es fundamental dar cuenta desde la visión de las instituciones formadoras de docentes de los procesos de implementación de estas reformas, de los cambios (o no) que se están generando, de los obstáculos o dificultades que se tienen para incorporar las innovaciones educativas. Interesa valorar asimismo, desde la investigación educativa el impacto que estas reformas han tenido en el corazón del sistema educativo como son las escuelas y las aulas en los ambientes de aprendizaje, que se han construido para favorecer (o no) el aprendizaje de los estudiantes.

En atención a esta necesidad, un equipo de trabajo del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, desarrollan a partir ciclo escolar 2016-2017 el proyecto de investigación interinstitucional denominado *Ambientes de aprendizaje innovadores en la educación preescolar y primaria*. El proyecto intenta dar cuenta de los ambientes de aprendizaje que caracterizan escuelas de preescolar y primaria de las ciudades de Monterrey y Tuxtla Gutiérrez, y sus respectivas áreas metropolitanas. Su impacto será en el desarrollo de los cursos de Ambientes de Aprendizaje de los Programas educativos de las licenciaturas en educación 2012.

Un primer aspecto que nos ha parecido interesante valorar en el contexto del proyecto general, es el de la infraestructura física de los planteles escolares y su uso educativo; entre otros motivos porque constituye un elemento que puede condicionar la implementación de acciones de mejora e innovación educativa en las escuelas de educación básica. El estado de los espacios físicos escolares, su organización y funcionamiento puede actuar como catali-

zador o inhibidor de los cambios educativos que se pretenden implementar. De acuerdo con Pol y Morales (1991), “el ambiente educativo comprende el edificio escolar, con sus espacios y facilidades interiores y exteriores, ubicados en un contexto social y ambiental dado sea urbano o rural” (p. 283).

En los últimos años se ha puesto la mirada en las condiciones y recursos físicos que se ponen a disposición de estudiantes y profesores a fin de lograr un aprendizaje efectivo. Entre los factores asociados al aprendizaje, el factor físico (condiciones y uso de los espacios) juegan un papel importante. En primera instancia es un factor asociado a un desarrollo óptimo de la salud mental y física de los usuarios, sean profesores, estudiantes o padres de familia (Pino, 2000). Así, el impacto de aspectos como el tamaño de la escuela, el diseño, mobiliario y disposición del mismo en el aula, las condiciones de aire, color, iluminación, ruido, han sido objeto de estudio.

Por su parte, la conducta de los niños (sus relaciones sociales y sus niveles de agresividad y participación), han sido el foco también de muchos estudios; asimismo, comodidad y seguridad son dos aspectos relacionados con los espacios escolares que están vinculadas con el aprendizaje. Con respecto a estudios ya realizados en relación a este tópico, podemos referir el realizado en ocho escuelas de Carolina del Sur, en el que se encontró que “... las escuelas más pequeñas y medianas parecen producir los mejores resultados en el rendimiento académico de los estudiantes” (Kenneth, 2006, p. 8). Asimismo, en un interesante artículo en el que se explora la visión internacional sobre la importancia de los espacios educativos, Cohen (2010, p. 3) presenta la visión y estrategia de las escuelas estatales de Escocia en donde se resalta la importancia que representan los espacios dentro del ámbito educativo.

Particularmente en el contexto del Proyecto General que estamos desarrollando, nos ocupa en primera instancia describir la infraestructura física de

las escuelas de preescolar y primaria participantes y el uso educativo de los espacios físicos, tanto internos como externos constituyendo parte decisiva del ambiente de aprendizaje requerido para una educación de calidad. Trejo y Carmona destacan que “La docencia es una profesión compleja que requiere el desarrollo de competencias profesionales diversas que permitan a los profesores tomar decisiones fundamentadas para resolver los problemas profesionales a los cuales se enfrentan” (Guzmán, Arévalo, Silva, 2016, p. 5).

Metodología

La presente investigación puede ser caracterizada desde el punto de vista metodológico como un estudio de tipo mixto que recupera elementos del paradigma cuantitativo y cualitativo. Es, en este contexto, un estudio de carácter descriptivo en su primera etapa, y explicativo en una segunda.

El estudio general lo hemos estructurado en dos etapas:

- » *Etapa I:* Valoración global de las condiciones físicas de las escuelas, así como una exploración general del clima escolar desde la perspectiva de los inspectores, directores, profesores, padres de familia y estudiantes.
- » *Etapa II:* En esta segunda etapa, realizaremos una caracterización de los ambientes de aprendizaje generados en y desde la escuela para desarrollar en los estudiantes sus competencias comunicativas, matemáticas y científicas.

Participantes

En el estudio, además del equipo de investigación conformado por profesores de ambas instituciones (CRESUR y ENMFM), colaboran profesores y estudiantes del tercero y séptimo semestres de la escuela normal; sin embargo, es necesario referir que en el presente artículo damos cuenta en un primer momento, de los espacios educativos de 45 escuelas de educación

preescolar, donde se encuentran realizando la práctica profesional los estudiantes mencionados.

Instrumentos de recogida de información

En el estudio general utilizaremos instrumentos de recogida de datos de tipo cuantitativo y cualitativo como el cuestionario, la videograbación y la observación *in situ*. Para recabar información relacionada con la infraestructura física de las escuelas y el uso de los espacios educativos hicimos uso de un cuestionario, la fotografía y video.

Para recabar información sobre las condiciones y uso de los espacios físicos escolares se diseñó el *Instrumento de Observación de Espacios Escolares* (IOEE) consideramos como base el cuestionario “Evaluación de la Educación Primaria Gratuita” (UNESCO, 2012).

El IOEE (ANEXO) recaba información de las escuelas observadas en los siguientes aspectos:

I. Datos Generales de la institución

II. Descripción general de las instalaciones escolares

Se solicita o elabora un croquis del edificio escolar. Se hace un recorrido y descripción general del edificio y los espacios físicos con que cuenta, de los materiales con los que está fabricado, y se da una opinión general de la primera impresión que se tuvo sobre el aspecto físico del mismo. Se recogen evidencias visuales del estado de las aulas (fotografía o episodios de video).

III y VI. Observación de aulas

Se seleccionan dos aulas de la escuela. Se elabora un croquis del interior de cada una y la distribución de los espacios y mobiliario. Se hace una

valoración de las condiciones físicas del aula (paredes, ventanas, techo, piso, iluminación, ventilación, acústica, espacio, materiales didácticos, pizarrones, mobiliario, equipo tecnológico). Así mismo, se da una opinión en relación a la impresión que se tuvo sobre el aspecto físico de las dos aulas observadas; se recogen evidencias visuales del estado de las aulas (fotografía o cápsula de video).

V. Sanitarios

Se realiza un recorrido por los sanitarios de los niños(as) y lo maestros(as), y se registra información en términos de existencia, cantidad y estado (bueno, regular y malo) sobre inodoros, lavabos, llaves de agua, mingitorios, jabón, papel higiénico, cesto de basura.

VI. Seguridad escolar

En este rubro se registra información sobre la existencia o no de algunas medidas de seguridad con las que cuenta la escuela como muralla circundante, ambulante, vigilancia escolar, botiquín de primeros auxilios, zonas peatonales definidas, zonas de riesgo al interior/exterior de la escuela.

VII. Suministro de agua. Suficiencia, insuficiencia, procedencia, bebederos.

VIII. Espacios para actividades co-curriculares

Descripción de las instalaciones para actividades co-curriculares (cancha de baloncesto o fútbol, foro, plaza cívica, sala juntas/auditorio, sala para profesores, comedor, biblioteca, sala de computación/medios, laboratorio.

IX. Biblioteca escolar

Se visita la biblioteca de la escuela y se registra información cualitativa y cuantitativa sobre la existencia de libros, videos, juegos y materiales, espacio, mobiliario.

X. Sala de cómputo/medios

Se registra información sobre la sala de cómputo: número de equipos, estado, tipo de software, conectividad (internet), organización para el uso educativo.

XI. Apoyos para la inclusión educativa

Se observa y pregunta si la escuela cuenta con adecuaciones físicas para personas o estudiantes que requieran algún apoyo especial (rampas, mobiliario, sanitarios, recursos didácticos).

XII. Espacios educativos de la comunidad y vínculo con la escuela

Se realiza un recorrido por los alrededores de la escuela y se da una opinión de la primera impresión que se tuvo sobre el contexto geográfico y social de la escuela. Registrar instalaciones y espacios que se encuentran en el entorno de la escuela (fábricas, talleres y comercios, espacios recreativos y culturales, parques). Se pregunta al director y profesores de las dos aulas observadas si existe y/o se establece alguna relación entre la escuela y alguno de los espacios de la comunidad. Se describe el uso educativo que se hace de dichos espacios por parte de la escuela.

XIII. Opinión general de los niños(as)

Se recoge la opinión de tres alumnos(as) de cada una de las aulas observadas en relación a las condiciones de las instalaciones escolares: ¿qué cosas les gustan de su escuela?, ¿qué cosas no les gustan de su escuela?, ¿qué cosas les gustaría que hubiera en su escuela?, ¿qué cosas les gustaría que hubiera en su salón?

Aplicación del Cuestionario

La aplicación del IOEE se realizó a través del siguiente proceso

- » - Presentación y análisis del IOEE a los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar (LPP), quienes conforme a la malla curricular de su Plan de estudios, llevan el curso “Ambientes de aprendizaje” durante el semestre; y a estudiantes de séptimo de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP).
- » - Aplicación del IOEE a las escuelas por los estudiantes de tercer y séptimo semestres de las LPP y LEP, durante la semana intensiva de observación y práctica en las escuelas.

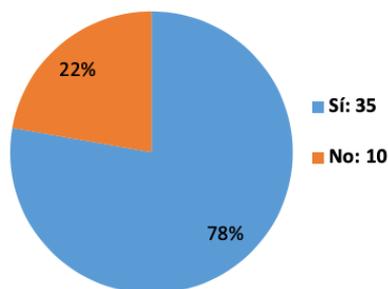
Como referimos previamente, además de los cuestionarios, los estudiantes normalistas recogieron evidencias sobre las condiciones de la infraestructura física de las escuelas a través de fotografía y videograbación. Hasta el momento, hemos hecho acopio de información de 45 escuelas de educación preescolar.

Resultados

En este apartado presentamos los resultados de 45 jardines de niños ubicados en Monterrey y el área metropolitana. Representan una primera parte de lo referido a las categorías: *Apoyo para la inclusión educativa y Espacios educativos de la comunidad y vínculo con la escuela*. Los resultados de cada aspecto incluido para cada categoría se concentran, a su vez, conforme a la presencia con un *sí* y a la ausencia con un *no*. Asimismo, se sintetiza la *Percepción general* que tuvieron los estudiantes normalistas sobre las condiciones físicas de los Jardines de niños observados.

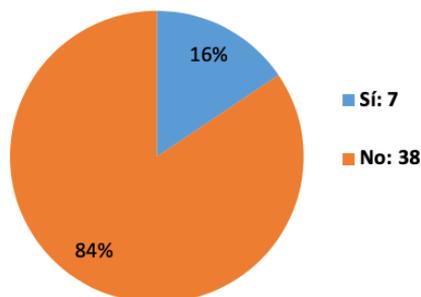
a. Apoyos para la educación inclusiva

- Rampas



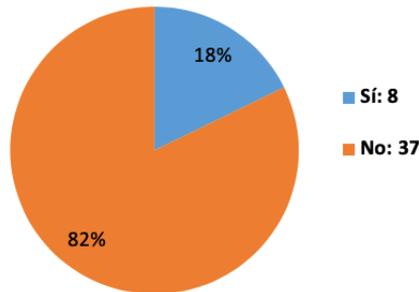
El 78% de los jardines reporta la presencia de rampas (35 jardines de niños) y el 22% indica la ausencia (sólo 10 jardines). Con respecto a la presencia y ubicación de rampas en los jardines, en 9 de ellos se encuentran en la entrada de la institución. En 14 casos hay rampas en otros espacios además de la entrada, refieren que están ubicadas en pasillos y entrada a las aulas. Sólo en 1 jardín se identifica que hay rampa para el acceso al sanitario de los alumnos. En el resto de los jardines no se especifica la ubicación de las mismas.

- Mobiliario especial



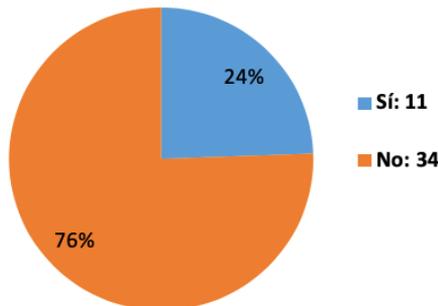
Con respecto al mobiliario para atender situaciones específicas de los alumnos que lo requieran, se reporta que el 16% de los jardines cuenta con material adecuado; el 84% no ha incorporado material especial para atender necesidades particulares. 2 jardines reportan contar con un salón especial para ubicar a estos alumnos y en 1 se señala que cuenta sólo con silla de ruedas.

- Sanitarios



Con respecto a los sanitarios, el 18% refiere que sí están adaptados para alumnos con necesidades especiales; en 1 jardín se reporta que es adecuado para alumnos con déficit motriz. En el 82% se carece de una adecuación de este tipo. En una institución se refiere que existe uno, pero está inhabilitado.

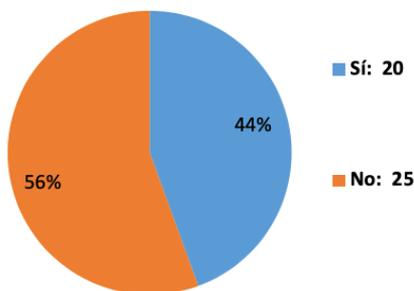
- Recursos didácticos



En cuanto a recursos didácticos, el 24% sólo cuenta con este tipo de materiales; en 2 hacen referencia que se encuentran en el salón de apoyo, en 1 jardín se menciona que cuentan con materiales diversos, en 1 hay materiales para mejorar la motricidad y en otro se tiene una mesa especial. Sin embargo, en el 76% se carece de ellos.

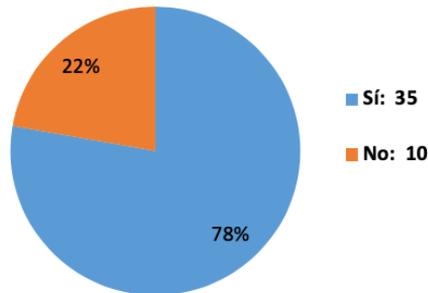
b. Espacios externos en el contexto escolar

- Fábricas y Talleres



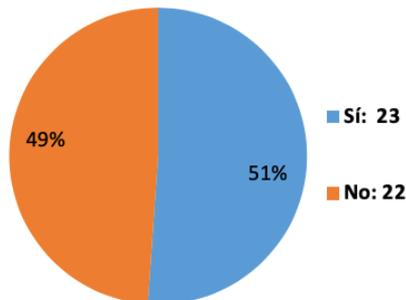
Con respecto a la ubicación de fábricas y talleres aledañas a los jardines de niños, el 44% refiere que hay este tipo de inmuebles cerca de la institución, entre los que se mencionan están madererías, talleres de autopartes, de acero y de cartón. Por su parte, el 56% indica que no hay fábricas ni talleres cercanos a sus jardines.

- Comercios



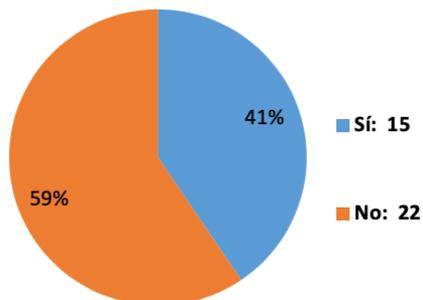
En cuanto a comercios se refiere, el 78% indica que sí hay variados tipos de comercios como tiendas de conveniencia, de abarrotes, zapaterías y papelerías. El 22% señala la ausencia de este tipo de espacios externos.

- Espacios recreativos



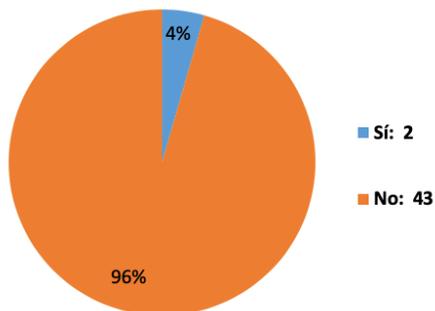
En referencia a espacios recreativos, el 23% indica la presencia de los mismos. Indican que hay parques, gimnasios municipales y canchas deportivas donde algunos alumnos asisten fuera de horario de clase. El 22% de los casos manifiesta que se carece de ellos en las cercanías.

- Espacios culturales



En cuanto a los espacios culturales, sólo el 15% señala que en los alrededores hay este tipo de instalaciones. En 1 se indica la presencia de un teatro, otros más mencionan la ubicación de 1 museo, 1 DIF, 1 biblioteca y 3 incluyen a las Iglesias en este tipo de espacios.

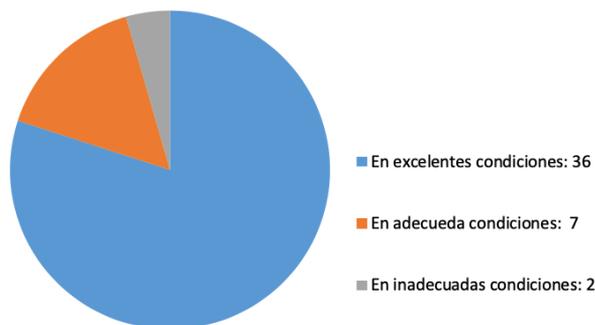
- Vínculo con la escuela



En cuanto al vínculo que pudieran tener los jardines con este tipo de espacios externos, solamente el 2%, es decir sólo 2 casos, refirió que se tiene

alguna relación, sin especificar de qué tipo. En uno de ellos se menciona específicamente el vínculo con el gimnasio cercano al inmueble. El 96% indica que no existe vinculación alguna con este tipo de espacios.

- Percepción general



En cuanto a la percepción general que tienen las estudiantes en torno a las condiciones en las que se encuentran los jardines de niños visitados, el 80% (36 jardines) manifiesta que se encuentran físicamente en excelente estado; hacen referencia a la buena distribución de las aulas y otros espacios, a las condiciones materiales de los jardines, a las áreas para la activación física, dimensión del patio cívico, nave central, amplias área de juegos, áreas verdes y bodegas para almacenar material. La mayoría de los jardines cuentan con muy buena ubicación y fácil acceso para los padres de familia. El 16% (7 jardines) refiere que está en adecuadas condiciones, destacando que les falta mantenimiento a algunos espacios y cuidado a las áreas verdes. Sólo el 4%, es decir, en 2 instituciones, se consideró inadecuado el jardín de niños porque manifiestan que requieren mantenimiento las aulas, espacios más amplios para que los niños puedan transitar y ampliación de áreas verdes.

A manera de conclusión

Los resultados encontrados sobre las condiciones físicas de los jardines de niños y los espacios externos permiten identificar áreas de oportunidad para generar proyectos de mejora de las escuelas. En el caso de los apoyos a la educación inclusiva, es necesario hacer adecuaciones físicas para facilitar la movilidad de los alumnos (y personas en general) que presentan alguna discapacidad motriz. Así mismo, hay que generar recursos didácticos incorporados al trabajo en el aula regular para mejorar y favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes (tengan o no alguna discapacidad).

En relación a los espacios físicos externos a la escuela, observamos la presencia de diversos espacios “potencialmente educativos” con los que se podría establecer algún vínculo con fines educativos. El vínculo escuela-comunidad representa un gran reto para los jardines de niños. En muchos sentidos, hay un desaprovechamiento formativo-educativo de los espacios laborales, culturales y recreativos que rodean la escuela; aún de aquellos que cuentan con la cercanía de una biblioteca o museo.

Finamente, resaltamos la importancia que ha tenido la participación de la comunidad normalista en el Proyecto de Investigación. La colaboración de los estudiantes normalistas de 3° y 7° semestres, y algunos de sus profesores, ha abierto una gran oportunidad para vincular la investigación con su formación inicial docente. Los profesores cuentan con datos de la realidad educativa recogidos a través de los cuestionarios y la videogración para dar contenido y fortalecer el desarrollo de los cursos de los diferentes trayectos formativos, propios del Plan de Estudios 2012, como lo son: Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Psicopedagógico y para la Práctica Profesional. Al mismo tiempo, se espera que los estudiantes desarrollen sus competencias investigativas; tengan conocimiento de las herramientas metodológicas y conceptuales que les sean de utilidad para

analizar su práctica profesional.

Particularmente, los estudiantes de 7° semestre podrán incorporar parte de la información recuperada en esta investigación, como apartados del documento académico requerido para su proceso de titulación. Así mismo, el trabajo conjunto de estudiantes y profesores de la escuela normal brindará la oportunidad de incluir como colaboradores de los Cuerpos Académicos de la institución a los estudiantes, haciéndolos partícipes de esta acción sustantiva y, a la vez, integrándolos como futuros profesores a la necesidad de indagar para mejorar las acciones educativas y ser pertinente con las necesidades reales en las escuelas de educación básica.

Referencias bibliográficas

- Cohen, B (2010). *Space to develop: how architecture can play a vital role in young children's lives*. OECD: United Kingdom.
- Guzmán, H., Arévalo, E., y Silva, M. (coords.) (2016). *La formación inicial y continua de docentes. Reflexiones, estudios, experiencias*. México: Fondo Editorial de Nuevo León
- Kenneth R. (2006). *School Size and Its Relationship to Student Outcomes and School Climate. A Review and Analysis of Eight South Carolina State-wide Studies*. Washington: University of South Carolina
- Pino, M. (2000). *Desarrollo curricular de la educación para la salud*. Vigo: Tórculo
- Pol, E., y Molaes, M. (1991.) El entorno escolar desde la psicología ambiental. En
- Florencio Jiménez y José Ignacio Aragonés (Ed.) *Introducción a la psicología ambiental*, pp. 283–302. Madrid: Alianza Psicología.
- SEP (2012). *Plan de Estudios 2012 Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP
- UNESCO (2012). *A place to learn. Lesson from research on learning environments*. Quebec: UNESCO

ANEXO

ESCUELA NORMAL MIGUEL F. MARTÍNEZ
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (CRESUR)
PROYECTO
“AMBIENTES DE APRENDIZAJE INNOVADORES”
INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE ESPACIOS ESCOLARES

PRESENTACIÓN

Estimado (a) Director (a):

Con el objetivo de caracterizar los ambientes de aprendizaje de las escuelas de educación preescolar y primaria y proponer acciones para promover la creación de entornos de aprendizaje innovadores en el campo de las matemáticas, la ciencia y el lenguaje, la Escuela Normal Miguel F. Martínez y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur) están implementando el proyecto denominado “Ambientes de aprendizaje innovadores” con la participación de estudiantes normalistas.

Uno de los aspectos que interesa estudiar en este proyecto, es la relación entre la infraestructura física de las escuelas y el aprendizaje escolar; motivo por el que de la manera más atenta se solicita su autorización para que los estudiantes normalistas, colaboradores en el estudio, puedan acceder a los espacios físicos de la escuela a su digno cargo y recabar la información contenida en el presente instrumento. Así mismo, se solicita su aprobación para tomar fotografías de algunos espacios físicos de interés, al interior y exterior de la escuela.

La información recabada tiene un carácter totalmente confidencial, por lo que no se consignarán nombres de personas ni de instituciones en los informes y productos generados por el estudio.

Agradecemos infinitamente su colaboración

I. DATOS GENERALES

I.1 Nombre de la escuela: _____

I.2 Dirección: _____

I.3 Zona escolar: _____

I.4 Región escolar: _____

I.5 Nivel educativo: preescolar () primaria ()

I.6 Nombre del observador: _____

I.7 Fecha de observación: _____

II. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS INSTALACIONES ESCOLARES

II.1 Solicite el croquis del edificio escolar, si no lo hubiera, elabore uno de manera sencilla.

(Agregar como ANEXO 1. Croquis de la escuela)

II.2 Haga un recorrido y descripción general del edificio escolar

y los espacios físicos con que cuenta, de los materiales con los que está fabricado, y dé una opinión de la primera impresión que se tuvo sobre el aspecto físico del mismo. Puede utilizar algunos de los siguientes elementos en su descripción: aulas permanentes; aulas temporales; áreas de enseñanza al aire libre que sirven de aulas; aulas en otro lugar lejos del edificio escolar; edificio escolar en general.

III. OBSERVACIÓN DE AULA 1

III. 1. Seleccione una primera aula de la escuela. Elabore un croquis del interior y la distribución de los espacios y mobiliario. (Agregar como ANEXO 2. Croquis Aula 1)

III.2 Anote el número de niños en el aula ()

III.3 Marque con una X las condiciones físicas en que se encuentra el aula (puede marcar más de una opción, según sea el caso)

III.3.1 Paredes:	buen estado / inestable / movimiento / desmoronamiento
III.3.2 Ventanas:	vidrio en su lugar / no vidrios/rotas
III.3.3 Techos:	buena cobertura / hundimiento / abierto en algunos lugares
III.3.4 Piso:	plano y liso / irregular / polvoso / fangoso/ otro

III.3.5 Iluminación:	generalmente en buenas condiciones de visibilidad / mala visibilidad / demasiado brillante o demasiado oscura / molesta luz de contraste
III.3.6 Ventilación:	estable y agradable / calor / frío / húmedo / ventoso / incómodo
III.3.7 Acústica:	la acústica del salón es buena / ruidosa y pobre en cuanto a la interferencia de otras aulas o ruido al aire libre
III.3.8 Espacio:	amplio espacio para que los alumnos trabajen / proporcional a la cantidad de alumnos/ reducido espacio para el trabajo.
III.3.9 Materiales didácticos	Suficientes/ insuficientes/ llamativos / poco llamativos / de buena calidad / de mala calidad
III.3.10 Pizarrones y/o pintarrones	visibles desde todos los sectores de la clase / presencia de reflejos / mala legibilidad en algunas partes
III.3.11 Mobiliario:	suficientes, adecuados para las edades y tamaño de los alumnos / insuficientes en número y tamaño / muebles rotos almacenados en el aula
III.3.12 Equipo Tecnológico	computador/ proyector/ pizarrón electrónico / en buen estado / en mal estado

III. 4 Dé una opinión en relación a la impresión que se tuvo sobre el aspecto físico del aula:

IV. OBSERVACIÓN AULA 2

IV. 1. Seleccione una segunda aula. Elabore un croquis del interior y la distribución de los espacios, y mobiliario. (Agregar como ANEXO 3. Croquis Aula 2)

IV.2 Anote el número de niños en el aula ()

IV.3 Marque con una X las condiciones físicas en que se encuentra el aula (puede marcar más de una opción, según sea el caso)

IV.3.1 Paredes:	buen estado / inestable / movimiento / desmoronamiento
IV.3.2 Ventanas:	vidrio en su lugar / no vidrios/rotas
IV.3.3 Techos:	buena cobertura / hundimiento / abierto en algunos lugares / fuga
IV.3.4 Piso:	plano y liso / irregular / polvoso / fangoso/otro
IV.3.5 Iluminación:	generalmente en buenas condiciones de visibilidad / mala visibilidad / demasiado brillante o demasiado oscura / molesta luz de contraste
IV.3.6 Ventilación:	estable y agradable / calor / frío / húmedo / ventoso / incómodo
IV.3.7 Acústica:	la acústica del salón es buena / ruidosa y pobre en cuanto a la interferencia de otras aulas o ruido al aire libre
IV.3.8 Espacio:	amplio espacio para que los alumnos trabajen / proporcional a la cantidad de alumnos / reducido espacio para el trabajo
IV.3.9 Materiales didácticos	suficientes/ insuficientes / llamativos / poco llamativos / de buena calidad / de mala calidad
IV.3.10 Pizarrones y/o pintarrones	visibles desde todos los sectores de la clase / presencia de reflejos / mala legibilidad en algunas partes
IV.3.11 Mobiliario	suficientes, adecuados para las edades y tamaño de los alumnos / insuficientes en número y tamaño / muebles rotos almacenados en el aula
IV.3.12 Equipo Tecnológico	computador / proyector / pizarrón electrónico / en buen estado / en mal estado

IV. 4 Dé una opinión en relación a la impresión que se tuvo sobre el aspecto físico del Aula:

V. SANITARIOS

V.1 Realice un recorrido por los sanitarios de los niños y niñas registre sus observaciones en el siguiente cuadro.

	Existencia		Cantidad	Estado		
	Sí	No		Bueno	Regular	Malo
V.1.1 Inodoros						
V.1.2 Lavabos						
V.1.3 Llaves de agua						
V.1.4 Mingitorios						
V.1.5 Jabón						
V.1.6 Papel higiénico						
V.1.7 Cesto de basura						
V.1.8 Agua corriente/ depósito						
V.1.9 Otro						

V.2. Realice un recorrido por los sanitarios del personal docente. Registre sus observaciones en el siguiente cuadro.

	Existencia		Cantidad	Estado		
	Sí	No		Bueno	Regular	Malo
V.2.1 Inodoros						
V.2.2 Lavabos						

V.2.3 Llaves de agua						
V.2.4 Mingitorios						
V.2.5 Jabón						
V.2.6 Papel higiénico						
V.2.7 Cesto de basura						
V.2.8 Agua corriente/depósito						
V.2.9 Otro						

VI. SEGURIDAD ESCOLAR

	Sí	No	Descripción
VI.1 ¿Hay una muralla / valla?			
VI.2 Ambulantaje			
VI.3 Vigilancia escolar			
VI.4 Botiquín de primeros auxilios			
VI.5 Zonas peatonales definidas			
VI.6 Zonas de riesgo al interior / exterior de la escuela			
VI.7 Otros			

VII. SUMINISTRO DE AGUA

VII.1 ¿Hay agua en la escuela? ¿Es suficiente? ¿Todo el tiempo? ¿Sólo a veces?

VII.2 ¿De dónde obtiene la escuela su suministro de agua? ¿Qué tan lejos?

VII.3 ¿Se cuenta con bebederos? ¿Funcionan?

VII.4 ¿Los niños llevan agua a la escuela?

VII.5 ¿Es el agua confiable para beber?

VIII. EPACIOS PARA ACTIVIDADES CO-CURRICULARES

VIII.1 Describe las instalaciones para actividades co-curriculares (por ejemplo, deportes, actividades cívicas o recreativas).

	Existencia	Condición		
		Buena	Mala	Regular
VIII.1.1 Cancha Baloncesto				
VIII.1. 2 Cancha Fútbol				
VIII.1.3 Foro				
VIII.1.4 Plaza Cívica				
VIII.1.5 Sala Juntas / Auditorio				
VIII.1.6 Sala para profesores				

VIII.1.7 Comedor				
VIII.1.8 Biblioteca				
VIII.1.9 Sala de computación / medios				
VIII.1.10 Laboratorio				
VIII.1.11 Otro				

IX. BIBLIOTECA ESCOLAR

IX.1 Realice una visita a la biblioteca de la escuela. Marque según corresponda. Puede marcar más de una opción.

IX.1.1 Libros	adecuados para los intereses de los alumnos / no adecuados / suficientes / insuficientes / atractivos / poco atractivos / organizados / desorganizados
IX.1.2 Videos	adecuados para los intereses de los alumnos / no adecuados / suficientes / insuficientes / atractivos / poco atractivos / organizados / desorganizados
IX.1.3 Juegos y materiales	adecuados para los intereses de los alumnos / no adecuados / suficientes / insuficientes / atractivos / poco atractivos / organizados / desorganizados
IX.1.4 Espacio	amplio espacio para que los alumnos trabajen / espacio reducido
IX.1.5 Mobiliario	adecuado para las edades de los alumnos / insuficientes en número y tamaño

X. SALA DE CÓMPUTO/MEDIOS

X.1 Visite la sala de cómputo y registre sus observaciones

X.1.1 ¿Con cuántas computadoras cuenta la escuela?

X.1.2 ¿En qué estado se encuentran los equipos de cómputo?

X.1.3 ¿Con qué tipo de software se cuenta?

X.1.4 ¿Se tiene acceso a Internet? ¿La conectividad es efectiva para atender a la población académica?

X.1.5 ¿Cómo está organizado el uso de la Sala de cómputo?

XI. APOYOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

XI.1 Observe y pregunte si la escuela cuenta con adecuaciones físicas para personas o estudiantes que requieren algún apoyo especial y registre.

	Sí	No	Descripción
XI.1.1 Rampas			
XI.1.2 Mobiliario			
XI.1.3 Sanitarios			
XI.1.4 Recursos didácticos para estudiantes con discapacidad			
XI.1.5 Otros			

XII. ESPACIOS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD Y VÍNCULO CON LA ESCUELA

XII.1 Haga un recorrido por los alrededores de la escuela y dé una opinión de la primera impresión que se tuvo sobre el contexto geográfico y social de la escuela.

XII.2 Registre instalaciones y espacios que se encuentran en el entorno de la escuela

	Existencia (Sí) (No)	Tipo
XII.2 .1 Fábricas		
XII.2.2 Talleres		
XII.2 .3 Comercios		
XII.2.4 Oficinas/servicios		
XII.2 .5 Espacios recreativos		
XII.2 .6 Espacios culturales		
XII.2.7 Parques		
XII.2.8 Otros		

XII. 3 .Pregunte al director y profesores de las dos aulas observadas si se establece alguna relación entre la escuela y alguno de los espacios de la comunidad. Describa el uso educativo que se hace de dichos espacios por parte de la escuela.

XIII. OPINIÓN GENERAL DE LOS ALUMNOS

XIII.1 Recoja la opinión de tres alumnos(as) de cada una de las aulas observadas, sobre las instalaciones escolares.

XIII.1. 1 ¿Qué cosas les gustan de su escuela?

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Alumno 5 _____

Alumno 6 _____

XIII.1. 2 ¿Qué cosas no les gustan de su escuela?

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Alumno 5 _____

Alumno 6 _____

XIII.1.3 ¿Qué cosas les gustaría que hubiera en su escuela?

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Alumno 5 _____

Alumno 6 _____

XIII.1.4 ¿Qué cosas les gustaría que hubiera en su salón?

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Alumno 5 _____

Alumno 6 _____

Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional de la Universidad Intercultural de Chiapas en diciembre de 2018. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Fanny Abarca Argüello.

Educación Inclusiva en México
Avances, estudios, retos y dilemas

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS