

Revista de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

AÑO 13 · NÚM. 26  
JUL-DIC 2018

ISSN: 1870-6576

# Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

Publicación gratuita

**Inclusión**  
e interculturalidad

Alfredo Del Mazo Maza  
Gobernador Constitucional  
Alejandro Fernández Campillo  
Secretario de Educación  
Roque René Santín Villavicencio  
Secretario Ejecutivo del Consejo Editorial  
de la Administración Pública Estatal

#### Consejo Directivo

Violeta Iris Hernández Guadarrama  
Encargada del Despacho de la Dirección  
de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca  
Ma. del Carmen Salgado Acacio  
Subdirectora Académica  
Edmundo Darío Soteno Tahuilán  
Subdirector Administrativo

#### Comité Editorial

José Antonio Mondragón Rosales  
Dirección Editorial  
Yadira Lisette Fernández Enriquez  
Corrección de estilo  
Bernardo Cruz Bello  
Traducción  
Brenda González Segundo  
Diseño  
Marcel Vega  
Liliana Álvarez  
Fotografía

#### Comité Científico Internacional

Miguel Ángel Sobrino Ordóñez  
Investigador Tiempo Completo  
Universidad Autónoma del Estado de México, México  
Gabriela Guillén Guerrero  
Profesora Investigadora  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
Marcela Duarte-Herrera  
Profesora Investigadora  
Universidad de Santiago de Cali, Colombia  
Vanessa Corsetti Gonçalves Teixeira  
Investigadora  
Universidad Estadual Paulista, Brasil  
Isabel María Álvarez  
Investigadora  
Ministerio de Educación, Argentina  
Martha Liliana Arciniegas Sigüenza  
Profesora Investigadora  
Universidad Nacional de Educación, Ecuador  
Sofía Herrero Rico  
Investigadora Cátedra UNESCO  
Universidad Jaume I, España  
Pedro Alejandro Flores Crespo  
Investigador  
Universidad Autónoma de Querétaro, México

AÑO 13 - NÚM. 26-JUL-DIC 2018

# Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

#### Comité Científico Nacional

Juan Bello Domínguez  
Investigador  
UPN, Ciudad de México  
Rufo Estrada Solís  
Investigador  
Escuela Normal Núm 3 de Toluca, Estado de México  
María del Rosario Bernal Pérez  
Investigadora  
Escuela Normal Núm 3 de Toluca, Estado de México  
David Manuel Arzola Franco  
Investigador  
CID, Chihuahua  
María Esther Núñez Cebrero  
Investigadora  
BENM, Ciudad de México  
Fernando Carreto Bernal  
Investigador  
UAEMéx, Estado de México  
Jesús Adolfo Trujillo Olguín  
Investigador  
UACH, Chihuahua  
Jorge Servín Jiménez  
Investigador  
ISCEEM, Estado de México  
Martha Ogilbie Meza Coello  
Investigadora  
Escuela Normal Rural Mactumatza, Chiapas  
Arturo Barraza Macías  
Investigador  
UPN, Durango  
María de la Luz Jiménez Lozano  
Investigadora  
UPN, Torreón  
Irma Inés Neira Neaves  
Investigadora  
BECENE, San Luis Potosí  
Marco Antonio Gamboa Robles  
Investigador  
Escuela Normal de Especialización, Sonora  
Heriberto Prieto Zamudio  
Profesor  
Bachillerato, Puebla  
Mario Eduardo Gómez Rivera  
Investigador  
DGEB, Estado de México

**Temachtiani**  
© Segundo semestre: Secretaría de Educación  
del Gobierno del Estado de México, 2018

ISSN: 1870-6576  
Folio: 25351

**FOEM**  
FONDO EDITORIAL ESTADO DE  
MÉXICO

latindex

TEMACHTIANI, año 13, núm. 26, julio-diciembre de 2018, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Pino Suárez sur núm. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C. P. 50130, Tel./Fax 2-12-34-16, 2-12-21-97, editorialn3@gmail.com, <http://normal3toluca.edomex.gob.mx>. Editor responsable: José Antonio Mondragón Rosales. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2017-032116433900-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 210/05/01/19.

Todos los artículos aquí incluidos fueron revisados y seleccionados bajo la modalidad de pares ciegos. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

# COLABORADORES



**Abel  
Pérez Ruiz**

Doctor en Estudios Sociales.

Universidad Pedagógica Nacional,  
Unidad 098 Oriente, México.



**Adriana  
Ramírez Xolo**

Maestra en Educación Básica  
*Pedagogía de la Diferencia  
e Interculturalidad.*

Secretaría de Educación Pública.  
SEP, México.



**Verónica  
Arista Trejo**

Maestra en Educación Básica.

Subdirectora de Fomento  
a la Evaluación Curricular.

Secretaría de Educación Pública.  
SEP, México.



**Felipe  
Bonilla Castillo**

Maestro en Pedagogía.

Académico de la Maestría  
en Educación Básica de la Universidad  
Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional,  
Unidad 095, México.



**Liliana  
Álvarez**

Diseñadora de la vida  
y fotógrafa por pasión.

Estudiante de Diseño Gráfico  
en la Universidad Autónoma  
del Estado de México, México.



**Liliana  
Durán Cruz**

Maestra en Educación Básica  
con especialidad en Integración  
e Inclusión Educativa  
por la Universidad Pedagógica Nacional.

Especialista en  
"Estrategias Psicopedagógicas  
en la Práctica Docente"  
por la Universidad La Salle.

Especialista en  
"Atención a las Dificultades  
en el Aprendizaje" por la  
Escuela Normal de Especialización.

Escuela Normal de Especialización, México.



**Gabriela  
Guillén-Guerrero**

Doctora en Educación.

Profesora Investigadora de  
la Universidad Nacional  
de Educación, Ecuador.



**Maricruz  
Muñoz Camacho**

Maestra en Educación Básica  
por la UPN.

Especialidad en problemas  
de aprendizaje en la Escuela  
Normal Superior de México.

Asesor Técnico Pedagógico,  
Secretaría de Educación Pública.  
SEP, México.



**Marcel  
Vega**

Cazador de luz  
y fotógrafo autobiográfico.

Estudiante de Diseño Gráfico  
en la Universidad Autónoma  
del Estado de México, México.

# ÍNDICE

Editorial	4
Diálogos e incertidumbres desde los centros escolares ante la incomprensible tarea de incluir Adriana Ramírez Xolo	8
La educación inclusiva una condición para avanzar en la calidad de los aprendizajes: el trabajo por proyectos como propuesta para la clase de historia Verónica Arista Trejo Felipe Bonilla Castillo	18
Saber cultural, diversidad y regulación docente: sus implicaciones curriculares Abel Pérez Ruiz	34
Desafíos de la práctica docente: construcción de ambientes inclusivos e interculturales Liliana Durán Cruz	46
El paradigma del aprendizaje como vía para desterrar las actitudes y acciones discriminatorias de las aulas Gabriela Guillén-Guerrero	56
Señales hacia la inclusión-interculturalidad desde la mirada de los alumnos Maricruz Muñoz Camacho	72
Reseña: El aula diversificada Mario Eduardo Gómez Rivera	90
Políticas Editoriales	94



En portada: Flor danzante de Marcel Vega, 2019

La praxis docente de los derechos humanos tendrá como una modalidad principal formar sus virtudes como valores, es decir, que éstas se practiquen y se vuelvan actitudes y hábitos

Mauricio Beuchot

## EDITORIAL

La revista *Temachtiani* en su número 26 reflexiona en torno a un tópico fundamental que actualmente en el ámbito educativo, es transversal y trascendente para todos los niveles que la componen, desde preescolar hasta estudios de posgrado, hablamos de *inclusión e interculturalidad*. Este tema toca la inteligencia y el corazón del docente, anida en la raíz del compromiso que se tiene por pensar una educación liberadora de todo aquello que obstaculiza optar por el respeto de la dignidad y la promoción de los derechos humanos de las personas.

Ante el mundo globalizado, uniforme, homogeneizador y deshumano que vivimos, los gobiernos y sus propuestas políticas –que en algunos casos generan injusticias sociales–, diseñan proyectos que legitiman su “preocupación” por las minorías, los diferentes, los marginados, los oprimidos y excluidos; nos hacen pensar en el indígena, en los pobres, los enfermos, los desvalidos, los extranjeros, las mujeres, las tribus urbanas, familias diversas, los niños en situación de calle, y otros más, como aquellos a quienes necesitamos incluir dentro del entorno social porque sus derechos y su modo de expresión en el mundo no son respetados, de ahí que proliferen en los medios de comunicación y en los proyectos educativos la opción por la inclusión y la interculturalidad.

Pero surge la interrogante: ¿nosotros los hemos excluido?, o ¿son ellos quienes les han negado el respeto de sus derechos humanos básicos? En un país de injusticia y corrupción, de violencia y nula libertad de expresión ¿somos nosotros los que excluimos, o son las políticas públicas quienes condenan hacia la marginación a quienes son diferentes y no piensan, actúan y son como las mayorías? ¿Acaso no los primeros signos de exclusión están en la pobreza, la explotación laboral, la injusticia social, la tibia aplicación del Estado de Derecho y el rechazo al que es diferente en sus creencias, género, cultura, color, etnia, etcétera?

En los últimos años se ha teorizado sobre el tema de la inclusión y la interculturalidad, pero aún falta hacer mucho más, es un tema pendiente, sobre todo en el ámbito educativo a pesar de que el modelo educativo actual ponga un énfasis en estos temas. Pero debe pasar de una preocupación de barniz a una estructural. Qué significa ello, que no basta con sugerir que la infraestructura escolar sea óptima con aulas, rampas, lugares de seguridad para todos; o que ya no existan aulas especiales para atender a personas con capacidades diferentes o “problemas de aprendizaje”, esto es barniz.

Un cambio estructural es llegar al corazón y a la inteligencia de todos los que intervienen en el hecho educativo, desde autoridades guber-

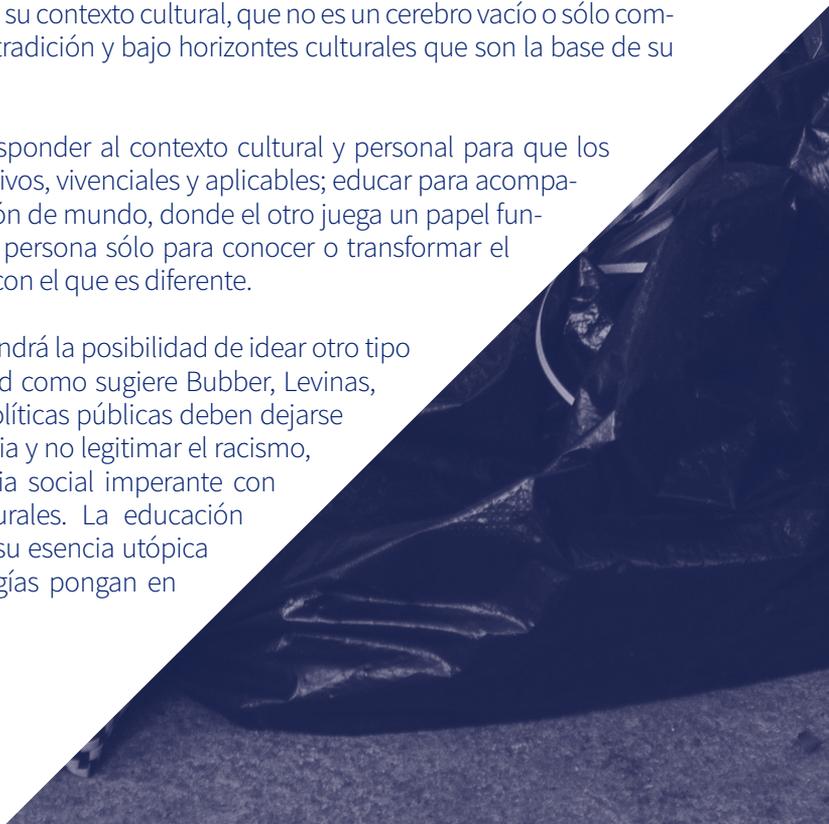
namentales, pasando por las escolares, docentes, alumnos, padres de familia, quienes necesitamos vivir una deconstrucción en nuestra manera de pensar al otro, que es diferente a nosotros. El directivo ha de aceptar y tener la prudencia necesaria para administrar la diferencia de sus docentes, no diluirlos en la imposición, el autoritarismo, la cerrazón y el capricho; en la escucha activa de sus docentes puede empoderar la escuela, desde el diálogo reconstruir acciones de mejora para la calidad académica reflejada en alumnos con una formación integral expresada en su pensamiento, acciones, relaciones, expresiones, actitudes, entre otros.

Como se intuye, el cambio estructural en educación está más en la dimensión de la praxis que en la teoría, como dice Mauricio Beuchot, urge formarse en virtudes para que las actitudes no excluyentes se conviertan en actitudes y hábitos cotidianos, parafraseando a Wittgenstein: “Menos decir y más mostrar”; menos teoría y discursos vacíos; más acciones y lenguajes testimoniales, de no sólo respeto a la diferencia, sino de encuentro con las diferencias para construir una educación de todos y para todos. Urge dialogar con el que piensa, vive y actúa diferente a mí, no excluir porque no se sigue el pensamiento oficial, universal, homogéneo, sino estar dispuesto a la escucha activa del otro: praxis. Cambiar nuestra estructura mental y ética, para reconocernos en el otro, en el diferente, ser en comunión desde las diferencias, abierto a quien es igual que yo, desde su propio contexto, historia de vida, formación y cultura, no diluirlo en mí, sino ser con el otro.

Vivimos en comunidades, en escuelas multiculturales, aún más, un salón de clase ya es una comunidad multicultural, con diversas expresiones y maneras de pensar, vivir, ser, convivir, aprender, hacer, actuar; y el profesor ha de responder a la riqueza de la diferencia, planear su intervención docente desde el encuentro con el que es distinto. Vaya labor tan comprometida y valiosa la del maestro multicultural quien, respetando la diferencia, permite el derecho de un universal: el derecho a la vida expresado en una educación humanista que atiende a la persona integral y su formación desde su contexto cultural, que no es un cerebro vacío o sólo compuesto de neuronas, sino en una tradición y bajo horizontes culturales que son la base de su aprendizaje.

El docente multicultural ha de responder al contexto cultural y personal para que los aprendizajes resulten ser significativos, vivenciales y aplicables; educar para acompañar en la construcción de una visión de mundo, donde el otro juega un papel fundamental, porque no se forma la persona sólo para conocer o transformar el medio, sino para vivir en armonía con el que es diferente.

Si esto acontece en las aulas, se tendrá la posibilidad de idear otro tipo de sociedad, a partir de la otredad como sugiere Bubber, Levinas, Ricoeur o Beuchot. Por ello, las políticas públicas deben dejarse tocar y gobernar desde la diferencia y no legitimar el racismo, la xenofobia, el odio y la injusticia social imperante con acciones incluyentes e interculturales. La educación ha de levantar la voz y no perder su esencia utópica y liberadora cada que las ideologías pongan en riesgo la dignidad de las personas.



Agradecemos al doctor Juan Bello Domínguez, líder del Cuerpo Académico de Inclusión e interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional, y referente nacional sobre estos temas, quien tuvo a bien ser mediador para que los investigadores que conforman su cuerpo académico contribuyeran en la conformación del número 26 de la revista, con sus reflexiones críticas e incendiarias, sobre este tema apasionante y siempre enriquecedor para la educación. Esperamos que este sea un pretexto para futuros encuentros académicos y diálogos desde la diferencia con la Escuela Normal Núm 3 de Toluca.

*Temachtiani* es el testimonio real y auténtico de una institución ocupada en la difusión de propuestas educativas que aportan a la construcción de un tipo de educación que busca el equilibrio entre la teoría y la praxis, instrumento de consulta para la transformación de la intervención y del ser docente. Esta institución dialoga con las diferencias y se compromete en la formación integral de las futuras educadoras, desde una idea de educación liberadora que busca incidir en el ser de los niños preescolares; desde su formación inicial ya se le forma en el respeto y la promoción de los derechos humanos, además de recrear una educación de todos y para todos que dignifica y construye sociedades no excluyentes. Se festejan los 60 años de la Escuela Normal Núm 3 de Toluca proponiendo nuevas formas de hacer educación, respondiendo a los desafíos actuales del ser y quehacer docente.



*Entre flores*

Liliana Álvarez, 2018

# Diálogos e incertidumbres desde los centros escolares ante la incomprensible tarea de incluir

## Palabras clave

Inclusión-exclusión, diferencia, desigualdad, práctica escolar, pedagogía inclusiva

## Dialogues and uncertainty from school centers facing the incomprehensible task of including

## Keywords

Inclusion-exclusion, difference, inequality, school practice, inclusive pedagogy

Adriana Ramírez Xolo  
talitakume@hotmail.com

### Resumen

Hablar de inclusión es primordial en todos los espacios donde se desarrolla la vida, aunado a ello está el concepto de equidad e igualdad, categorías necesarias para abatir la exclusión. ¿Qué significa incluir desde la mirada en que se presenta este texto? La propuesta radica en gestar educación inclusiva, no por la existencia de alumnos diferentes culturalmente o con alguna discapacidad, sino porque nos hemos convertido en sujetos que comparten inmensidad de posibilidades simbólicas a partir de nuestros diferentes modos de vida; es decir, porque ser diferente es parte de nuestro ser, es algo estructural al hombre y no sólo accidental, es una apuesta por las diferentes maneras que tiene el ser humano de ser y no por una moda en el campo educativo. La inclusión y la equidad no se darán sólo por el fácil el acceso a la infraestructura escolar, requiere de ver a las personas desde su derecho a ser diferentes en los distintos espacios, reconocerlos desde la posibilidad de que en ese acto podamos reconocernos a nosotros mismos como diferentes, no así, deficientes o ajenos.

### Abstract

It is capital to talk about inclusion in all the spaces where life happens. Along with it come the concepts of equity and equality, categories needed to demolish exclusion. What does it mean to include from the perspective presented in this paper? Its proposal lies in developing an inclusive education. Not only in behalf of the existence of students who are culturally different or who have some kind of disability but because we have become subjects who share an immensity of symbolic possibilities originated by our different ways of life. Since being different is part of our being, something structural in the whole mankind and not only accidental, this article proposes a commitment to the different ways in which humans can be humans and not only to a trend in the educational field. Inclusion and equity will not be achieved just by simplifying the access to school facilities. It requires to look at people's right to be unique in different spaces, to distinguish them in the hope that, with that action, we can recognize ourselves as different and not just as impaired or as outsiders.

**Hablar de inclusión** hoy en día es primordial en todos los espacios en que se desarrolla la vida, hacer este discurso un hecho real, resulta incierto si se profundiza en las formas en que ésta se prescribe para los diferentes espacios sociales. Uno de esos espacios resulta ser el ámbito educativo, mismo que se ha pronunciado desde distintos programas o modelos de acción, tanto nacionales como internacionales.

Desde esa constante y a partir de las estrategias emergentes, como el denominado *Nuevo modelo educativo*, podemos encontrar infinidad de publicidad aludiendo a la creación de las “escuelas inclusivas”. ¿Qué son las escuelas inclusivas? ¿Para quiénes fueron creadas? ¿Qué se enseña en ellas? Son interrogantes que se plantean, por ejemplo, los padres de familia al paso de un traslado en metro donde algunos aluden a la buena voluntad de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por otro lado, los medios de comunicación envían al televidente múltiples *spots* con la intención de dar a conocer dichas escuelas que son creadas para tan noble causa.

Escuelas inclusivas suena a la frase “Educación para todos” pronunciada en la conferencia mundial de Jomtien, Tailandia, en 1990. El concepto de vulnerables en el que se insertó a los marginados, mujeres, indígenas, migrantes y personas con alguna discapacidad, suena a población prioritaria, inscrita actualmente en los programas o modelos educativos que se operan desde la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

Deserción escolar, ausentismo, reprobación, apuntan a lo nombrado hoy como rezago, además de los alumnos en situación de riesgo y mayor riesgo. En fin, la inclu-

sión escolar resulta incuestionable si se quiere hablar de un “buen docente” o de una “buena escuela”.

Una de las primeras características que vuelven a una escuela “inclusiva”, en palabras de la SEP, es la infraestructura, pues de manera emergente si se quiere hablar de inclusión, la mente de las autoridades las lleva a pensar en el acceso, es decir, hacer fáciles los desplazamientos dentro de la escuela para los alumnos con alguna discapacidad.

Comienza entonces la construcción de rampas que faciliten el desplazamiento a sanitarios y aulas. Un siguiente paso es proveer de materiales adecuados según la discapacidad de los alumnos, entonces llegan a las escuelas libros de texto Macrotipos<sup>1</sup> o en sistema de escritura braille. Cubiertas estas cuestiones estamos casi ante una escuela inclusiva.

En lo que refiere a los recursos humanos, se asigna a las escuelas personal especialista como parte representativa de la UDEEI y se extiende a los docentes una nota en mayúsculas que indica prohibido discriminar. Tal tarea resulta fácil para la mayoría, se trata sólo de no discriminar.

Comienza el ciclo escolar y los docentes reciben un listado de entre 30 y 40 alumnos aproximadamente, aunque en algunas escuelas la matrícula por grupo es mucho más alta. Algunas de las primeras acciones para planear el trabajo con el grupo parten de la evaluación diagnóstica, sin embargo, más que evaluar, el ojo se centra en preguntas como: ¿Cuáles son los niños de mayor problema? ¿Quiénes son los buenos? ¿Quiénes requieren apoyo? ¿Vale la pena desgastarse por éste? Se pueden plantear muchas cosas, lo único que está prohibido es discriminar. Acto

---

1. Libros de texto gratuitos de nivel primaria para niños con baja visión.

seguido hay que armar la Ruta de Mejora Escolar:<sup>2</sup> ¿Qué haremos durante el ciclo escolar? ¿Cuáles son las prioridades? ¿Qué nos falta hacer? Surge entonces un listado de entre 20 y 100 alumnos dependiendo de la población escolar; en este listado están los “rezagados” como comúnmente se les nombra, quizá porque no aprendieron lo necesario en el ciclo escolar anterior como para ser parte de los alumnos considerados regulares. Es decir, no lograron alcanzar los estándares educativos como lo plantea el plan de estudios.

¿Qué vamos a hacer con esos niños? ¿Cómo les vamos a ayudar? ¿A quién le toca trabajar con ellos? En ese momento la UDEEI toma vital importancia dentro de la escuela, pues cada docente le entrega a la especialista un listado de entre cinco y siete alumnos con los que encuentra problemas. El apoyo es primordial si el deseo en la escuela es “no discriminar”. Viene la primera entrega de evaluaciones, listados en rojo, altos niveles de reprobación, de inasistencia, pocos alumnos involucrados en clase, poco aprendizaje, mucha violencia dentro y fuera de las aulas. ¿Por qué tales resultados?

Nuevamente salen las estrategias emergentes de mejora de la Convivencia Escolar, la didáctica se sitúa en el aprendizaje del español y las matemáticas, se establecen infinidad de acuerdos con padres de familia en pro de que los alumnos mejoren su aprovechamiento escolar, por su parte la UDEEI brinda mayor apoyo en espera de que para la siguiente evaluación hayan superado el déficit, pues no atenderlos de manera específica representaría estar en una escuela que no incluye, o bien, que invisibiliza. Desde esta perspectiva, estamos ante una escuela

meramente inclusiva pues se atiende y brinda apoyo a todos.

La inclusión resulta fácil si lo único que está prohibido es discriminar. Y ¿Qué es no discriminar? Pregunta un docente, no negarle nada a nadie y hacer que los alumnos aprendan lo necesario con apoyo nuestro, responde otro. Desde esa lógica se construye una búsqueda incansable de estrategias que en poco tiempo terminen con la exclusión. Esto desde los espacios áulicos pero, ¿qué sucede al salir de la escuela?, ¿cuál es la estrategia para incluir a todos y poder hablar de inclusión fuera de ella?

En la mayoría de situaciones, al salir de la escuela se terminan las rampas de acceso, nadie ayuda a nadie y todos aprenden con o sin apoyo, simplemente comparten o discián con el otro desde lo que les parece o no. En contraste con lo que sucede en la escuela, estamos entre calles y ciudades, rodeadas de gente que discrimina, si se parte de la definición de que no discriminar es no negarle nada a nadie, aprender lo necesario y apoyarnos.

Construir la inclusión, dice Canclini (2004), va más allá de querer que todos tengan acceso, y reciban apoyo de distintos programas compensatorios,<sup>3</sup> la inclusión se yuxtapone necesariamente al acto de excluir, y en esa bina de palabras están siempre latentes la desigualdad, la inequidad, las relaciones de poder y autoridad sobre las personas, pues, ¿quién es tan bueno que en su mente sólo tiene el pensamiento de dar inclusión a todos?, ¿no es esa una postura que muestra autoridad o poder sobre alguien más? El discurso inclusivo que se emite desde las escuelas, denota ese acto benevolente, de ayudar, de promover, de apoyar al otro, pero ¿en qué

---

2. Planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas. Es el sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus procesos de mejora.

3. Recursos que el gobierno federal destina, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), a escuelas de comunidades rurales de zonas prioritarias, con el propósito de atender el rezago educativo.

se le apoya al otro?, ¿qué pide el otro?, ¿por qué requiere apoyo el otro?, ¿quién es ese otro?

Como se menciona en los párrafos iniciales, el comienzo de los ciclos escolares está basado en aquello que se necesita, en lo que faltó hacer, en lo que no se logró, dice Skliar (2002) se parte de una educación fundada en el déficit, por lo tanto, es necesario corregirlo o eliminarlo. La interrogante aquí es: ¿cómo se acaba con el déficit?, ¿quiénes son los deficientes?, ¿qué los hace deficientes?, ¿estamos o no ante escuelas inclusivas?

Desde los medios de comunicación se percibe a dichas escuelas como algo necesario y benéfico, para algunos actores educativos resultan buenas y fáciles de construir, mientras que para otros son sólo un nuevo juego de palabras con el que cada sexenio deja huella en el ámbito educativo.

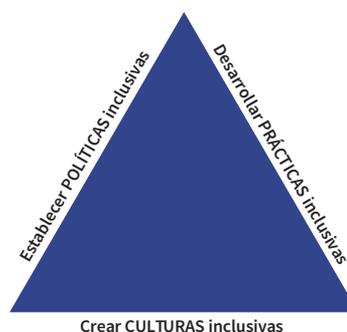
Es hoy el nuevo modelo educativo el que se pronuncia ante la tarea de incluir desde la Estrategia Integral, Equidad e Inclusión Educativa. Dicha estrategia busca “promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (SEP, 2017, p. 3), además de garantizar el acceso de las personas vulnerables. Aunado a dichos objetivos la estrategia inclusiva se estructura a partir de tres dimensiones:

1. Establecer Políticas Inclusivas
2. Crear Culturas Inclusivas
3. Desarrollar Prácticas Inclusivas

De la primera dimensión se enfatiza la importancia de crear comunidades escolares seguras y colaboradoras que acepten y valoren a todos los miembros de la comunidad. Respecto al *establecimiento de políticas inclusivas* se busca que la inclusión sea el centro de

la escuela, de modo que se tenga una organización que atienda eficazmente a la diversidad. Finalmente, desde la tercera dimensión, *Prácticas inclusivas* se pretende retomar el saber local como base del aprendizaje. Dicha estrategia desde su organización, permite ver una educación de telenovela, o quizá realista, sin embargo, con tintes excluyentes, puesto que la manera de operar permea en una incógnita a descifrar resultante de la bina igualdad/desigualdad.

**Figura I**  
Dimensiones propuestas por  
la Estrategia Integral Equidad e Inclusión.<sup>4</sup>



Quizá en este momento usted como lector se pregunte ¿por qué excluyente? Si bien se busca erradicar la exclusión, esto resulta incierto cuando se parte de ella misma, es decir, ¿cómo hablar de inclusión desde la fabricación de actividades que promueven la clasificación de alumnos? La resultante de eso es un proceso de exclusión legitimada, pues la tónica principal es identificar, posteriormente hacer grupos y subgrupos de personas definidos, éstos a partir de sus diferencias/desigualdades.

No sólo esos aspectos toman excluyente dicha estrategia, pues ¿por qué hablar de inclusión sólo para las personas con alguna discapacidad y diferentes culturalmente? ¿Qué pasa con los que no están en esos gru-

4. Gráfico tomado del Manual de orientaciones para la implementación de la Estrategia Integral, Equidad e Inclusión (SEP, 2017, p. 10).

pos, pero que también han sido excluidos ya sea por su manera de vestir o de pensar? Si bien se habla de una estrategia inclusiva, es notoria la tendencia excluyente, pues a las escuelas no sólo asisten alumnos con alguna discapacidad, sobresalientes y diferentes culturalmente, ¿dónde quedan los llamados regulares?, ¿no es ese un acto excluyente? La educación tiende constantemente a visibilizar de sobremanera o bien a invisibilizar al otro. Comprende la diversidad únicamente desde la diferencia física o étnico/cultural.

Del párrafo anterior quedan conceptos como atención a la diversidad y diferencia, sin embargo, tienen estrecha relación con el concepto de desigualdad. Estos son conceptos que al igual que muchos otros se discursan desde la práctica escolar. Pero ¿qué significa atender a la diversidad? Visto desde los centros escolares, remite necesariamente a visualizar la diferencia, folclorizarla y tematizarla, pues el atender a la diversidad no remite a cualquier diferencia, sino a aquella que para la política educativa resulta atractiva y necesitada de reconocimiento.

La finalidad radica en hacer ver que se le está atendiendo, pues estamos ante una sociedad donde la diversidad ha sido construida por la industria cultural y la globalización. ¿Qué tendría de especial visualizar la diversidad a partir de alumnos que físicamente son iguales, o bien, que no tienen rasgos visibles que los diferencien unos de otros, pero que definen sus diferencias a partir del tipo de material con el que está construida su casa? Quizá ver esa diferencia sólo evidenciaría la desigualdad en que se encuentran muchas familias.

Desigualdad es precisamente el siguiente concepto a debatir, pues podría vislumbrar que, desde la *Estrategia Integral de Equidad e Inclusión* este concepto se diluye en el de inclusión. Trabajar en pro de incluir resulta incierto si se considera que creando escuelas inclusivas se logrará erradicar la desigualdad e inequidad. Desde hace un tiempo

el mundo tiende a concentrarse en las diferencias y distraerse ante la desigualdad.

Las sociedades se reproducen y se diferencian por el modo en que organizan el acceso desigual tanto a los medios de producción como a los bienes simbólicos. Saber si alguien tiene coche o viaja en transporte público, cuál es la marca de su coche, a qué escuela envía a los hijos, dónde elige ir de vacaciones y dónde comer, es tan significativo como conocer sus ingresos mensuales. Pero ahora nos detenemos tanto en las distinciones culturales que nos olvidamos de la desigualdad (Canclini, 2004, p. 65).

Es así como estrategia tras estrategia, modelo tras modelo, programa a programa, se desvirtúa la tarea central de la política pública, pues se deja en los centros escolares la tarea de incluir, de visualizar y atender la diversidad, considerando que de ese modo todos tendrán acceso a todo. No obstante, el acceso refiere necesariamente a las posibilidades que tenga cada persona, el definir qué auto se compra una persona no recae en el acceso que pueda tener, pues ningún vendedor omitiría vender, independiente de quien sea la persona que quiere comprar, sin embargo, el comprador requiere de ver qué tanto dinero tiene, pues aunque idealizara con tener un auto último modelo como el de su vecino, quizá sus posibilidades sólo le permitirían comprar un auto usado, pequeño, austero y de modelo pasado.

La desigualdad difícilmente se erradicará con estrategias dirigidas a grupos focales o prioritarios, esto requiere de un trabajo de fondo donde la tarea de crear sociedades igualitarias dista de sólo tener la intención de incluir a todos. ¿Cuál sería el mérito de dejar entrar a todos a un club de golf, cuando sólo algunos podrán pagar el derecho a jugar?

Hablar de inclusión y equidad requiere de revisar, más que el acceso, la dependencia

que ésta tiene de la posibilidad. Sin embargo, no se trata tampoco de gestar mecanismos que generen oportunidades, pues desde ellos también se desprenden procesos excluyentes, ya que dichas oportunidades (becas, programas de ayuda, entrega de despenas), requieren de filtros donde seguramente no todos tendrán acceso, incluso muchos de los que logren obtener esos beneficios estarán ahora marcando una línea desigual ante muchos otros.

Desde esa lógica generar políticas inclusivas requiere de ver más allá del ámbito educativo, puesto que construir equidad e igualdad demanda revisar a fondo el desglose económico de toda una sociedad, sus ingresos, egresos, la manera en que se reparten los beneficios del trabajo de todos, etcétera.

Gestar una educación inclusiva es un elemento importante si se parte del derecho de todos a ser diferentes, gestar una educación inclusiva dista de la bina incluir/homogeneizar. Pareciera que es esa la manera de incluir que se está comprendiendo desde las escuelas, pues el objetivo de visualizar la diferencia es motivo de enlistarla y comprenderla desde lo que no se tiene, con la finalidad de que mediante diferentes estrategias poco a poco arribe al prototipo de persona construida desde el imaginario de una sociedad.

Es ese uno de los motivos que encuentro para hablar de una exclusión legitimada pues, como dice Honnet (1999), estamos ante sociedades donde la discriminación es permitida si es positiva, es decir, el Estado ha brindado quizá de manera indirecta a ciertas personas el derecho de poder incluir a los demás, no importando el camino que utilice para llegar a ello. Desde el hacer docente éstas formas de actuar dentro de las aulas resultan meras estrategias para alcanzar los objetivos académicos, son actos inclusivos porque apoyan a los alumnos, los ayudan a superar el déficit, entre más rápido mejor.

De lo antes enunciado, quedaría descalificada la *Estrategia Integral de Equidad e Inclusión*, sin embargo, no se trata en sí de hacerla a un lado calificándola como mala o buena, lo importante es hacer evidentes los mecanismos de exclusión por inclusión que se gestan en las escuelas desde el benevolente acto de ayudar al necesitado. Es a partir de esta postura que pretendo traer a discusión el concepto de diferencia ya antes mencionado, pues pareciera que se visualiza para después erradicarla.

## **DIFERENCIA VERSUS DESIGUALDAD**

Ser diferente entre los jóvenes o adolescentes resulta ser el objetivo a alcanzar, pues el generar un sentido de pertenencia, participar de actos específicos que los diferencie de otros representa un reconocimiento para sí mismos; por otra parte, desde el régimen social muchas veces esa diferencia ha sido vista como algo malo, que irrumpe el orden, que no cabe en un espacio controlado y dirigido por normas de comportamiento, que emanan como permitidas ciertas formas de vestir, de ser, de pensar, de vivir.

Desde el ámbito educativo suceden cosas similares, la práctica escolar como mencioné al principio, está fundamentada en deficiencias contenidas en los sujetos/alumnos/docentes; el rumbo de las escuelas lo enmarca el número de aciertos que un alumno obtiene en la prueba final, el éxito del colegiado lo define el número de alumnos que pasó del rezago a la normalidad o regularidad establecida en los perfiles de egreso. Es decir, el ser diferente postula al ser humano en estatus de anormal, visto desde otro extremo necesitado de reconocimiento y ayuda como deficiente.

Dentro de las escuelas la diferencia cultural no resulta de trato difícil por el hecho

de la complejidad existente en cada una de las culturas, sino porque existe una problemática global constituida desde la historia sobre la re-distribución de los bienes de las culturas que han traído como consecuencia el surgimiento de minorías. Visto de este modo, la inclusión no persigue un tránsito de las diferencias a las fusiones que las diluyen, puesto que hablar de una realidad multicultural conlleva a pensar en el establecimiento de tensiones provocadas por los diversos modos de vida. Hablar de diferencias requiere, según Osorio (2012), de la existencia del reconocimiento de ellas desde la lógica de los procesos de igualdad/desigualdad, conexión/desconexión, inclusión/exclusión.

Para ello, es menester que cada actor educativo mire en retrospectiva la práctica escolar que gesta día con día, para que a la par de los derechos humanos ponga o no en tela de juicio su hacer cotidiano. La inclusión y la equidad no se darán sólo por el hecho de mantener una infraestructura que haga fácil el acceso, requiere de ver a las personas desde su derecho a ser diferentes en los distintos espacios, requiere de reconocerlos desde la posibilidad de que en ese acto podamos reconocernos a nosotros mismos como diferentes, no así, deficientes o ajenos.

Desde la *Estrategia Integral de Equidad e Inclusión*, el hecho de gestar comunidades, políticas y prácticas inclusivas, resulta en un bien común si se analiza a fondo el discurso que se desprende de cada plantel educativo respecto al modo en que ésta se comprende. ¿Quién no desea vivir en una sociedad donde el derecho a ser diferente esté manifiesto? La tarea principal para cada plantel educativo radica precisamente en hacer evidentes los momentos que excluyen y discriminan desde actos legitimados. La propuesta está en la ruptura hacia lo que se ha construido como inclusión, donde los diferentes y desiguales, serán siempre vulnerables si se les mira a partir de un déficit.

Pensar en una educación con miras a la construcción de comunidades inclusivas e interculturales, no radica entonces en querer completar en el otro aquello que ciertos estándares indican que le hace falta, dista de aprender a tolerar aquello que no me gusta o incomoda de su forma de ser y actuar, no requiere necesariamente de la existencia de personas pertenecientes a una etnia, o bien, de que haya personas con alguna discapacidad en el centro escolar. Hablar de una escuela que se fundamenta en una educación inclusiva e intercultural no radica en el número de parámetros que cumpla.

Gestar escuelas y sociedades inclusivas e interculturales refiere necesariamente a los modos en que se comprende la diferencia y eso conlleva a situarnos todos distintos culturalmente, sin necesidad de ser parte de una etnia específica, simplemente por el hecho de que cada persona trae consigo un cúmulo de saberes aprendidos en los distintos espacios en que se ha desarrollado. Es menester situarnos en un espacio globalizado donde las interconexiones están al borde de un *click*. De ahí que los actuales modos de vida nos han convertido en sujetos interculturales, ya que, se ha dinamizado la cultura en la que hemos nacido y hoy compartimos inmensidad de posibilidades simbólicas desde nuestros diferentes modos de existir.

Son esas posibilidades simbólicas las que dentro de las aulas toman vital importancia. Algo transcendental que se suscribe desde la *Estrategia Integral, Equidad e Inclusión*, es que se enuncia la necesidad de crear escenarios donde los alumnos puedan compartir aquello que han construido desde las experiencias que han adquirido fuera de la escuela, teniendo como principio educativo que no hay nadie que no sepa algo.

Surge aquí un modo de atender a la diversidad desde la creación de escenarios inclusivos e interculturales ¿Cómo? No existe instructivo alguno, se trata de ver y comprender la diferencia alejada del concepto de deficiencia, demanda profundizar en los significados y signos que se entretajan dentro de las aulas día con día. Para ello, arribar a procesos de una mediación fundada en el enfoque inclusivo e intercultural, permitirá tener una práctica escolar intencionada que lleve al alumno a descifrar la infinidad de códigos que subyacen en el aula y en los distintos espacios en que tiene lugar el desarrollo de la humanidad, ya sea de manera formal o no.

Desde tal perspectiva, la intención del diálogo que enaltece este texto es acercarnos a un posicionamiento ético, que sólo tendrá sentido en la aproximación con el otro y lo otro, parte de una ética colectiva que se construye cuando se da paso a la alteridad.

Para hablar de alteridad es menester discernir la idea de descentrar el propio pensamiento, implica el encuentro consigo mismo, pues el ser humano no se encuentra desamparado en el mundo, se encuentra “simultáneamente fuera y dentro, él va hacia afuera desde la intimidad” (Lévinas, 1995, p. 170). Entonces, el sujeto va hacia el otro a partir de su propia intimidad, a partir de sí mismo, de aquello que lo hace ser y para que éste pueda existir requiere de la existencia del otro.

Por tal motivo, el concebir la inclusión e interculturalidad desde el mero reconocimiento y respeto hacia lo étnico como ha sido entendido en muchos centros escolares, ha generado más que un acto inclusivo, un acto desigual, pues como mencioné antes, bajo el concepto de inclusión se han establecido prácticas que clasifican a los alumnos a partir del lugar de dónde vienen, de sus rasgos físicos, de su rendimiento académico, todo con un fin sostenido y respaldado por la exigencia

de obtener buenos resultados. Por la inalcanzable tarea de llevar a todos a la normalidad.

Al respecto, y a modo de fábula, dice Santos Guerra (2006), los docentes suelen desarrollar la clase, denotando temas como: atención a la diversidad, la no discriminación, etc., no obstante, en toda clase hay un pequeño pato falto de cualidades para correr pero que resulta ser el mejor en la clase de natación, de hecho, superior a su maestro; sin embargo, el docente trabaja día con día en que aprenda a correr no importando lo que esto implique. En efecto, el pato desgasta sus patas en la clase de carreras, debido a tal lesión pasa a ser un alumno de mediano rendimiento en natación. Como esta hay muchas prácticas que dejan perder en los estudiantes la motivación y aprecio por lo que saben hacer, al estar inmersos en tareas que constantemente desvalorizan sus cualidades en función de obtener en perfección aquellas que no les son natas.

Hablar de una pedagogía inclusiva fundada en el trabajo con los diferentes podría pensarse como algo poco posible y utópico, no obstante, un buen comienzo podría consistir en someterse en un proceso de deconstrucción de aquello que hasta el momento consideramos como verdad única y absoluta e inamovible, es decir, requiere problematizar la noción de lo “normal” y establecer una crítica a la tolerancia, con ello dar paso al encuentro inesperado con ese otro sin anteponer a ello expectativa alguna. Simplemente estar dispuesto a encontrarse con él.

¿Qué hacer entonces para dar atención a la diferencia y poder hablar de escuelas inclusivas? Quizá nada, tal vez simplemente se trate de permanecer abierto a lo inesperado, entonces estaremos mirándonos a través del otro, sin tratar de modificarlo o intervenir a nuestro favor nos situaremos en un constante diálogo de saberes desde actos de reciprocidad.

## **FUENTES:**

Canclíni, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Honneth, A. (1999). *Comunidad: Luces y sombras de la discriminación positiva, claves de razón práctica*. Educación, núm. 90, pp. 66-70.

Lévinas, E. (1995). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Osorio, J. (2012). *Exclusiones: reflexiones sobre subalteridad, hegemonía y biopolítica*. México: Antrhopos.

Santos G. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid, España: CAM.

SEP. (2017). *Estrategia integral, equidad e inclusión en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Otepa.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Conferencia presentada en Jomtiem Tailandia, Nueva York.



*Con “style”*

Liliana Álvarez, 2018

# La educación inclusiva, una condición para avanzar en la calidad de los aprendizajes: el trabajo por proyectos como propuesta para la clase de Historia

## Palabras clave:

Inclusión, diversidad,  
centro escolar, convivencia,  
trabajo por proyectos

## Inclusive education as a condition to improve learning quality: project work as a proposal for History class

## Keywords:

Inclusion, diversity,  
school center, coexistence,  
project work

**Verónica Arista Trejo**  
arista2812@hotmail.com

**Felipe Bonilla Castillo**  
fbonillac@yahoo.com.mx

### Resumen

La incorporación del principio de calidad educativa en los aprendizajes de los alumnos, ha puesto el contexto mexicano en la necesidad de fortalecer la igualdad y la equidad como ejes que favorezcan el acceso de los alumnos a una educación que atienda la diversidad, a partir del concepto de inclusión para tener mejores formas de convivencia escolar. Como propuesta didáctica para hacer realidad y reflexionar en torno a la inclusión se considera la asignatura de Historia y el trabajo por proyectos.

### Abstract

The incorporation of the principle of quality education into learning has placed Mexican context in the necessity of strengthening equality and equity as the axes to favor the access to an education that addresses diversity based on the concept of inclusion to have better ways of scholar coexistence. This paper considers History course and project work as a didactic proposal to make it happen and as a way to reflect on inclusion.

**América Latina se caracteriza** por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social hacia diferentes grupos de población, ya sea por su condición cultural, lingüística, laboral, económica, religiosa, étnica, entre otras. En el campo de la educación, pese a la gran expansión cuantitativa de la educación básica y los esfuerzos realizados por cubrir la demanda de atención en las últimas décadas, todavía persisten desigualdades educativas, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos (UNESCO 2000).<sup>1</sup> Particularmente en México se han agudizado con la influencia de la pobreza extrema en las niñas, niños y adolescentes en edad escolar (UNICEF/Coneval, 2014).<sup>2</sup>

Uno de los aspectos en donde se ve reflejada la discriminación en la educación es la descalificación injustificada de la labor docente por parte de autoridades de la Secretaría de Educación Pública y de medios de comunicación que mantienen estrecha relación con autoridades gubernamentales, quienes lejos de promover una política de inclusión en la sociedad y en la escuela, descalifican la práctica docente, la discriminan y reprimen, generando factores de desigualdad e inequidad, que resultan ser un obstáculo para mejorar la calidad educativa.

Sin embargo, la necesidad de mejorar la situación educativa demanda de una forma diferente para cambiar las condiciones homogéneas y uniformes de la práctica

directiva y docente, la gestión escolar y las formas de enseñar y aprender en la escuela.

La homogeneidad, no es necesariamente deseable, porque limita la capacidad de creación, deja de lado la diversidad presente en las instituciones; perpetúa la desigualdad en tanto que se convierte en una práctica que coarta las condiciones y posibilidades de manifestar la visión propia de mundo y la capacidad de obtener lo que por derecho le asiste al sujeto (Guzmán, 2011, p. 79).

Para ello, es necesario reconocer que en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, existe una descomposición social generada por el contexto que vive el país y que se ve reflejado en la vida cotidiana de las escuelas, aumento del desempleo, de la inseguridad, incremento de la pobreza extrema, corrupción e impunidad en los altos niveles de gobierno y de la iniciativa privada, etcétera; que tienen como consecuencia el incremento de violencia en la escuela.

Uno de los factores que se ve reflejado en las escuelas es la discriminación hacia alumnos, ya sea por su origen étnico, condición social y económica, religión, prácticas culturales, color de piel, preferencias sexuales, edad, etcétera. Este elemento de discriminación entre los niños y los docentes es un verdadero reto para avanzar hacia la inclusión escolar en un aspecto amplio, como lo han denotado algunos especialistas de educación especial

---

1. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Original en inglés por Tony Booth y Mel Ainscow en <https://goo.gl/wbm766>.

2. De los 40 millones de personas menores de 18 años que viven en México, poco más de la mitad estaba en situación de pobreza, arroja un análisis del Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval).

“La vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes lanza urgencia y alarma para todos los sectores, advirtió el secretario ejecutivo del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, Ricardo Bucio, durante la presentación de dicho documento. Y es que, si bien la pobreza extrema de los niños y adolescentes disminuyó de 14 a 11.5% entre el 2010 y el 2014, esta condición a nivel general prácticamente no ha cambiado en ese periodo, colocándose en 53.9% en el 2014, mientras que en el 2010 era de 53.7 por ciento.” (Langner, 2016) en <http://economista.com.mx/sociedad/2016/04/28/mas-mitad-ninos-mexicanos-situacion-pobreza>

y no particularizándolo a los niños con discapacidad. De ninguna manera se busca considerar en esa forma la inclusión escolar, pensar en la inclusión es pensar en cada uno y en todos en espacios de convivencia, con igualdad y respeto a los derechos humanos, hacia una ciudadanía democrática y participativa.

No podemos ignorar que, en la dinámica de las escuelas de educación básica se ven reflejados aspectos que limitan el logro de los propósitos educativos, entre ellos se observan prácticas autoritarias, de discriminación y exclusión hacia alumnos. Prácticas que se encuentran muy arraigadas y tienen como consecuencia actitudes de violencia entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, como ya lo hemos comentado. Algunas de las consecuencias son, por ejemplo: debilitamiento del liderazgo directivo y docente, bajos niveles de aprovechamiento, altos índices de ausentismo y deserción escolar, particularmente en las zonas con mayor pobreza y marginación.

### **LA POLÍTICA PÚBLICA Y SUS CONTRADICCIONES EN EL TEMA DE EQUIDAD E INCLUSIÓN**

En el último lustro en México se ha dado cauce a lo que denominan Reforma Educativa, que tiene que ver con:

Dotar al Sistema Educativo Nacional de elementos que impulsen su mejoramiento y fortalezcan la equidad. Asegura la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria; la creación de un servicio profesional docente; el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación —INEE—, como máxima autoridad en materia de evaluación” (Gobierno de la República. Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo, p. 3).

En 2014, se llevó a cabo una consulta nacional para la revisión del modelo educativo de la educación básica y media superior. Una de sus intenciones era llegar a un consenso nacional para buscar una educación básica de calidad. Dos años después apareció el Modelo Educativo (2016), el cual se puso a consulta de especialistas y con la gran ausencia de los destinatarios: los maestros y directivos. Posteriormente, después de la “gran consulta” aparece una nueva versión del Modelo Educativo que cuenta con los mismos cinco ejes. Uno de ellos se refiere a la equidad e inclusión, donde señala que la transformación curricular

No se puede limitar a las escuelas urbanas de organización completa, sino que debe concretarse en todas las modalidades, incluyendo la educación indígena, la educación migrante, las telesecundarias, las escuelas multigrado y los cursos comunitarios del Conafe. Respetando la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos y las comunidades, el planteamiento curricular debe permitir a todas las niñas, niños y jóvenes recibir una educación equitativa de calidad y pertinente para desarrollarse plenamente.

Más allá de las diferencias entre escuelas, es deseable que al interior de cada plantel converjan estudiantes de distintos contextos y conformen una comunidad plural y compleja. Las escuelas deben ser espacios incluyentes donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen étnico, apariencia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro.

Pero la inclusión debe ser concebida como beneficio no sólo para las personas vulnerables y los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. En ese sentido, uno de los principales obje-

tivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos, es decir, que se formen en la interculturalidad y comprendan la diversidad como una fuente de enorme riqueza (Acuerdo 12/10/17 publicado en el *DOF*, 2017).

Adicional a lo que plantea el Modelo Educativo, existe el denominado: *Programa de Inclusión y Equidad Educativa*, a nivel Federal. Este Programa también llamado PIEE, tiene como objetivos los siguientes:

### 2.1 General

Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

### 2.2 Específicos. Tipo Básico

- a. Beneficiar a escuelas de educación indígena con acciones de fortalecimiento académico.
- b. Beneficiar a centros educativos migrantes con acciones de fortalecimiento académico.
- c. Promover acciones interinstitucionales e intersectoriales para la atención de escuelas de educación indígena y centros educativos migrantes.
- d. Beneficiar a servicios públicos de educación especial y escuelas públicas de educación básica que atienden alumnas/os con discapacidad y alumnado con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, con actividades académicas, acciones de fortalecimiento aca-

démico (REGLAS DE OPERACIÓN PIEE, 2018) (*DOF*, 2018, p. 12).

A pesar del discurso que se presenta en el Modelo Educativo, éste se encuentra muy distante de verse reflejado en el *Programa de Inclusión y Equidad Educativa*, como se puede observar en sus objetivos que distan mucho de ver reflejada a toda la población educativa, además de estar dirigido a pocas y no a todas las escuelas públicas del país. Dicho programa sólo contempla en sus objetivos lo referido a la población indígena, migrante y educación especial. En realidad, ésta es una muestra de lo lejos que se encuentra la comprensión de la educación inclusiva en la política pública de México.

Asimismo, los grupos indígenas del país se encuentran en todas las entidades, ya sea por una situación de grupos originarios o por necesidades de migración, no obstante, en Ciudad de México los alumnos que asisten a las escuelas de educación básica no son considerados para ser beneficiados con el *Programa de Inclusión y Equidad Educativa* (PIEE, 2018). Esto es un ejemplo que hace evidente la existencia de una gran ignorancia en la política pública para comprender la inclusión educativa y pasar de los discursos a proyectos concretos en las escuelas.

## LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Abordar el tema de inclusión ciertamente tiene que ver con mejores formas de convivencia escolar, inclusiva, democrática y participativa (Ainscow, 2007) y (Fierro, 2014),<sup>3</sup>

---

3. Inclusiva porque demanda el reconocer, apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos y, eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Ainscow, 2007).

Democrática y participativa: “La experiencia escolar puede hacer una contribución importante en la posibilidad de experimentar lo que puede significar una ciudadanía activa y proactiva, participativa y deliberante, lo cual equivale a aprender a resolver democráticamente y con argumentos de derechos y deberes, los conflictos de poder y las normas: aprender a participar democráticamente en las decisiones y aprender a convivir de manera pluralista, más allá de la mera tolerancia” (Foutoul y Fierro, 2014, p. 107).

que sin lugar a dudas favorezca los ambientes escolares, las interacciones entre los alumnos, el reconocimiento de las capacidades, habilidades, actitudes de los maestros hacia los alumnos y de éstos hacia los profesores. Con ello, la finalidad principal es avanzar hacia una educación diferente que lleve al niño a contar con autonomía en la toma de decisiones, al cuidado de su salud, a lograr un pensamiento crítico y reflexivo, a empoderarse como sujeto que le toca vivir el presente y el futuro.

Estas razones, entre otras, llevan a pensar en promover el tema de inclusión en la escuela de la mano con la convivencia, la participación democrática, la tolerancia y la equidad de género bajo un campo de formación humanista, que significa principalmente pensar y conocer al sujeto que aprende, antes de planear lo que deberá aprender el sujeto con variadas disciplinas. Nos referimos a establecer en un marco de reconocimiento desde la diferencia de nuestros alumnos y en hacer factibles los preceptos de la inclusión escolar. Bajo estas condiciones busca que los estudiantes se sientan escuchados y reconocidos en cada espacio del plantel, que estén contentos al acudir a la escuela, disfruten de la convivencia con sus compañeros y maestros, y que se vea reflejado en el interés por sus aprendizajes.

La inclusión compromete una participación democrática, de autonomía, de toma de decisiones informadas en la escuela, particularmente cuando hay que elaborar normas y tomar decisiones para la convivencia inclusiva, que significa pensar en todos y yo como parte de ellos.

La principal amenaza que puede sufrir la convivencia es que se incumplan las normas y no ocurra nada, la impunidad deteriora mucho el clima de los centros educativos. Sin embargo, el modelo democrático se plantea una reflexión previa: ¿qué tipo de justicia queremos promover con la aplica-

ción de las sanciones?, ¿qué queremos que aprendan nuestros alumnos cuando los sancionamos?

El modelo democrático no habla tanto de “sanciones”, que es un término que alude a la lógica de un modelo de justicia punitivo: incumples y pagas y lo sustituye por término “consecuencias” cuya lógica responde a un modelo de justicia retributiva: incumples, reflexionas y reparas. Este modelo establece que las consecuencias ante el incumplimiento de las normas deben tener un carácter educativo, deben ser útiles para que los infractores tomen conciencia de las consecuencias negativas de sus actos y modifiquen sus conductas y actitudes, no tanto por el miedo a la sanción, sino por la comprensión de su comportamiento y de las consecuencias que éste tiene con los demás (De Vicente, 2010, p. 29).

La escuela debe respetar sus diferencias individuales, por ejemplo, ritmos y formas de aprendizaje, edad, género, grupo étnico, condiciones sociales, culturales y económicas, creencias, formas de vestir y de concebir el mundo. En este sentido, la inclusión escolar significa una educación para todos, donde todos aprenden de todos y cada uno tenga un nivel de participación en la toma de decisiones informadas y adquiera compromisos escolares. Cambiar las prácticas culturales de imposición autoritaria de directores y maestros para dar paso a la intervención del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, con prácticas activas de participación democrática, donde su voz sea la más escuchada y que a su vez lo comprometa a fortalecer su desarrollo personal y colectivo, dentro y fuera de la escuela. En el entendido de que el que enseña, también aprende.

La inclusión educativa implica una reconceptualización de la diferencia hacia los principios de igualdad, justicia y libertad. Bajo esta perspectiva, la educación —y por tanto la escuela—, ha de favore-

cer conocimientos, estrategias para resolver problemas de vida cotidiana, a pensar y a descubrir el conocimiento: además, se tendrá que promover el respeto, la diversidad, la interculturalidad, en suma, sentar las bases para la convivencia, para el cambio y la transformación social (Guzmán, 2011, p. 89).

De acuerdo con Pozner (2000): “En la gestión escolar participada y participativa, los sujetos son considerados con toda la potencialidad de su creación y de sus aportes, y son incorporados en la base de su estructura tri-polar de la gestión escolar que reúne: proyectos, actores y la acción de conducción y orientación misma” (p. 32). Con la inclusión se busca favorecer el sentido de identidad y de pertenencia en condiciones de igualdad y de justicia, va más allá de sumar sujetos que sólo aprendan, se requieren sujetos que se identifiquen con los otros y que tengan un sentido de pertenencia y de identidad con los grupos sociales con los que interactúan, que los lleve a asumir un compromiso en sí y para sí, es decir, para él, para los demás y con los demás.

Los estudios del aprendizaje nos dicen que las comunidades de aprendizaje nacen cuando emerge un vínculo, un compromiso en el aprendizaje del otro. Es desde la convivencia que permite crear determinados lazos entre las personas, que una escuela puede avanzar en la dirección de hacerse comunidad, personas que se educan mutuamente (Fierro, 2011, p. 11).

“La participación está al servicio de la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa y aumenta de forma consi-

derable el sentimiento de pertenencia y el compromiso con la mejora de la convivencia” (De Abad, 2010, p. 31). El tema de inclusión no se puede abordar sin mirar lo que representa la interculturalidad,<sup>4</sup> es un concepto complejo y dinámico que en la actualidad implica la adopción de un modelo que busque la inclusión de las realidades cotidianas de diversos grupos étnicos y culturales en una determinada sociedad lo que implica uno de los grandes retos que en la actualidad, el diseño curricular, en México, tiene presente para poder adecuarse a las características y necesidades de distintos grupos. Al respecto, la especialista Sylvia Schmelkes (2005) señala que:

Se trata ya de un currículum que toma en cuenta la diversidad y la valora, que propone la construcción de una infancia capaz de ver la diversidad como un hecho de la vida, y que se propone el desarrollo de la infancia hacia el aprecio de la diversidad como riqueza. Es una muestra de los avances de un país que no sólo se ha reconocido como pluricultural, sino que aspira a ser cada vez más intercultural (p. 9).<sup>5</sup>

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad y equidad. En México, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), creada en 2001 es la entidad que promueve, evalúa y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En términos del currículum, plantea que “se debe fundamentar en el concepto de justi-

---

4. El concepto de interculturalidad, en su raíz significa “entre culturas”, se ha definido de diferentes maneras. La interculturalidad como concepto tan claramente inacabado, abierto y cambiante, en América Latina, está focalizado en lo étnico. Pero la interculturalidad también intenta reflejar un espíritu de compromiso con la democracia, que apela a la cultura de la paz, al respeto y a la aceptación de la diferencia (Aguayo, 2015).

5. <https://goo.gl/CKXSFA>

cia educativa que lleva a considerar la distribución equilibrada de la educación y también la participación equitativa de las distintas identidades, visiones del mundo y formas de conocimiento” (Salmerón, 2014, p.7); con ello, pensaríamos en una escuela inclusiva, que evite el surgimiento de obstáculos que impidan el aprendizaje y una participación democrática en el aula y en la escuela, es decir, hagamos democracia en la escuela con una participación inclusiva, reflexiva y crítica.

En ese sentido es importante: mayor equidad como un factor fundamental para conseguir mayor desarrollo, integración social y cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales (celebrada en Salamanca, España en 1994), dice que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas educativos.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes, sino eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tiene en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman

parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (Booth y Ainscow, 2000). Bajo estas premisas, en acuerdo con la definición de la UNESCO, consideramos que:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (Inclusión-International org, 2006).

Entendemos que la inclusión no tiene una delimitación y se va construyendo conforme las necesidades de las niñas, niños y adolescentes que van surgiendo dentro del mundo social y escolar donde viven. No puede ser una escuela inclusiva estática, debe estar en una constante reconstrucción a partir de la dinámica que le demande la comunidad escolar, siempre en la mejora de la convivencia escolar, el aprovechamiento y desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos. El desarrollo de la inclusión no es propio para el proceso escolar, pues va más allá, busca el desarrollo integral de los estudiantes para su vida social y no sólo para el futuro, sino también para el presente. Es decir, la frase “educamos para el futuro” ya no tiene cabida en un mundo que cambia a cada momento y que demanda de una participación de niños, jóvenes y adultos.

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más perso-

nalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. La educación inclusiva significa que todas las niñas, niños y adolescentes, con y sin discapacidad o dificultades de aprendizaje, aprenden juntos en los diversos ámbitos, ya sea en escuelas de educación pre-escolar, primaria o secundaria, educación extraescolar, educación formal o informal.

### **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. EL TRABAJO DEL CENTRO ESCOLAR Y DEL AULA**

En cada nivel educativo, en toda la escuela, en cada salón de clases, los docentes debemos enfrentarnos a una realidad que es el reflejo de la diversidad social, cultural y lingüística que existe en nuestro país, por ello es que el concepto de educación debe ampliar su enfoque hacia la promoción de una escuela inclusiva. De acuerdo con el Plan de Estudios 2011 en México se establece que: “a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente” (SEP, 2011, p. 35).

En la práctica ya sea como directivos o docentes que al formar parte de una escuela, debemos saber de antemano que cada alumno que llegará a la escuela trae bajo su brazo una historia de vida que lo hace diferente por su origen social, económico, lingüístico, cultural, o por su desarrollo emocional, físico o psicológico; por lo que, cada aula es la suma de experiencias diversas que deben ser capitalizadas por todos los que estamos involucrados en una comunidad escolar. Al respecto, nos referiremos a las expectativas que se tienen desde la política educativa, algu-

nas de las características de cómo debe ser una escuela inclusiva, el papel que debemos tener los docentes y cuáles serían las ventajas del trabajo escolar desde la mirada de una educación inclusiva.

El cambio hacia una escuela inclusiva implica la participación de muchos actores, desde las autoridades de supervisión, directivos, docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad. Por ello el proceso de transformación debe favorecer el que todos asuman la responsabilidad de hacer de la escuela un espacio de respeto que ve en las diferencias la riqueza del aprendizaje en un contexto de convivencia, tolerancia y mejora de la calidad educativa. La escuela aún en la actualidad, pareciera que es un espacio en el que sólo cuenta la relación directivo-docente-alumno, donde parece no hay cabida para pensar en incorporar a las familias de los alumnos o a la propia comunidad.

¿Pero cuáles son los retos que debemos asumir? Desde la política pública, a lo largo de los últimos años, México ha vivido un proceso de reforma educativa que culminó con la publicación del Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica en 2011, en él se dejaron plasmadas bases para trazar el camino hacia la inclusión. Sumergidos en este nuevo proceso de reforma, se derivan aspectos como el empoderamiento de los Consejos Técnicos Escolares, el establecimiento por escuela de una ruta de mejora y tener como principio la concepción de “La escuela al centro”. Independientemente de qué políticas van y vienen, es importante capitalizar en favor de los alumnos estas propuestas en el campo de la realidad que se vive en las escuelas (muchas veces desconocido por las autoridades).

Se necesita asumir como un factor para el cambio social ser flexible para poder transformar las prácticas a las que estamos acostumbrados, tales como romper con la mirada de homogeneidad con que se concibe a los

alumnos, porque podemos tener un grupo de primer grado con alumnos de entre seis y siete años pero de entrada no son iguales en experiencias. No basarnos en principios rígidos en donde la discriminación se haga presente, porque hay alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta, o bien, porque tienen alguna discapacidad.

Debemos evitar generar división para vernos como un todo, dejar de dividirnos en el “grupo de maestros de primer año”, “los maestros de sexto”, “la academia de español”, “las orientadoras”, “los directivos”, o aún peor, propiciar diferencias entre los alumnos: “los aplicados”, “los atrasados”, “los latosos”, porque desde ahí comienzan las debilidades para poder cambiar.

Como lo comentan Laura García y Ramón López (2011), la escuela debe abrirse a la experiencia de propiciar una educación para mejorar la vida de nuestros alumnos, que aprendan los principios básicos de saber convivir (saber vivir e interactuar con los demás de forma democrática, es un principio fundamental de la formación ciudadana). Del mismo modo, Mercedes Fernández y Roberto Zayas, mencionan que aprender a aprender. Significa ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales y afrontar nuevos retos de aprendizaje.

El principio de la Escuela Inclusiva alude al respeto y reconocimiento de la diferencia en los escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad. El respeto y la atención a la diversidad, es la esencia de la Escuela inclusiva, su razón de ser. El reconoci-

miento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable<sup>6</sup> (Unidad 1. La educación inclusiva, p. 9).

La escuela debe ser el escenario en el que los alumnos adquieran conocimientos, refuercen sus habilidades, adquieran valores y actitudes que les permitan enfrentar la sociedad que les ha tocado vivir no para un futuro lejano, sino para su presente.

La escuela tiene que aceptar esa diversidad y proponer una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas. El desarrollo como decía Vigotsky no consiste en la socialización de las personas sino en su individuación. Hay que partir de las situaciones personales para realizar un proceso educativo individualizado.<sup>7</sup>

A partir del liderazgo de los directivos se debe propiciar formar una comunidad de aprendizaje donde docentes, alumnos y padres de familia se sientan parte del proceso de crecimiento personal de los alumnos, porque se atienden las necesidades de la diversidad que existe. Se debe romper con la escuela que pone trabas para ingresar a ella cometiendo actos de discriminación, como no aceptar a los niños que no aportan sus cuotas, el negar la inscripción a los alumnos repetidores, con problemas de conducta o adicciones, entre otros. Que todos los integrantes de la escuela participen activamente en la toma de decisiones para la mejora del servicio, que no seamos solo “presencia” sin voz ni voto o trabajadores que sólo cumplen con un horario sin un compromiso por los alumnos. Cuando el personal se involucra y se compromete con un propósito común es más fácil poder avanzar y sentirnos parte del éxito de beneficiar el aprendizaje de TODOS los alumnos.

---

6. <https://goo.gl/UNsb81>

7 <https://goo.gl/xyVLo7>

Que los padres de familia sean invitados a conocer la escuela para saber las necesidades que existen y en las que desde las posibilidades se pueda mejorar el espacio donde estudian sus hijos, no sólo es importante aportar cierta cantidad de dinero, sino que a partir de la convivencia de todos, se puedan mejorar las áreas verdes, pintar salones de clase, participar en eventos escolares, etcétera. Además, conocer el proyecto de trabajo que se tiene en la escuela, la forma en cómo los docentes atienden sus grupos, como una forma de difundir que para ser docente se requiere una preparación y capacidades que no solo implican el conocimiento de asignaturas, sino capacidades para saber acompañar a los alumnos en el descubrimiento y desarrollo de sus cualidades. Las familias representan una excelente alianza para que juntos trabajemos por los alumnos al estar informados de sus avances y de las dificultades que tienen en el aprendizaje.

### **Reflexionemos**

- ¿Cómo se fomenta la participación de padres y alumnos?
- ¿Desde la escuela se piensa en cómo contribuir con la colonia, el barrio o comunidad?
- ¿Qué opinión tiene la gente de la colonia, barrio o comunidad de la escuela donde trabajas?
- ¿Cuántos de los que trabajamos en la escuela estamos conscientes de ser un factor de cambio social?

El docente enfrenta el reto de cómo hacer un aula inclusiva cuando hay grupos de hasta más de cincuenta alumnos, en la práctica es recurrente el apoyarse únicamente en los libros de texto porque facilitan el cumplir con una organización de los contenidos que establecen los programas de estudio. Si bien los libros de texto gratuitos son una ventaja por buscar la igualdad en los alumnos al contar con un recurso en casa, también puede ser un arma de dos filos cuando no cubre las necesidades de aprendizaje de todos los

alumnos al ofrecer experiencias limitadas o que justamente no reflejan la realidad en la que viven las niñas, niños y jóvenes.

Para los docentes, el elemento fundamental desde donde podemos hacer visible la inclusión es a partir de la planificación, al considerar los diversos estilos de aprendizaje que tienen los alumnos, tener claridad sobre lo que deben aprender, cómo lo pueden aprender, qué tipo de recursos puedo utilizar y que se sientan motivados a desarrollar capacidades que muchas veces desconocen de sí mismos.

Por ello, el diagnóstico al inicio de un ciclo escolar es fundamental partiendo no sólo de ¿qué tanto saben los alumnos? Sino también de ¿qué saben hacer? ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Qué expectativas tienen de estar en la escuela? Podemos descubrir mucho de nuestros alumnos y orientar cómo desarrollar la confianza en ellos mismos, en evitar la reprobación, la deserción, o bien, poder superarse en cada evaluación a partir de la retroalimentación que les proporcionemos.

Pero, ¿cómo podemos en el aula hacer flexible el trabajo con un contenido? Como ejemplo, en la educación secundaria sabemos que podemos planificar nuestra clase y que ésta se abordará con varios grupos. Seguramente, muchas veces hemos sentido la satisfacción de que en el grupo F la clase gustó mucho, pero con el grupo B fue un desastre. Ahí es donde entra en juego la capacidad y experiencia que vamos adquiriendo para aprender, al conocer mejor a nuestros alumnos y saber cómo esa planificación que se elabora sea susceptible de adaptar, contar con un “plan b”, “c” o los que se necesiten en función de las características de los estudiantes.

La asignatura de historia, en el presente sexenio, dentro del marco de la Reforma Educativa, ha realizado la publicación del Acuerdo 07/06/2017 por el que se establece el *Plan y los Programas de Estudio para la Educación*

*Básica: Aprendizajes clave para la educación integral.* En este sentido, se han realizado una serie de cambios en cuanto al enfoque, organización de contenidos y secuencia cro-

nológica a lo largo de la Educación Básica, sin embargo, dichos programas de estudio entrarán en vigencia gradualmente como se señala a continuación.

CICLO ESCOLAR	IMPLEMENTACIÓN
2017-2018	• Siguen vigentes los programas de estudio 2011.
2018-2019	• Siguen vigentes los programas de estudio 2011, para 4° a 6° grados de primaria y 2° y 3° de secundaria. • Se aplica la primera etapa con de la Reforma con: Los tres grados de preescolar, 1° y 2° de primaria; y 1° de secundaria.
2019-2020	• Se da la generalización con los grados que faltaban para implementar la reforma: primaria de 3° a 6° y; secundaria 2° y 3°.

**Fuente:**

Elaboración propia con base en datos de la SEP, 2017.

Como es de observarse, dicha implementación iniciará en 2018-2019 y quedará a valoración de la siguiente administración. Para efectos del presente artículo, se ha considerado abordar una propuesta didáctica desde una visión vigente, acorde con el trabajo docente, con el uso de la metodología de proyectos para ser aplicable en la asignatura aún con las modificaciones, en los programas 2017, donde se plantea la figura de “UCA” (Unidad de Construcción del Aprendizaje). Figura que carece de argumento o sustento didáctico, donde se plantean temáticas, mismas que sin tener un nombre tan rebuscado pueden ser abordadas a partir de plantear un proyecto.

La asignatura de historia permite el trabajo con experiencias que favorecen la inclusión; desde su enfoque, la asignatura ofrece “un abanico de posibilidades” para el aprendizaje, si la concebimos como una historia viva en la que podemos involucrar nuestras experiencias y sentidos. En la clase de historia, se abordan tres líneas fundamentales (SEP, 2011):

1. Comprensión del tiempo y el espacio histórico

2. El manejo de información histórica
3. Formación de una conciencia histórica para la convivencia

Estos elementos permiten ver reflejado un trabajo en el que involucramos, conocimientos, habilidades, así como valores y actitudes. A continuación presentamos un ejemplo de cómo llevar a cabo un proyecto que favorezca la inclusión.

### PROYECTOS EN LA CLASE DE HISTORIA

Los programas de estudio de Historia tienen el apartado denominado *temas para analizar y reflexionar*, es un espacio de indagación flexible para seleccionar de manera libre el trabajo en aula con los contenidos propuestos en cada bloque, o bien, considerar aquellos que hayan despertado el interés de los alumnos.

Este apartado cuenta con un mismo aprendizaje esperado que busca propiciar la investigación de transformaciones en la cultura y la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valo-

rar así la importancia que han tenido para la humanidad. Es por ello que este apartado se puede favorecer a través del trabajo por proyectos, al ser una estrategia didáctica conformada por una serie de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer, analizar y proponer respuestas a una interrogante o acciones y soluciones a un problema.

### **PROPÓSITOS:**

- Considerar el contexto del bloque estudiado y promover el trabajo de la noción: relación pasado-presente-futuro al trabajar el contenido.
- Recuperar, fortalecer y aplicar los conceptos, habilidades, valores y actitudes desarrollados a lo largo de todo el bloque.
- Abordar una situación que sea de interés para los alumnos, lo que favorece que sea significativo.
- Trabajar de manera flexible de acuerdo a las necesidades, inquietudes y contexto de los alumnos.

### **CÓMO PONER EN MARCHA UN PROYECTO**

- Es importante considerar los intereses, habilidades y recursos con los que cuentan los alumnos para desarrollar diversas actividades.
- Valorar la viabilidad del proyecto de manera que todos los alumnos participen colaborativamente.
- Considerar contenidos que faciliten la búsqueda de información y la realización de actividades.
- Seguir la metodología propuesta que consta de cuatro fases, es decir: planificación, desarrollo, comunicación y evaluación.

## **ETAPAS DEL PROYECTO**

### **1. Planeación**

- Es importante que el docente analice los aprendizajes esperados del bloque o bloques que se consideren para el desarrollo del proyecto.
- Iniciar con el planteamiento de una pregunta o situación detonante. En grupo analizan la problemática o situación planteada y a partir de preguntas se van reconociendo cuáles son las inquietudes y las ideas previas de los alumnos acerca del tema.
- ¿Por qué nos interesa este tema? ¿Por qué es importante? ¿Qué necesitamos saber? ¿Cómo se relaciona con mi presente? ¿Cómo y por qué se ha transformado? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué recursos necesitamos?
- Vincular el problema o situación con lo aprendido a en el bloque o curso.
- El profesor y los alumnos establecen el alcance del proyecto mediante la elección de un problema o situación de su interés y definen propósitos.
- Es importante considerar que exista un ambiente propicio para discutir y que los alumnos se sientan en confianza para expresar sus inquietudes.
- Organizar un cronograma que permita visualizar las actividades que se realizarán a lo largo del proyecto.
- Designar tareas específicas, con el fin de que cada alumno se involucre y colabore en la planificación y desarrollo del proyecto.

### **2. Desarrollo**

Con la orientación del docente, los alumnos realizan actividades para la búsqueda y selección de información en textos, internet, periódicos y otras fuentes orales o escritas. La información la analizan y procesan para llegar a conclusiones.

Finalmente concretan la presentación de su trabajo a través de un producto.

### 3. Socialización

Los resultados pueden ser presentados a sus compañeros de grupo, padres de familia o a la comunidad a través de:

- Diarios históricos
- Mesas redondas
- Exposiciones gastronómicas
- Representaciones teatrales
- Carteles y trípticos
- Museos históricos
- Murales, álbumes fotográficos, videos
- Organización de campañas
- Elaboración de *blogs*, entre otros

### 4. Evaluación del proyecto (Permanente y formativa)

- La evaluación del proyecto debe ser permanente y corresponder a las fases de la metodología establecidas y en las que se evalúan el docente y los alumnos.
- El docente evalúa la planificación del proyecto, valorando en qué medida tanto el problema o situación planteada como las actividades y los productos definidos son adecuados, y si es necesario o no hacer modificaciones o ajustes.
- En la fase de desarrollo se valora la participación de los alumnos de manera individual y grupal en las diferentes actividades planificadas, así como su desempeño en las discusiones y conclusiones del trabajo asignado.
- En la fase de socialización, el profesor valora los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos en la presentación de su trabajo final. Los alumnos autoevalúan su participación en la realización del proyecto.
- Es importante que el docente valore los alcances y las dificultades enfrentadas por sus alumnos durante la realización para considerarlos en próximos proyectos.

### Reflexionemos

- ¿Cada día reflexionas sobre tu práctica docente?
- ¿Cómo diversificas las experiencias de aprendizaje de tus alumnos en función a sus diferencias?
- ¿Cómo capitalizas las diferencias en tus alumnos para favorecer el aprendizaje de todos?

### TRABAJO EN EL AULA. PROYECTO: HISTORIA DEL MUNDO. TERCER GRADO DE SECUNDARIA

Bloque V. México en la era global

Temas para analizar y Reflexionar:  
Los adolescentes y las redes sociales.

Aprendizaje esperado:  
Investiga las transformaciones de la cultura y la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.

### DEFINICIÓN DEL TEMA

De acuerdo con el programa de estudio el tema ya está definido en relación a los adolescentes y las redes sociales, pero es importante despertar el interés de los alumnos a partir de algunas preguntas detonadoras: ¿Cómo han evolucionado las formas de comunicación entre los seres humanos? ¿Qué caracteriza al siglo XXI en su avance en las formas de comunicación? ¿Qué son las redes sociales? ¿Cuáles conoces o utilizas?

Después de plantear dichas preguntas, junto con el grupo definen ¿cuál sería la importancia de investigar sobre este tema? Y a partir de lo que acuerden, pongan un nombre al trabajo que van a desarrollar y determinen el propósito, por ejemplo puede ser ¿cómo ha cambiado la forma de comunicación entre las personas a partir del uso

de redes sociales? ¿Qué ventajas y desventajas hay? ¿La información que se encuentra en las redes es verídica, cómo saberlo? ¿Todos los adolescentes tienen acceso a las redes sociales? ¿Qué se podría hacer para que hubiera mayor acceso a las redes sociales? Posteriormente, acuerden la organización de los equipos.

## PLANEACIÓN

En esta etapa los alumnos, ya integrados en equipo, establecerán acuerdos respecto a la forma de organización para el trabajo a partir de un cronograma, mismo que debe considerar y respetar:

1. ¿Cuánto tiempo se tiene?
2. ¿Qué tipo de trabajo es el que se realizará? (escenificación, álbum, museo histórico, tríptico, infografía, mesa de debate, entre otros)
3. ¿Qué actividades realizará cada integrante? A partir del tema deberán realizar actividades de búsqueda de información, elaboración de línea del tiempo, ubicación espacial de algunos acontecimientos o procesos históricos, selección de información, síntesis, elaborar conclusiones y la realización de un producto o evidencia del trabajo realizado.

## DESARROLLO

El profesor puede sugerir el tipo de producto para presentar la información a partir del uso de esquemas que se han utilizado en el curso, por ejemplo, un cuadro comparativo, uno de espina de pescado o causa-efecto, para resolver una situación o problema, entre otros.

En este caso la propuesta es realizar una infografía, el profesor explicará:

1. ¿Qué es una infografía?<sup>8</sup>
2. ¿Para qué sirve?
3. ¿Cómo hacerla?

La elaboración de infografías permite la organización de ideas a partir de la selección de información, sintetización; e incorporación de elementos como imágenes, gráficas, tablas, líneas del tiempo, mapas, entre otros recursos visuales, para poder explicar una temática específica. La información contenida en texto debe ser concreta.

Entre las bondades de su elaboración está el manejo de información, habilidades para la comunicación, la creatividad y la capacidad de síntesis.

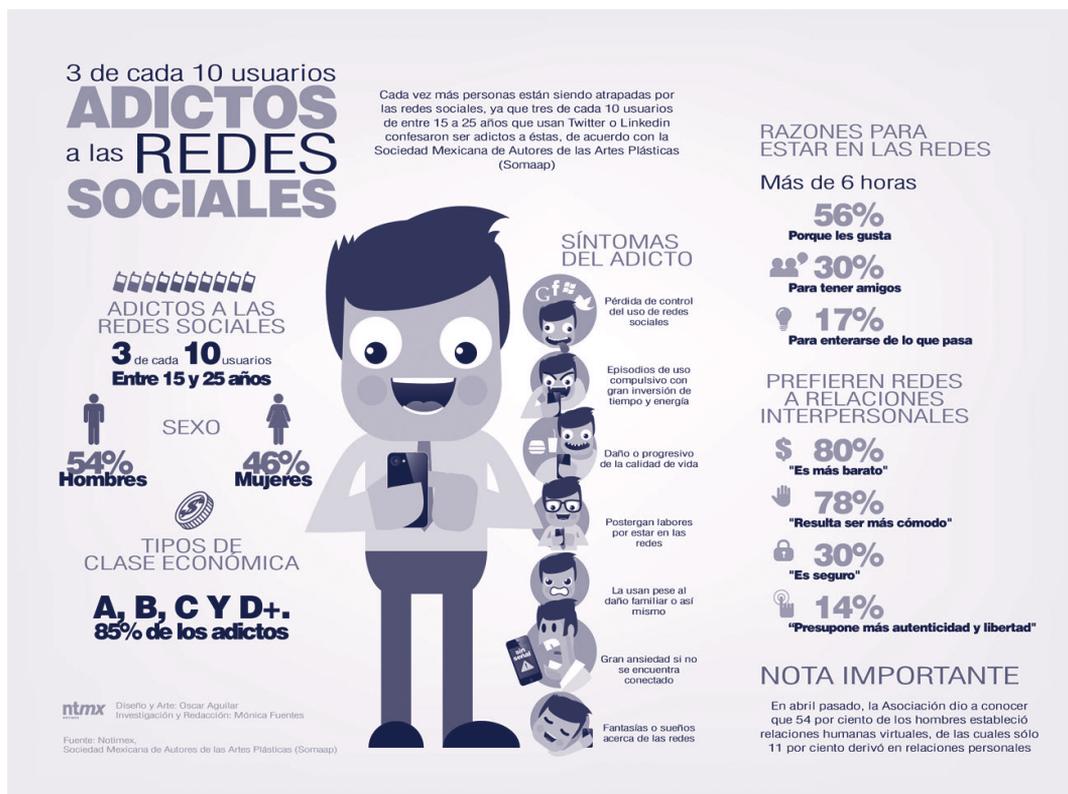
## SOCIALIZACIÓN

Pueden organizar una exposición de las infografías en la que los integrantes del equipo lo presenten o bien llegar al acuerdo para nombrar a un representante que comparta la explicación, lo interesante es que puede haber varios tópicos abordados por cada equipo, por lo que representará la diversidad de ideas que pueden existir entre los integrantes del grupo.

Al finalizar las exposiciones, identifiquen los puntos en común que trataron y cuáles fueron las ideas más relevantes en torno a la influencia de las redes sociales en la vida de los adolescentes. Es importante que registren sus conclusiones: ¿cómo ha cambiado la sociedad?, ¿qué permanece en las formas de comunicación?, ¿cuál es su importancia en la actualidad?, ¿cómo hacer un uso responsable de ellas?

---

8. Para la metodología de elaboración de una infografía, consultar <https://goo.gl/s4vC6j>



Fuente: Notimex. Diseño y Arte: Oscar Aguilar.  
Investigación y Redacción: Mónica Fuentes. Sociedad Mexicana de Artes Plásticas.<sup>9</sup>

## EVALUACIÓN

La evaluación en su carácter formativo debe tener un carácter permanente, por ello es importante que los alumnos conozcan desde el inicio los criterios que seguirá el profesor para llevarla a cabo durante la realización del proyecto, considerando los aspectos conceptuales, así como los procedimentales y actitudinales.

Asimismo, es importante que los alumnos asuman con responsabilidad la tarea de llevar a cabo la autoevaluación de su participación con el equipo con objetividad, y posteriormente hacer una coevaluación entre equipos, para que con honestidad, reconozcan las fortalezas del trabajo de sus compa-

ñeros, al mismo tiempo que señalen cómo pueden mejorar su trabajo en un sentido constructivo.

Como se ha podido ver a lo largo del texto, la educación inclusiva es importante porque representa una oportunidad para ver reflejada en el aula a sociedad que queremos para nuestro país.

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos (UNESCO, 2006).

9. <https://goo.gl/Dpvzrs>. Consultado el 1 de septiembre de 2017.

Finalmente, es importante señalar que la escuela pública mexicana necesita un cambio para hacer posible su compromiso como parte de la formación en una vida democrática, justa y con equidad; porque si hablamos de inclusión, no basta con que todos los alumnos están dentro de una escuela o un aula, lo

importante y fundamental es qué hacemos para ellos y con ellos para que logren aprendizajes comprensivos y no sólo aprendizajes clave, que aparece en la nueva propuesta curricular, como un concepto limitado y no desarrollado como se contempla en la pedagogía constructiva, crítica y reflexiva.

## FUENTES IMPRESAS:

Abad, J. de V. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. España: Editorial Graó.

Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017*, México.

Fierro, C. et. al. (2014). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.

Fierro, C. (2011). *Convivencia democrática e inclusiva. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de Buenas Prácticas. 5 de diciembre 2011.

Gobierno de la República. (2013). *Reforma Educativa*. Resumen Ejecutivo. México.

Guzmán Ch. M. (2011). *La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa en Bello D. J. Educación Inclusiva. Una aproximación a la Utopía*. México: Instituto Latinoamericano de Estudios Interdisciplinarios.

Pozner, P. (2000). *Competencias para profesionalización en la gestión*. Argentina: Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIFE) de la UNESCO.

Salmerón, F. (2014). *Notas para una problematización de la labor de diseño curricular*. Taller para una revisión intercultural del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. 17 de octubre, México.

SEP. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Educación Básica. Tercer grado*. México: SEP.

OREALC/UNESCO Santiago. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

## FUENTES ELECTRÓNICAS:

Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. Consultado en <https://https://goo.gl/7g58Ex>

Aguayo, T. (2015). *El concepto de interculturalidad en el discurso de autores latinoamericanos y europeos*. Consultado el 30 de julio de 2016 en <https://https://goo.gl/3DpoLg>

Ainscow, M., Booth, T. *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Inglaterra: UNESCO. Consultado el 19 de julio de 2016 en <file:///E:/artículo%20inclusión/índice%20de%20inclusión%20UNESCO.pdf>

*Competencias y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://https://goo.gl/EwgBU8>

EduTEKA. *Cómo enriquecen los aprendizajes las infografías*. Consultado el 20 de julio de 2016 en <https://goo.gl/qKwYBC>

Fernández, M., Zayas, R. *Aprender a aprender*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://goo.gl/aMNGFT>

Lagner, A. (2016). *Más de la mitad de niños mexicanos en situación de pobreza*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://goo.gl/8Yeijw>

García, L. *Convivir en la escuela. Una propuesta de aprendizaje por competencias*. Consultado el 17 de abril de 2018 en <https://goo.gl/J7vZjn>

*Índice de Inclusión*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <file:///E:/artículo%20inclusión/índice%20de%20inclusión%20UNESCO.pdf>

*La Educación inclusiva*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://goo.gl/4Leuba>.

*¿Qué significa educación inclusiva?* Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://goo.gl/aYPsiG>

*Unidad 1. La educación inclusiva*. Consultado el 17 de abril 2017 en <https://goo.gl/LWnPTL>

Schmelkes, S. *La interculturalidad en la educación básica*. Consultado 17 de abril de 2017 en <https://goo.gl/LBAqQw>

# Saber cultural, diversidad y regulación docente: sus implicaciones curriculares

## Cultural knowledge, diversity and teaching regulation: their curricular implications

Abel Pérez Ruiz  
abeprez28@gmail.com

**Palabras clave:**  
Pluralidad cultural, saber cultural, currículum, reforma educativa, contexto sociocultural.

**Keywords:**  
Cultural plurality, cultural knowledge, curriculum, educational reform, sociocultural context.

### Resumen

El presente texto aborda el tema de inclusión educativa e interculturalidad en el escenario latinoamericano de la política educativa. Se parte del principio de que frente a un ambiente caracterizado por una alta diversidad y complejidad en las formas de interacción entre individuos y grupos, se requiere hacer una revisión de los alcances ideológicos, programáticos e institucionales derivados de las políticas, para garantizar la educación como un derecho universal en nuestra región. Desde esa óptica, los acuerdos y foros que se han venido realizando en los últimos años en relación a este tópico, son interpretados y llevados a la práctica en los distintos países bajo consideraciones de su propio contexto; lo cual, exige asumir una posición crítica que lleve a realizar lecturas más próximas sobre la importancia de la pluralidad cultural y de la igualdad de oportunidades como insumos para la edificación de una mejor educación en el tiempo actual.

### Abstract

This paper addresses educational inclusion and interculturality in the Latinamerican scene of educational policies. It starts from the idea that it is necessary to examine the ideological, programmatic and institutional scope derived from policies to guarantee education as a universal right in our region since we are facing an environment characterized by high diversity and complexity in the forms of interaction between individuals and groups. In this light, the agreements and forums carried over the last years relating this topic are interpreted and implemented in the different countries under the considerations of their own context. This requires taking a critical position that leads to perform closer interpretations on the importance of cultural plurality and equal opportunities as tools for the construction of a better education for today.

**En nuestros días** un asunto importante por el cual las escuelas de educación básica organizan sus aspiraciones educativas reside en la observancia y tratamiento de la diversidad. Esta última entendida como las múltiples y diferenciadas manifestaciones socioculturales motivadas por razones de género, origen étnico, códigos lingüísticos, rasgos comunitarios, esquemas idiosincráticos, que impactan en las posibilidades de aprendizaje para importantes grupos de la población.

En este marco, la relación del profesor con el currículum no se agota en la competencia pedagógica para desarrollar los contenidos, sino implica fundamentalmente establecer una transacción cultural entre agentes, para revisar, compartir o negociar, en sus relaciones mutuas, los significados educativos dentro de un colectivo situado históricamente.

Bajo este principio, el propósito de este artículo es exponer algunas ideas sobre la relevancia analítica del saber cultural presente en el personal docente, como un componente imprescindible para el tratamiento de la diversidad en el currículum de educación básica; tomando como referente los cambios educativos emergentes en América Latina en los albores del siglo XXI. Se establecen tres ejes de análisis al respecto: a) la importancia del saber cultural como elemento constitutivo de la práctica docente; b) la currícula como vía de acercamiento e intercambio de experiencias alrededor de la diversidad sociocultural; y c) las posibilidades de desarrollo curricular frente al actual contexto de reformas.

## **EL SABER CULTURAL**

Asistimos en la actualidad a un ambiente caracterizado por una alta diversidad y complejidad en las formas de interacción entre

individuos y grupos, lo cual responde a una creciente pluralidad de visiones y prácticas culturales como parte del flujo de interdependencias dinámicas entre lo local y lo global (Giddens, 2000; Touraine, 2005). Dicha condición se articula con la amplitud de las reglas del intercambio económico basadas en los principios de libre mercado, cuyo impacto se expresa en la presencia de valores y categorías organizadas en torno al éxito individual, la competencia de los talentos, la eficiencia de las acciones y la búsqueda del bienestar material. Lo anterior no está exento de conflictos o dilemas, ya que por un lado hay una tendencia cada vez más extendida por uniformar los criterios de participación productiva como efecto de la globalización económica; mientras que por el otro se experimentan procesos de fragmentación y acceso desigual a las oportunidades de desarrollo para un importante sector de la población a escala mundial.

Desde este plano general, los propósitos educativos tienen el reto de seleccionar patrones de conocimiento y modos de procedimiento pedagógico para concretar una producción de saberes en el alumnado que le permitan desenvolverse en contextos altamente cambiantes y complejos. En este proceso el lazo entre profesor-alumno representa, más que una implicación meramente escolar o institucional, una relación social en la que cada uno hace uso de un cúmulo de experiencias e informaciones socioculturales para darle sentido a los actos de enseñanza-aprendizaje.

Una expresión importante dentro de las capacidades de realización de los docentes en el trabajo cotidiano dentro del aula es la apropiación y despliegue de códigos culturales compartidos al interior de una comunidad dada. Es una cualidad singular que permite establecer intercambios de significado dentro de un marco cultural común, lo cual hace posible la contextualización de

los contenidos del conocimiento. Es un tipo de saber en el que las habilidades para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje guardan íntima relación con la cosmovisión presente dentro del *locus* social desde donde son emprendidos.

Esta categoría está emparentada con la noción de conocimiento local del antropólogo norteamericano Clifford Geertz (1994), para quien el saber de los individuos dentro de una localidad posee elementos distintivos y singulares a través de los cuales se relacionan con su entorno, crean narrativas para comprenderlo y desarrollan prácticas que permiten establecer vínculos sociales entre sí.

A partir de lo anterior, el saber cultural lo podemos definir como uno de los elementos fundamentales del cuerpo de conocimientos que integran la formación docente, constituido por creencias, valores, hábitos y códigos dominantes articulados en torno a un sentido de lo útil o valioso en las prácticas de la enseñanza. En este tipo de saber, los elementos del contexto son los que proveen de información a los maestros para realzar, ilustrar, asociar o profundizar el conocimiento generado al interior de las escuelas.

Dichos elementos forman parte de un cúmulo de significados que moldea un tipo de pensamiento cotidiano sobre el cual se asientan dichos, metáforas, mitos, actos, tradiciones o cualquier otro tipo de convención cultural, cuyo valor está en cómo se utilizan para darle significado al proceso de aprendizaje. Es parte de lo que autores como Moll y Grenberg denominan como “fondos de conocimiento” presentes en determinadas localidades, los cuales son atraídos por los docentes para desarrollar sus estrategias de enseñanza y que guardan similitud con las tareas de la comunidad y de la cultura próxima a la que pertenecen los alumnos (De Vargas, 2006).

La escuela no puede concebirse como una unidad impermeable a los flujos de contenido cultural provenientes del exterior; hacerlo sería tanto como suponer que la formación de los niños se agota en los límites de la institucionalidad escolar. Escuela y comunidad forman parte de un tejido de relaciones de intercambio comunicativo, a partir de lo cual se crean y redefinen modos de comportamiento, expectativas de realización y códigos de convivencia. Los elementos de la acción docente son resultado de elaboraciones culturales y no únicamente producto de un trayecto profesional formalmente organizado. A través de esta condición se toma consciencia de una realidad mediante una forma singular de “ver las cosas”, la cual organiza y describe la relación del maestro con su ambiente.

En función de ciertas prácticas propias del contexto y que se extienden o combinan con lo recibido mediante la socialización escolar, el alumno puede incorporar pautas de arraigo con la comunidad y darle significado a su condición como miembro de un colectivo. De esta manera, el proceder pedagógico enmarcado dentro de la institución escolar puede ganar en extensión desde el momento en que los contenidos de aprendizaje se relacionan e imbrican de múltiples formas en la vida cotidiana de los estudiantes.

Los diversos rasgos significativos de lo visto en el salón de clases dan cuenta de cómo se interpreta una realidad y en este ejercicio, los docentes suelen hacer uso de sus concepciones culturales como una forma de razonamiento para darle certeza a lo que hacen y entablar una lógica de interacción con sus alumnos (Rockwell, 2005; Mercado, 2012). La participación cultural por parte de los estudiantes a través de la socialización escolar puede reforzar su vínculo comunitario, así como fortalecer un saber hacer propio del grupo social de pertenencia.

Esto como un eje de continuidad a lo que Wulf (2016) llama aprendizaje cultural mimé-

tico presente en los primeros años de la infancia de los individuos, el cual consiste en imitar ciertas prácticas de los adultos a fin de asimilar los productos materiales y simbólicos que la comunidad es capaz de generar a lo largo del tiempo. Por ello, no es circunstancial que en algunos contextos la escuela sea un importante actor comunitario debido a que hace posible la continuidad y cohesión social de la localidad. En ello descansa su fuente de legitimidad al convertir a la figura del maestro en un referente no sólo moral, sino además en un promotor activo de la cultura local.<sup>1</sup>

Esta particularidad hace del proceso un medio para construir identidad,<sup>2</sup> al tiempo que desarrolla determinados conocimientos, aptitudes, valores y habilidades para concretar las exigencias curriculares. Bajo esta circunstancia, el alumno le da una lectura particular a los significados educativos y los examina en función de los códigos propios del grupo social al que pertenece. Por esa razón, el aprendizaje no sólo es expresión de un modelo de racionalidad educativa institucionalmente deseable, sino además es una manifestación individual y colectiva de determinantes socioculturales más amplios.

De esto se deriva que la apropiación de los contenidos del conocimiento, organizados dentro de una currícula, no supone únicamente la comprensión disciplinar de los temas educativos, sino también la incorporación de códigos, historias, expectativas y preferencias personales que adquieren significación en función del medio cultural de donde emanan. Esto por cuanto entre el

contenido curricular y el aprendizaje existe una mediación simbólica en la que entran en juego múltiples necesidades, intereses, puntos de vista, creencias, intuiciones y sentimientos que organizan un tipo de interacción cotidiana.

Al amparo de estas formulaciones surge un cuestionamiento importante: ¿Qué pertinencia guardan las singularidades del saber cultural docente en un escenario educativo exigido, entre otras cosas, por la estandarización curricular de los aprovechamientos, la necesidad de evaluar a los maestros bajo criterios de desempeño homologables y la insistencia de profesionalizar su trabajo en función de determinadas formalidades generales de política educativa?

En el fondo de la pregunta está la discusión de cómo puede ser promovido o reconocido este tipo de saber para el desarrollo del currículum de educación básica en el actual contexto de reformas. En buena medida, la respuesta la tenemos que desprender de la íntima relación entre el currículum, la complejidad del mundo social y las regulaciones institucionales.

## **EL CURRÍCULUM COMO PLAN CULTURAL**

El currículum es un aspecto trascendente en materia educativa por cuanto concentra los contenidos por medio de los cuales se buscan favorecer los conocimientos, actitudes, valores y destrezas idóneas para la participación plena de las nuevas generaciones en las

---

1. Así nos lo hace ver el estudio de Torres y Ramírez (2012), quien destaca la importancia de revitalizar la cultura indígena a través del conocimiento de sus saberes, creencias y tradiciones, esto como parte de un proyecto de acción escolar en un jardín de niños dentro de la comunidad de Tirindaro, perteneciente al municipio de Zacapu, en el Estado de Michoacán, México.

2. Al respecto, Gilberto Giménez (2009) advierte que identidad y cultura poseen una relación recíproca dado que la primera sólo puede darse a través de la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran, ya sea en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad.

sociedades contemporáneas. Sobre el concepto de currículum se parte de la dificultad por acotar sus distintos componentes en una categorización clara y definitiva; sin embargo, para efectos de la presente exposición podemos recuperar la definición propuesta por Gimeno Sacristán (2010, p. 12) “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoca en sus receptores”.

Los contenidos curriculares no pueden verse con independencia de los procesos mediante los cuales se instauran diversos escenarios de aprendizaje, ni tampoco pueden tratarse como textos “neutros” desprovistos de valoraciones, por quienes diseñan las políticas educativas y los encargados de desarrollarlos en el aula. En esto concordamos con Pacheco (2016) cuando afirma que, el currículum no reposa únicamente en la perspectiva oficial del conocimiento, sino está sujeto a un proceso de interpretación por actores concretos situados en un tiempo y espacio específicos. Desde este enfoque, el currículum es una construcción socio-histórica, cuyos contenidos se difunden e instituyen al interior de los centros educativos como una forma de regulación de las prácticas pedagógicas (Gimeno, 2010).

La intencionalidad del currículum en cuanto a sus alcances formativos y las rutas para alcanzarlos, no opera sin tener en cuenta bajo qué tipo de sociedad se desea trazar un trayecto que resulte deseable y pertinente para las nuevas generaciones. En tal perspectiva, un aspecto importante sobre el cual las currículas de educación básica tratan de organizar sus pretensiones educativas, es el relacionado con los nexos; por una parte, entre el ordenamiento civil y el económico y, por la otra, entre la universalidad y la particularidad.

Los contenidos orientados a favorecer la integración y la convivencia cívica como

un principio de colectividad, transitan en escenarios productivos dominados por un esquema de competencia y libre mercado que promocionan el principio de la individualidad. La universalidad entendida como parte del proyecto ilustrado basado en la razón como la fuente primordial del conocimiento, requiere difundirse en múltiples contextos locales, interpretaciones situadas e identidades culturales que confieren sentido y relevancia a las elaboraciones abstractas y formales del conocimiento de la escuela universal (Pérez Gómez, 2004).

Esta necesidad de articulación curricular no está libre de viejas y nuevas tensiones. La fundamental es la intención por otorgarle a la educación un valor trascendente para la participación productiva y la mejora de la sociedad, sin su respectivo correlato en términos de la democratización plena de los beneficios colectivos, la conformación de la justicia social, así como la superación de la exclusión y la desigualdad que aqueja desde hace tiempo a los países de América Latina. Sobre este gran pendiente, los proyectos educativos en curso se ven requeridos de comprender y atender las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento como criterio de acción prospectiva bajo estándares curriculares comparables y medibles a nivel local e internacional. Esto supone transitar por una ruta educativa de un solo sentido pero en medio de realidades contextuales diversificadas, multiculturales y contingentes. De ahí que el entendimiento pedagógico del tratamiento de la diversidad como un aspecto relevante en la actual agenda educativa latinoamericana, requiera toda una resignificación de las prácticas educativas, la cual tiene como valor cultural la idea de “una escuela para todos” (Penalva, 2008).

La diversidad es una forma de entender que no hay una vía infalible de acceder al conocimiento, por el contrario, existen múltiples expresiones y cada una de ellas con sus simbologías particulares; circunstancia que

hace ver la necesidad de no enfatizar solamente el nivel de conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, sino además las diferentes maneras de hacer expresables dichos saberes y su respectiva utilización en las distintas realidades sociales.

Para el docente lo anterior implica un tipo de intervención incluyente en el desarrollo de los contenidos curriculares que parta del principio del respeto y la tolerancia a todas las manifestaciones, inquietudes, ideales y motivaciones presentes en sus alumnos para darle significatividad al aprendizaje. Esta posibilidad está condicionada, en gran medida, por visualizar al currículum no como un mero esquema instruccional de conocimientos y procederes, sino antes bien como un vehículo de integración e intercambio comunicativo para el crecimiento cultural de los estudiantes.

Los saberes puestos en juego dentro de los centros escolares son parte constitutiva de un encuentro experiencial entre sujetos bajo el reconocimiento de las semejanzas y las diferencias. En palabras de Guédez (2005, p. 113): “La diversidad es aceptar el derecho de cada quien de ser distinto y a ejercer ese derecho [...] Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección”. La enseñanza, bajo un criterio de inclusión, crea como un imperativo la adaptación a lo diverso y la no discriminación como parte de un comportamiento ético que respete la etapa de maduración de los alumnos, así como sus inquietudes o necesidades con base en el contexto desde el cual el conocimiento adquiere sentido.

Esto hace pensar al currículum no como un acumulado de textos inertes o desligados de referentes concretos, sino como una vía de transacciones culturales con implicaciones en las prácticas de enseñanza-aprendizaje; es decir, un tipo de relación pedagógica basada en aprender desde la complejidad

de las diferencias por motivos étnicos, de idiosincracias, género, lingüísticos, comunitarios, etcétera. Así, el desarrollo de un tema, además de servir de insumo cognitivo para la formación del estudiante es una oportunidad para construir narrativas de experiencias individuales y colectivas sobre un marco de acciones sociales en común (Olson, 2000).

De ahí que sea necesario concebir al centro escolar como un lugar en el que se trata no con alumnos sino con personas; esto es, individuos multifacéticos provistos de una historia, cultura, etnia, esquema de creencias, condición socioeconómica, conjunto de preferencias; rasgos que los hacen seres con razonamientos, motivaciones e inquietudes de distinta índole con consecuencias directas en los modos de acceder el aprendizaje.

## **EL DESARROLLO CURRICULAR EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA**

En América Latina hemos sido testigos desde hace algunos años, de narrativas oficiales enfocadas a replantear el trabajo de los maestros a través del tránsito de un esquema de enseñanza basado en la vocación a uno sustentado en un actuar profesional. Es así como se establecen algunos principios prescriptivos alrededor de su labor, tales como la eficiencia en los logros de aprendizaje, evaluación periódica del desempeño, seguimiento de estándares curriculares de carácter global, participación activa en las decisiones escolares, capacitación y actualización constante de sus saberes pedagógicos, etcétera. En este marco, un cuestionamiento importante es ¿cómo interpretan los maestros de educación básica la naturaleza de su actuar en el actual contexto de reformas? Al respecto, algunas aproximaciones (Fardella y Sisto, 2015; Rojas y Leyton, 2014; Prieto y Bermejo, 2006), advierten que las regulaciones institucionales emergentes

hacia la labor de los docentes vienen acompañadas de ansiedad, malestar e incertidumbre debido a las condiciones en que realizan su actividad y a la negación de sentirse como sujetos necesitados de nuevas y mejores prácticas de enseñanza.

Otro grupo de trabajo (Groppa y Mussi, 2001; Jiménez, 2003 y Licino, 2004), analiza cómo las narrativas oficiales centradas en la mejora profesional de la enseñanza impactan en la percepción que tienen los docentes de sí mismos, encontrando que la certificación de los saberes se convierte, para algunos casos, en un referente valorativo de su quehacer y un mecanismo de autocontrol como parte de una cultura centrada en el desempeño. Para otros autores (Batallán; 2003; Reyes et al., 2010; Yurén y Araujo, 2003), los cambios educativos no producen adherencias en automático por parte de los docentes, sino que vienen acompañados por resistencias y cuestionamientos como una forma de refrendar su identidad y sus saberes prácticos. Esto da cuenta de una relativa autonomía del maestro para oponerse a ciertas prescripciones y para defender sus intereses desde ciertas lógicas discursivas y de acción.

De lo anterior se destaca, que los maestros manifiestan respuestas variadas a los mandatos educativos como resultado tanto de los condicionamientos externos, expresados en lineamientos de política educativa, mecanismos de control institucional y de los desafíos y dilemas asociados a su práctica dentro del salón de clases. De modo que, la posibilidad de alcanzar una educación de calidad basada en nuevas lógicas de regulación escolar, pasa por revisar los repertorios interpretativos y culturales desde los cuales el maestro hace inteligible su actuar cotidiano.

La “mejora docente” como una categoría desde donde se busca reconfigurar la labor del magisterio, no puede ser producto de una consecuencia natural del actual ordenamiento educativo, sino resultado de

una construcción de sentido dentro de un *locus* de actuación particular. A través de esta mirada, la “transformación” del ejercicio magisterial no es una mera concepción declarativa apegada a un modelo racional de organización educativa, es especialmente un proceso de creación colectiva a través del cual los sujetos defienden, negocian, acuerdan, modifican o ajustan sus modos de enseñanza en función de las circunstancias en las que desarrollan su desempeño profesional.

En la medida en que se reconozca esta condición, podremos superar las visiones monolíticas del maestro de educación básica como sujeto indiferenciable, susceptible de responder unívocamente a cualquier tipo de ordenamiento institucional y carente de juicio reflexivo para acometer de forma más activa los retos que impone la currícula.

Es necesario considerar la actividad del enseñante no como algo social e institucionalmente dado, cuya fijación en el tipo de orientaciones pedagógicas concretas dependiera exclusivamente de cómo está estructurada la sociedad, así como el sistema educativo en su conjunto. Por el contrario, es fundamental advertir las capacidades de los sujetos docentes por hacer comprensibles y comunicables, tanto para sí como para los otros, sus propias voluntades y condicionamientos como resultado de una construcción socio-cultural en la que se ven envueltas experiencias de distinta magnitud con respecto a la imagen de ser maestro.

A partir de este punto de referencia, podemos afirmar —siguiendo a Stenhouse (2007, p. 96)— que el currículum es una “tentativa por definir un terreno por compartir entre profesores”; a lo cual, podemos añadir que es un elemento que puede integrar o fragmentar la labor docente, al verse exigidos a cubrir un determinado perfil deseable entre sus alumnos, los maestros deben apegarse formalmente a un esquema de procedimientos curriculares que articulan su prác-

tica cotidiana dentro de una organización escolar.

Es esta una de las condiciones fundamentales por las cuales los docentes entablan un vínculo entre sí con efectos directos en su identidad profesional compartir una finalidad educativa para dotar de conocimientos, aptitudes y destrezas a un grupo de individuos con base en una currícula, la cual se debe cumplir dentro de un período dado de tiempo. De manera simultánea, la organización y jerarquización de las asignaturas, su escalonamiento y distribución correspondiente, hace que los docentes establezcan una fuerte implicación personal para con su clase mediante ejecuciones distintivas y particulares en los procesos de enseñanza.

Los criterios de valor asociados al conocimiento escolar, en buena medida, están en función de la visión parcial o íntegra que tenga el maestro sobre la currícula desde la cual organiza su labor. Esta circunstancia hace que las perspectivas docentes sobre el itinerario curricular sean diferenciadas al igual que los modos de representarse el proceso pedagógico. Esto por cuanto el currículum es un texto dentro del cual caben múltiples aproximaciones dada la dificultad que plantea traducir sus aspectos constitutivos en ejecuciones prácticas dentro del aula. Además plantea el reto de traducir su estructura programática en fórmulas discursivas que puedan revisarse y discutirse en un esquema colegiado de acuerdos. En gran parte, la posibilidad de socializar entre los docentes las inquietudes, oportunidades y dilemas que plantea la orientación curricular, se encuentra en la forma de organización educativa que los envuelve, así como en la cultura subyacente sobre la cual se inscriben acciones y razonamientos de distinto orden y complejidad.

Es esto lo que genera un tipo particular de ambiente social donde sus unidades intervinientes definen prácticas concretas alre-

dedor de los fines educativos, cuyo alcance impacta en el sentido de pertenencia y compromiso para con las metas de la institución. De modo que al configurar modos específicos de atraer y regular las orientaciones de los maestros, más allá de las disposiciones oficiales que se tengan *ex profeso*, cada organización escolar establece una concepción particular de participación docente para encarar el desafío curricular.

Sobre ese fundamento, los docentes requieren tiempo y oportunidades para hacer de las reuniones de colegio un método de trabajo regular y no un simple ritual o un mandato por cumplir. De ahí que sin un propósito claro y organizado, dichas reuniones pueden aparecer a la vista de quienes intervienen como acciones difusas o indeterminadas, generando desinterés, incertidumbre o, incluso, malestar entre los maestros (Fardella y Sisto, 2015). En tal virtud, el proyecto de escuela no sólo supone reconfigurar un esquema de toma de decisiones a fin de hacer más democrático el proceso, sino además implica llevar a cabo toda una resignificación cultural que produzca nuevas atribuciones de sentido para hacer inteligible el mundo de la educación en el actual contexto.

El propio currículum requiere una lectura sobre su pertinencia e idoneidad de acuerdo con las peculiaridades del entorno escolar en las que se intenta desarrollar. Ésto, en función de un principio que resulta obvio pero que muchas veces se pasa por alto; es decir, que la currícula implica una empresa colectiva, por ende, demanda aproximaciones y tratamientos compartidos entre el cuerpo docente. De este modo, el abordaje de la diversidad, como condición curricular, requiere acuerdos intersubjetivos que permitan al colectivo docente reflexionar sobre su propia condición de sujetos históricamente situados y, al mismo tiempo, tomar conciencia de la amplitud de la condición humana al momento de emprender los contenidos educativos en el salón de clases.

Afirmar esto conduce a advertir por extensión que las prácticas referidas hacia el qué y cómo enseñar determinados contenidos concurren en circunstancias sociales específicas sobre las que los profesores experimentan, viven e intercambian diversas situaciones educativas dentro de un entorno institucionalizado. Es por ello que el seguimiento a una currícula no sea sólo un asunto meramente técnico o instrumental, es decir, referido a revisar sus componentes para replicarlos lo más fielmente posible en las aulas; sino conlleva a la necesidad de comprender sus efectos en términos de una práctica social. Esto conlleva a la idea de que toda pretensión de cambio en las disposiciones docentes para con el plan curricular, obliga a comprender la dinámica misma en la que los centros organizan y estructuran un conjunto de experiencias alrededor de los aprendizajes.

Es bajo este principio como la posibilidad de comunicación entre docentes, como parte de un desarrollo curricular, no puede entenderse sólo en términos de un imperativo funcional, cuya prescripción deriva de los “comportamientos deseables” que tratan de normar o ilustrar los escenarios educativos a través de una política institucional; antes bien, es importante ubicarla como un proceso de construcción social, como una relación entre sujetos para hacer comprensible los alcances e intencionalidad de los aprendizajes en función de las ideas y prácticas educativas manifestadas por parte del propio profesorado.

### **REFLEXIÓN FINAL**

El currículum de educación básica más allá de ser un plan de conocimientos e instrucciones elaborado por técnicos o especialistas del ramo psicopedagógico, debe constituirse en un elemento propiciatorio para el desarrollo profesional de los maestros, a partir del cual estén en posibilidad de comprender y actuar en una realidad social cada vez más desafiante y compleja.

De esta suerte, una recuperación fundamental para estar en posibilidad de alcanzar este propósito es el reconocimiento de su saber cultural como elemento constituyente de su identidad profesional. A través de este componente, el maestro no es el individuo resignado y pasivo frente a los ordenamientos educativos, sino más bien es un agente que participa sobre la realidad a partir de las experiencias de vida que nutren un sentido del mundo y las formas de orientarse en él.

En este proceso, está en condición de recuperar símbolos y códigos provenientes de la cultura a la que pertenece e integrarlos significativamente en el campo de la enseñanza. El desarrollo del tratamiento de la diversidad no supone una acción formalizada dentro de un canon pedagógico, más bien supone mecanismos de diálogos intersubjetivos que reconozcan la pluralidad de manifestaciones simbólicas alrededor de los actos de aprendizaje. La relación del docente con el currículum de educación básica va más allá de un acto meramente instrumental, es decir, como un conjunto de elementos para el logro de determinados fines educativos.

Si bien un componente medular del currículum descansa en orientar y sustentar un conjunto de finalidades de aprendizaje a través de la observación de contenidos, propósitos, actividades, recursos, formas de evaluación, etcétera; ello no puede materializarse sin la existencia de relaciones de interdependencia e intercambio comunicativo entre agentes quienes en sus acciones conjuntas definen, negocian o resignifican las representaciones simbólicas asociadas a la práctica educativa.

De ahí la relevancia de examinar el currículum en términos de una transacción cultural entre agentes, cuya implicación está organizada en torno a un compromiso recíproco en materia de aprendizaje. Como fundamento analítico, se parte de ubicar el desarrollo de la currícula como un mecanismo dialógico con intenciones comunicativas diver-

sas y organizadas en saberes multi-referenciales acerca de lo educativo, circunstancia que permite concebir el vínculo pedagógico del maestro con sus alumnos como una relación dinámica y compleja. A partir de estas

consideraciones, es posible hacer lecturas mucho más próximas sobre las oportunidades, tensiones o dilemas que los profesores enfrentan *in situ* para lograr el desarrollo formativo de las nuevas generaciones.

## FUENTES:

Batallán, G. (2003). "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 679-704.

De Vargas, E. (2006). "La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor". *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4). Recuperado de <https://t2m.io/hQH2zEG7>

Fardella, C. y Sisto, V. (2015). "Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia". *Psicología & Sociedade*, 27 (1), pp. 68-79. Recuperado de [t2m.io/zctzwdS9](https://t2m.io/zctzwdS9)

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Madrid: Paidós.

Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*. Madrid: Taurus.

- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giménez, G. (2009). "Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas". *Frontera Norte*, 21 (41), pp. 7-32.
- Groppa, J. y Mussi, M.C. (2001). "As vicissitudes de formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate". *Educação e Pesquisa*, 27, (2), pp. 211-227.
- Guédez, V. (2005). "La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación". *Sapiens*, 6 (1), pp. 107-132.
- Jiménez, L. (2003). "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 603-630.
- Licino, L. (2004). "Formação de professores na cultura do desempenho". *Educação & Sociedade*, 25 (89), pp. 1145-1157.
- Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Oliveira, I. C. y da Costa, C. A. (2016). "Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico". *Psicoperspectivas*, 15 (1), pp. 117-129. Recuperado de <https://t2m.io/WpSjOJaQ>
- Olson, M. (2000). "Curriculum as multistoried process". *Canadian Journal of Education*, 25 (3), pp. 169-187.
- Pacheco, J. A. (2016). "Para a noção de transformação curricular". *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), pp. 64-77. Recuperado de <https://t2m.io/WhkeG45J>
- Penalva, J. (2007). "Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas". *Profesorado*, 11 (3), 1-14. Recuperado de <https://t2m.io/PkROqH2O>
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). "Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), pp. 45-73. Disponible en línea: <https://t2m.io/tMuRH5CM>
- Reyes, L.; Cornejo, R.; Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias". *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27), pp. 269-292. Disponible en línea: <https://t2m.io/jusXdQ5>
- Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014). "La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile". *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), pp. 205-221.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, A. y Ramírez, E. (2012). "El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), pp. 64-89. Recuperado de <https://t2m.io/WBnC57h3>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Wulf, C. (2016). "Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos". *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), pp. 553-568. Recuperado de <https://t2m.io/dhT4NxU8>
- Yurén, T. y Araujo, S. (2003). "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), pp. 631-652.



## *Música Urbana*

Marcel Vega, 2019

# Desafíos de la práctica docente: construcción de ambientes inclusivos e interculturales

**Palabras clave:**  
Inclusión, interculturalidad,  
diferencia, práctica educativa,  
convivencia.

## Teaching practice challenges: the construction of inclusive and intercultural environments

**Keywords:**  
Inclusion, interculturality,  
difference, teaching practice,  
coexistence.

**Liliana Durán Cruz**  
liliduc\_11@yahoo.com.mx

### Resumen

La práctica educativa es una actividad multidimensional que involucra no solo aprendizajes e interacciones entre alumnos y docentes, sino que existen también referentes de índole social que se vinculan con las instituciones, los planes y programas de estudio, e incluso el contexto económico. Por ello, dialogar con referentes teóricos y prácticos a partir de la reflexión es tarea fundamental que permite redimensionar las competencias pedagógicas del docente desde distintas vertientes.

Este artículo reflexiona en torno a la resignificación del saber docente y su intervención práctica, con la intención de asumir el proceso continuo en el arte de saber acompañar aprendizajes y emociones, en base a principios éticos, para trabajar con las diferencias y no con los diferentes en ambientes de respeto, desde protocolos inclusivos e interculturales en la práctica docente.

### Abstract

The educational practice is a multidimensional activity that involves not only learning and interactions among students and teachers but also social references that are linked to institutions, curriculums, syllabi and even the economic context. Thus, reflecting on theoretical and practical referents is fundamental to remodel teachers pedagogical competences in different dimensions.

This paper reflects on the resignification of teaching knowledge and its practical intervention in an attempt to assume the continuous process in the art of knowing how to accompany learning and emotions based on ethical principles in order to work with the differences and not with the different ones in environments of respect and with inclusive and intercultural protocols in the teaching practice.

**Actualmente la osadía** de ser educador implica una gama de acepciones y luchas contra corriente caracterizadas como desafiantes desde una mirada sociocultural; sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de impulsar reformas educativas para transformar prácticas, éstas no han impactado y mucho menos convencido del todo al docente para arribar a escenarios de aprendizaje que posibiliten la interacción de saberes y presencias. Bajo esta mirada, décadas atrás se asumió la propuesta de una escuela tradicional en la que el docente tenía el rol de autoridad y la escuela se percibió como un espacio restrictivo en el que el alumnado asistía con grandes vacíos cognitivos para ser llenados por la sapiencia del docente.

Desde esta interpretación, la escuela nace como una “institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero en todo caso iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores y las pautas de conducta” (Fernández, 2006, p. 51). El mosaico de características diferenciadas en identidades expresa de manera clara la barrera férrea para no traspasar los límites de la normalidad y así no inquietar las prácticas tradicionales de los encargados de sistematizar la enseñanza con sus saberes. En esta idea homogénea (Sales, 1997) se afirma que:

El propio sistema educativo posee una inercia de resistencia al cambio en sus estructuras más profundas y que se evidencian en la indiferencia o abierta oposición de gran parte del profesorado, en la conflictividad de la reforma del currículo y de las culturas organizativas escolares (p. 32).

La tarea que atañe actualmente al docente en su ámbito pedagógico debe encaminarse a establecer acciones flexibles y reflexivas que le permitan involucrarse intencio-

nal y conscientemente en su quehacer educativo en el que ponga en marcha propuestas prácticas y tangibles para comprender de manera significativa los planteamientos teóricos, de tal modo que pueda cuestionar no solo su quehacer sino también su ser.

Es vital que se pueda replantear en dónde está parado pedagógicamente y hacia dónde es capaz de transitar ante diseños curriculares que son concebidos en su gran mayoría como imposiciones y no como convicciones. Bajo este marco de análisis se establece dentro del planteamiento del Modelo Educativo en México y específicamente en los *Planes y Programas de estudio para la Educación Básica* (SEP, 2017) que:

La cultura pedagógica que prevalece en muchas de nuestras aulas, se centra fundamentalmente en la exposición de temas por parte del docente, la cual no motiva a una participación activa del aprendiz. La ciencia cognitiva y las investigaciones más recientes muestran que esta pedagogía tiene limitaciones graves cuando lo que se busca es el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos y de su capacidad para aprender a lo largo de su vida (p. 40).

Si bien la profesión docente es frecuentemente proclive a encuentros y desencuentros pedagógicos ante los avatares laborales y económicos, muchas de las propuestas educativas que se elaboran se reducen a esquemas deambulatorios con argumentos endebles, muchas veces bajo una visión reduccionista y parcelada para quien se encarga de enseñar y que no alcanza a comprender lo que implica el reto de educar en el siglo XXI en una sociedad global.

¿Cuántas posibilidades de transformación no pueden llevarse a cabo o se distorsionan por entrar en juego factores que involucran parámetros educativos que son descontext-

tualizados entre el deber ser y el saber hacer? En este crisol se hace necesario resignificar el planteamiento de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que éstos dejen de asumirse como miradas paralelas, incapacitados para concebir las diferencias en el aula, como problemas que obstaculizan el desarrollo de procesos y saberes pedagógicos (Messina, 2008).

Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes. Al mismo tiempo, un saber pedagógico que se construye desde la experiencia, permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja y densa (p. 1).

Dimensionar la importancia de ofrecer un significado educativo a las prácticas docentes que se desarrollan en el contexto escolar requiere de un ejercicio reflexivo y analítico del docente, desde un plano implícito a un plano explícito, con la finalidad de asumir una postura crítica sobre los conocimientos y prácticas dominantes que guían su quehacer para identificar acciones constitutivas de su actuación profesional que lo mantienen en prejuicios teóricos centrados en la transmisión de conocimientos ajenos a un diálogo de saberes y emociones.

Las ideas y experiencias de los docentes tendrían que fluir frente a una continua autoeva-

luación de los significados pedagógicos gestados en el aula. Ante estas representaciones deliberadas y conscientes lograría asumir una pedagogía basada en el diálogo de sus saberes teóricos y prácticos con la finalidad de potenciar las presencias y aprendizajes del alumnado.

Sin embargo, las exigencias educativas generan que los docentes en su mayoría permanezcan en una zona de confort, de tal forma que consideran suficiente lo que conocen y hacen bajo la concepción tradicional de enseñanza y aprendizaje, misma que tiende a cuantificar aprendizajes a partir de exámenes y listas de asistencia. Por tal razón, la importancia de transformar la práctica docente debe encaminarse hacia la diversificación de metodologías y ambientes enfocados a procesos ante la presencia de la diversidad en las aulas y que exige necesariamente un compromiso virtuoso, permanente y honesto para brindar respuesta a los intereses particulares, ritmos y estilos de aprendizaje.

### **MODELO INCLUSIVO: UNA SIMULACIÓN DISCURSIVA**

Hoy en día la sociedad, las escuelas y los docentes deben adaptarse a la propuesta de un modelo inclusivo que tiene como finalidad dejar en el pasado la pedagogía unilateral y paralela para arribar a prácticas fundamentadas en una pedagogía integral y autónoma. Esta propuesta consiste en considerar al alumno como una totalidad y no como un depósito de nociones conceptuales, donde el estudiante archiva conocimientos y al cual se le califica como aceptable o insuficiente para aprender (Freire, 2004).

La propuesta de Educación Especial en algún momento brindó atención bajo el modelo asistencial. Dirigido a cierto tipo de alumnos que referían alguna insuficien-

cia, retraso o discapacidad, situación que les colocó en desventaja con el resto de los niños “normales”.

Las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se considera a esta última como un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que sólo le pueden acarrear daños y prejuicios. El resultado de ambas concepciones viene a ser el mismo: al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina (Bautista, 2002; pp. 32-33).

Desde esta perspectiva reduccionista, se genera un énfasis exagerado en la figura fraccionada del otro. Así, la educación especial se aplicó por medio de enseñanzas individualizadas, experiencias adecuadas a las peculiares características de los niños, es decir, apoyo brindado en centros especializados con carácter de espacios restrictivos para atender etiquetas diagnósticas de alumnos subnormales, deficientes o disminuidos.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, (UNESCO, 1990), fue la pauta coyuntural para las reformas educativas y representó un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política del desarrollo humano; además, suscitó un esfuerzo importante en el ámbito internacional para atender de manera directa las diferentes acciones y tensiones socioculturales de exclusión y desigualdad.

En 1994 se formularía la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesida-

des Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, España (UNESCO, 1994). Su objetivo fue promover la *educación para todos* y favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente para atender a los niños y niñas con *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* y asistirles en escuelas regulares.

Con base en lo anterior, los paradigmas educativos y las reformas impulsadas continuaron modificándose, y con ello también la concepción de atención a la diversidad. Se transitaría de un modelo clínico e integracionista hacia una escuela bajo el sustento de la visión inclusiva, misma que hace principal énfasis en acoger y atender a la diversidad a partir de la identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se suscitan en la interacción del alumnado con el contexto escolar, áulico y socio-familiar (SEP, 2011, p. 45). Por su parte, (Essomba, 2008) refirió la inclusión como

Concepto estrechamente ligado al de integración, pues en cierta medida aparece como consecuencia lógica de los cambios en el discurso sobre atención a la diversidad. Inclusión es más que integración. La integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; la inclusión hace referencia a todo el alumnado, es decir, a la diversidad (p. 43).

Así, la importancia de considerar la inclusión como eje rector en las prácticas de la educación actual tiene que ver con:

El acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial (Blanco, 2006, p. 5).

En el trayecto de los paradigmas educativos que pretendieron aceptar al anormal no se consolidó la valoración de la diversidad. La inclusión plantea una serie de retos con miras para arribar a una sociedad inclusiva donde ningún alumno quede excluido o fuera de las escuelas regulares. Ante este planteamiento, Ainscow (2001), menciona algunos principios de la inclusión:

1. La inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños: a todos corresponde y todos son bienvenidos.
2. La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al niño y no los niños al programa.
3. La educación especial debe convertirse en un elemento de la educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los niños.
4. Los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones valoradas (p. 61).

Replantear la atención para la diversidad es un factor indispensable para empezar a erradicar o disminuir prácticas excluyentes que violentan la conformación del ser de aquellos grupos vulnerables.

Contar con un proyecto educativo que atienda a la diversidad a través de un currículo flexible con metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los estilos y ritmos de aprendizaje, sin duda, es trabajo de todo el profesorado y del personal de la escuela para desarrollo de prácticas inclusivas en ambientes de respeto hacia las diferencias.

En el contexto educativo actual se utilizan con frecuencia términos como ‘inclusión’, ‘exclusión’, ‘integración’. Si se quiere pensar y actuar de forma clara en el campo de la educación, debemos esclarecer la definición de nuestros conceptos para impactar en nuestras prácticas educativas (Booth, 2002).

## ¿ES SUFICIENTE TOLERAR A LOS DIFERENTES?

Dar respuesta educativa a la diversidad de la población inmersa en el contexto escolar teniendo como principios la igualdad y equidad es empezar a andar un camino provisto de oportunidades para niños y niñas dentro del sistema educativo, lo que sigue siendo por demás un gran desafío, no solo educativo sino social, cultural, familiar, económico y político.

La necesidad de considerar la educación inclusiva como eje rector en las prácticas educativas actuales aluden a:

El acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial (Blanco, 2006, p. 6).

En las prácticas pedagógicas la diversidad sigue siendo sometida a patrones de pensamiento y conducta, de tal forma que se convierte en un problema y no en una apreciación ante la naturalidad de las diferencias (Gimeno, 2000). Por su parte el enseñante se vive entre encuentros y desencuentros, donde se insiste en realizar un catálogo clasificatorio de las desigualdades o igualdades de cada cultura (Fernández, 2006), sin que ello signifique atreverse a mirar al otro.

La diversidad se pretende discursar como “un continuo donde tienen cabida las diferencias relativas a la pertinencia, a minorías étnicas, a otras culturas, a género, a poblaciones marginales y a grupos en situaciones específicas” (Moriña, 2004, p. 96). Sin embargo, Skliar (2008) plantea cuestionamientos profundos referentes a la diversidad, mismos que permiten confrontar y repensar la concepción hacia las diferen-

cias para resignificar la esencia y visión de la diversidad.

¿En qué medida enunciar la diversidad brinda una perspectiva de cambio en la cultura, la política, las prácticas y en la estructura pedagógica? ¿Se transforma la educación al discursar la inclusión que considera al excluido? Ante las permanentes prácticas que discriminan, utilizar el concepto de diversidad sigue siendo “*mucho mejor* que la etiqueta impura de la homogeneidad, *mucho mejor* que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, *mucho mejor* que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad” (Skliar, 2008, p. 108).

Con la propuesta inclusiva se plantea un doble discurso entre el decir y el hacer: ¿para qué incluir alumnos diferentes a las escuelas regulares si existen escuelas especiales que atiendan sus limitaciones? El planteamiento sobre la diversidad y su conformación empiezan a escucharse en los contextos educativos. El problema no es teórico ya que la comunidad docente discursa las propuestas inclusivas, sin embargo, incluir al otro aún no es motivo suficiente para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior impide que las prácticas inclusivas tengan relevancia en el quehacer pedagógico. Los profesores consideran intrascendente escuchar a la diversidad, darle voz a su historicidad y anteponen a sus saberes como principio y eje rector la transmisión de conocimientos para hacer de los alumnos sujetos funcionales en la sociedad, por ello la realidad sigue siendo la exclusión hacia las diferencias.

Es importante impulsar prácticas dialógicas que lleven a resignificar la convivencia con y desde la diversidad: “Ya no es la relación entre nosotros y ellos, sino la presencia —antes ignorada, silenciada, aprisionada y traducida de diferentes espacialidades—” (Skliar, 2008, pp. 102-103). La diversidad en

las aulas aún no se aprecia como riqueza ya que implica importantes desafíos para los docentes. Mientras se permanezca en el continuo de homogeneizar aprendizajes y personas no se podrá arribar a la inclusión y a sus prácticas.

Al día de hoy, la heterogeneidad se concibe como fuente de conflictos ante la presencia de los diferentes en las escuelas, lo cual se reduce al ejercicio de incorporar, integrar e incluir a los alumnos vulnerables para ocupar sólo un espacio físico en el aula. La educación inclusiva está basada en la caracterización de conceptos y significados con la pretensión de resolver problemas sociales, culturales y físicos de quienes se muestran vulnerables.

Grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados [...]. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención (UNESCO, 1990, p. 2).

La invisibilidad acompaña de manera permanente la identidad de los diferentes, aquellos que transitan por los rincones escolares sin que los demás noten o se percaten de su existencia. ¿Cómo trascender de un currículo cerrado dirigido a los diferentes hacia un currículo abierto y flexible para la atención de la diversidad? ¿Cómo abandonar el discurso inclusivo y generar escenarios de prácticas dialógicas e interculturales?

Los docentes tienen que dotarse de miradas dirigidas al cambio donde las diferencias sean un trayecto que conlleve atreverse a cuestionar incluso sus propias prácticas pedagógicas para confrontar lo aprendido y desaprender para volver a aprehender. Desde el concepto de práctica docente que plantea Fierro

(1999), el docente no es aquel que se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el aula para que los alumnos aprendan aquellos conocimientos que desconocen. Contrario a ello, implica una tarea de mediación entre el contenido y el saber práctico para dialogar con referentes cotidianos que proyecten los aprendizajes y la convivencia.

La inclusión es entendida como un modelo ideal a seguir que carece de bases firmes, siendo así, la educación para y en la diversidad requiere traspasar los apoyos especiales, las estrategias inmediatistas y los currículos convencionales. No es suficiente el reconocimiento a la diversidad, no basta con tolerar las diferencias, lo primordial reside en cómo generar prácticas dialógicas entre las diferencias para promover la convivencia y enriquecer aprendizajes:

La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad—junto a la invitación al otro a cooperar en la consumación de lo inevitable— (Skliar, 2008, p. 100).

Dentro del Modelo Educativo en México (2017) se plantea la inclusión y la equidad como principios básicos transversales, lo cual exige que la formación inicial adopte una perspectiva equitativa, inclusiva e intercultural:

Esto significa que las escuelas normales deben formar docentes para promover la convivencia y el aprendizaje incluyentes en ambientes donde se valore la diversidad. La plena inclusión de estudiantes con discapacidad que plantea el Modelo supone que todos los maestros deben contar con preparación en la atención de niñas, niños y jóvenes en esta condición. De la misma manera, todos los maestros deben formarse en la interculturalidad,

para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural (SEP, 2017, p. 144).

### **AMBIENTES INCLUSIVOS E INTERCULTURALES: POSIBILIDAD PARA APRENDER Y CONVIVIR**

La educación en el marco de su proceso histórico en México y América Latina, promovió diferentes modelos pedagógicos con la intención de subsanar, corregir y transformar visiones, prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje desde diversas posturas. Con ello, nuestras escuelas han experimentado una profunda metamorfosis ante la presencia de su diversidad. Por un lado, los docentes y sus metodologías de enseñanza no logran impactar del todo en el interés, las emociones y los aprendizajes del alumnado. Se priorizan contenidos y no experiencias, se acentúan *déficits* y no potenciales, se generan brechas y no puentes de diálogo.

Por otro lado, se promueven propuestas discursivas bajo un argumento de atención a la diversidad en el que existe un continuo de exclusión al magnificar barreras lingüísticas, culturales, sociales, físicas y de aprendizaje para ser atendidas por maestros especialistas en las escuelas regulares a través de un *currículum* paralelo. En el contexto educativo mexicano es evidente e ineludible la importancia de gestar espacios inclusivos e interculturales, donde:

Los docentes tienen que ser capaces de diseñar ambientes de aprendizaje en los que se valore la heterogeneidad de los estudiantes y fomenten su participación activa y motivada, promoviendo el trabajo colaborativo con empatía y respeto. Así mismo, deben construir proyectos colaborativos basados en problemáticas reales de su contexto, e interrelacionar asignaturas, áreas de conocimiento y trayec-

tos formativos con el fin de que, desde una visión integradora, propicien aprendizajes para la vida (SEP, 2017, p. 142).

La realidad al interior de las aulas es la existencia de una multiplicidad de prácticas discriminatorias por parte de docentes y alumnos que invisibilizan y violentan a los grupos vulnerables debido a que no empatan con los cánones de normalidad. Desde esta mirada, y parafraseando a Bello (2012), el enfoque intercultural permite impulsar prácticas de carácter inclusivo donde el respeto y los principios de eticidad gesten ambientes que favorezcan la convivencia de culturas y saberes para el desarrollo de una educación integral con y desde la diversidad a través del currículum ordinario.

Es vital valorar la diversidad en todas sus expresiones como un elemento que enriquece y no como un factor que entorpece los aprendizajes y la dinámica de interacción en el aula. El papel del docente transmisor de conocimientos tiene que transformarse hacia la figura de un docente mediador que sabe acompañar aprendizajes, de tal virtud que las diferencias cognitivas, físicas, religiosas y socio-culturales puedan concebirse y apreciarse como formas para reinterpretar realidades y experiencias conjuntas de aprendizaje y participación.

Los principios de equidad e inclusión estructuran de manera transversal el sistema educativo y todos los elementos que lo componen, al mismo tiempo que se tomen medidas focalizadas de alto impacto para romper los principales nudos de desigualdad y apoyar a las poblaciones más vulnerables” (SEP, 2017, p. 152).

Es importante llamar la atención sobre la diversidad y la interculturalidad como elementos básicos para posicionarse en una educación basada en el respeto, los acuerdos, el diálogo y la reciprocidad de saberes.

Esto muestra con claridad ser un signo de transformación en el proceso de democratización y de las sociedades contemporáneas que son las que promoverán el remplazo de los procesos de homogeneidad insertados históricamente en modelos educativos que en la inclusión promueven la exclusión.

Con la presencia de culturas en las escuelas se observa una riqueza infinita que invita y sugiere a una participación para dialogar entre ellas y convivir sin distinciones. López Melero (2004) menciona a la cultura de la diversidad como fundamento de la interculturalidad teniendo importantes implicaciones pedagógicas que afectan e influyen en todos los aspectos de la educación.

En la interculturalidad se trata poner de manifiesto los factores lingüísticos, étnicos, de género, religiosos; es decir, considerar a la diversidad no como un problema, sino como una gama de riquezas que no exacerban las diferencias, antes bien buscan la forma de impulsar los elementos que unan a los niños y niñas a partir de la negociación, los acuerdos y el entendimiento donde puedan dialogar con sus referentes diferentes para resignificarlos.

Para Essomba (2008), la interculturalidad no es un discurso, sino una práctica que se lleva a cabo en el día a día, un proceso en lo cotidiano que se realiza a partir de proyectos y protocolos que retoman las diversas cosmovisiones, ideologías, experiencias y saberes del pasado para ser proyectadas al futuro.

La interculturalidad es la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, convivir con él y en él.

Por tanto, “es el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos” (Essomba, 2008, p. 44).

La labor de resignificar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque intercultural, y no a partir de un modelo como lo es la educación inclusiva, es un reto que puede emerger desde un diálogo constructivo permanente entre el saber escolar y el saber comunitario con la finalidad de arribar a protocolos educativos e interculturales que retomen la convivencia y la negociación, entendida como una comunicación intercultural entre docentes, alumnos, contextos e intereses. No resulta fácil respetar diversas ideologías, estilos y formas de entender y de hacer.

A todos nos cuesta soportar las diferencias, pero hay instituciones o personas que no las toleran, que no pueden considerar o respetar diferencias de ningún tipo, ni políticas ni sociales, ni religiosas, ni humanas, no las piensan como una posibilidad de experiencia nueva y válida. Sino como un peligroso cuestionamiento de sus inciertas seguridades. Quizá sea por eso que evitan toda situación que marque una diversidad; como consecuencia excluyen y discriminan a los diferentes [...], a algún niño con dificultades específicas en la escuela común (Borsani, 2000, p. 36).

Sin embargo, la propuesta intercultural se basa en la búsqueda de valores compartidos que podrían constituir principios éticos que arriben al diálogo y donde seguramente se tendrán que vivir tensiones latentes y permanentes que permitan vivirse como oportunidades generadoras para conocer al otro y aprender con el otro en ambientes de respeto donde no se prioricen barreras ni déficits, sino experiencias e identidades.

## CONCLUSIONES

La transformación de la práctica docente conlleva a un profundo cambio en la forma

de concebir la educación y de situar al sistema educativo para avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando en cuanto a la atención de la diversidad.

Para que este cambio sea posible es necesario que tanto los profesores, como los directivos, cursen un proceso de reflexión, experimenten con acciones eficientes y prueben que el cambio es posible y favorable para todos los integrantes de la unidad escolar. Es así que no debe perderse de vista generar espacios de análisis para la construcción de propuestas a partir de entender los procesos escolares en un marco dinámico, participativo y democrático que destaque la atención de la diversidad como prioridad.

La práctica educativa no solo implica aspectos educativos al interior de las paredes escolares, sino que trasciende al ámbito social como un proceso mediante el cual el docente debe impulsar sus esfuerzos y redoblar principios éticos que le permitan participar responsable y conscientemente para tomar decisiones que incidan positivamente en la calidad de los servicios que la escuela ofrece. Esto significa rescatar la operatividad de las prácticas más importantes de la escuela y el aula para que sean un espacio más dinámico y completo donde el alumnado pueda expresarse libremente en el acto de intercambiar experiencias y cosmovisiones, de tal forma que, éstas contribuyan a resignificar el compromiso docente para transformar su desempeño profesional a favor de la labor de la institución y de los aprendizajes compartidos.

Esta cuestión invita a reflexionar al docente acerca de la importancia que tiene promover ambientes de respeto, no se trata de desaparecer la discapacidad o de ignorar las diferencias sino de buscar diversas formas de reinterpretarlas, comprenderlas, y vivirlas para dar visibilidad a los que han portado una máscara de invisibilidad. El currículo y los docentes tienen que aprender a escu-

char la voz del sujeto ignorado, aquél al que se le ha negado la posibilidad para emerger desde su historicidad, aquél que se oculta

bajo su sombra para no ser juzgado por sus desaciertos cognitivos y físicos, por ser diferente, por hablar diferente y pensar diferente.

## FUENTES IMPRESAS:

Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

Bello, J. y Aguilar, M. (Coord.) (2012). *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia la pedagogía de la convivencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro / Norte y Ed. Torres Asociados.

Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy". *REICE. (Revista Electrónica), Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 4 (3), pp. 1-15.

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE.

Booth, T. (2000). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <https://t2m.io/N2mDvhEs>

Borsani, M. (2000). *Integración o exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Essomba, M. (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

Fernández, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Messina, G. (2008). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Recuperado de <https://t2m.io/FwDyc3Dr>

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.

Sales, A. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Calidad educativa y atención a la diversidad*. México: SEP.

(2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*. México: SEP.

\_\_\_\_\_(2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: SEP.

\_\_\_\_\_(2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*. México: SEP.

## FUENTES ELECTRÓNICAS:

UNESCO (1994). *Marco de acción de Dakar sobre educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO <https://t2m.io/wky59hMd>

\_\_\_\_\_(1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España 7 al 10 de junio de 1994 París: UNESCO <https://t2m.io/8fy8eGYj>

\_\_\_\_\_(1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Nueva York: W.C.E.F.A. <https://t2m.io/4uhMbXHz>

# El paradigma del aprendizaje como vía para desterrar las actitudes y acciones discriminatorias de las aulas

## The learning paradigm as a way to banish discriminatory attitudes and actions in the classrooms

Gabriela Guillén-Guerrero  
gabyguilleng@gmail.com

**Palabras clave:**  
Diversidad, discriminación arbitraria, educación inclusiva, métodos de aprendizaje, aprendizaje para todos.

**Keywords:**  
Diversity, arbitrary discrimination, inclusive education, learning methods, learning for everyone.

### Resumen

Los espacios educativos en los que nos desarrollamos son reflejo de nuestras sociedades: completamente diversos, encontramos en ellos a diferentes individuos. Para el consenso general, al menos en el discurso, los espacios en los que se desarrollan deben ser inclusivos y eliminar toda forma de discriminación. A pesar de esto en los sistemas sociales y educativos es común la discriminación arbitraria, difícil de ser detectada y abordada, ya que se manifiesta sin que las personas que lo practican sean conscientes de ello.

En este artículo se presenta la idea de realizar un cambio desde el paradigma de la enseñanza hacia el paradigma del aprendizaje, no ubicar el centro de la clase en el docente, sino comprenderla como un espacio en el que todos pueden enseñar y todos pueden aprender en una interacción constante que genere procesos de aprendizaje motivadores donde el profesor utilice metodologías que le permitan atender las características diversas que presentan sus estudiantes y así plantear opciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje.

### Abstract

The educational spaces where we grow are mirrors of our societies: completely diverse. We could find different individuals. As a general consensus, or at least as an official discourse, the spaces where individuals develop should be inclusive and eliminate all kinds of discrimination. In spite of this, it is common to find cases of arbitrary discrimination which are usually difficult to detect and address since they are performed in an unconscious way.

This paper presents the idea of making a development based on an advance from a teaching paradigm towards a learning one. The courses should not be thought of as a scenery with the teacher as its protagonist but as a space where everybody could teach and learn in a continuous interaction which builds exciting learning processes where the instructor uses the pertinent methodologies to meet the diverse needs of their students. Proposing options to facilitate the growth and education of the students by this means.

**El trabajo con personas** lleva implícita la interacción con seres únicos con diferentes necesidades, habilidades, características y formas de aprendizaje. Los esfuerzos para visibilizar esta diversidad han llevado, al menos en el discurso, a un consenso general de que los sistemas educativos deben ser inclusivos y eliminar toda forma de discriminación (Barret, 2014); sin embargo, el concepto de educación inclusiva en muchos casos ha sido confundido y utilizado al hablar de algo más bien parecido a la integración.

De la misma forma que se han generado prácticas que reflejan esta realidad, cubriéndolas de etiquetas de inclusión. Es importante comenzar a generar cambios en todos los niveles, tanto en los discursos como en la práctica educativa, sin generar la idea —por el momento muy expandida— de que tener sistemas educativos inclusivos requiere esfuerzos casi sobrehumanos, adaptaciones curriculares individuales, parches por aquí y remiendos por allá. Este paso no debe ser un tema de acumulación de adaptaciones, sino más bien de cambio de paradigma; debemos comenzar a ver la educación no como normal que incluye a algunos, sino más bien como diversa para todos y actuar en consistencia con esta idea.

Hablar de Latinoamérica nos enfrenta a una realidad social heterogénea y marcada por procesos históricos de exclusión. Es aquí donde la educación inclusiva podría verse como un camino para “crear una cultura de la diversidad y un marco ético que favorezca su reconocimiento y valoración” (Guillén, 2016, pp. 57-58) y como un factor de inclusión para modificar desigualdades y suprimir las discriminaciones que se pueden dar en el aprendizaje de grupos desatendidos, tales como niños de poblaciones remotas, rurales, migrantes, pueblos indígenas, niños que trabajan, minorías étnicas, raciales y lingüísticas, refugiados, etcétera.

En los sistemas sociales y educativos es común encontrar una discriminación arbitraria manifiesta, pero difícil de detectar y abordar, ya que muchas veces ni siquiera aquellas personas que lo practican son conscientes de ello. Esta discriminación arbitraria se genera cuando el concepto que se tiene respecto al otro, que a su vez determina la interacción entre las personas así como la actitud que tenemos frente a los demás, está guiado por los estereotipos y prejuicios que se manifiestan en nuestros pensamientos, creencias, sentimientos, emociones, acciones y comportamientos (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Así, encontramos que los pensamientos y creencias que tenemos de grupos determinados (personas con discapacidad, homosexuales, personas pertenecientes a grupos minoritarios, entre otros) llevan implícito un juicio de valor favorable o desfavorable.

Cuando la valoración es desfavorable, es decir, cuando existe un prejuicio negativo, se manifiestan las expresiones de discriminación a través de sentimientos de lástima, temor, rechazo, desprecio, etc.; no obstante, los prejuicios positivos también pueden derivar en acciones discriminatorias, cuando implican sentimientos que se traducen en actitudes paternalistas que dificultan el desarrollo y autonomía de otras personas (Ministerio de Educación de Chile, 2013, pp. 11-12).

Con base en estos prejuicios la discriminación arbitraria se manifiesta en las acciones que llevan a un trato hostil y de exclusión hacia los grupos, víctimas de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, etc. Estas actitudes son aprendidas y dependen sobremanera del entorno social en el que los niños, niñas y adolescentes se desarrollan y de los estereotipos o prejuicios predominantes en dicho entorno; es importante mencionar que los efectos de esta

discriminación son negativos también para quienes la ejercen, ya que los priva de una interacción social sana y de espacios que podrían ser enriquecedores en tanto que nos hablan de otras culturas, de otras formas de ser y de ver el mundo.

Que la discriminación sea aprendida hace que también se pueda intervenir en ella desde el espacio escolar a través de la generación de experiencias que fortalezcan relaciones sanas e inclusivas, que apunten a generar valor en la diversidad y formen ciudadanos solidarios y socialmente responsables en pos de la construcción de una familia, escuela, comunidad y país apto para todos.

Muchas veces, los grupos víctimas de discriminación se reducen, en el imaginario colectivo, a aquellas personas con discapacidad o en algunos casos con características más tangibles de diferencia; sin embargo, encontramos que también sufren discriminación las personas diferentes en estilos y ritmos de aprendizaje, apariencia física, orientación sexual e identidad de género, condición socioeconómica, tipo de familia, origen étnico, discapacidad, lugar de nacimiento, religión y creencias, etcétera.

A lo largo de la historia de la educación han existido varias respuestas para afrontar la diversidad; iniciando en 1948 con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que estableció la educación como un derecho básico para todos, derecho que se reafirma en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En la década de los noventa encontramos la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtiem, Tailandia, donde se da la *Declaración Mundial de Educación para Todos* que determina que un tema importante es el acceso de todos los niños, niñas, adolescentes y adultos a la educación en condiciones de igualdad. Posteriormente, en 1994, se aborda esta problemática en la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción*

*para las Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, que pretendía una educación para todos desde un enfoque de educación integradora, para atender a los niños con NEE a través del apoyo de especialistas en las áreas en las que el estudiante presente un *déficit* (Lissi, y otros, 2013).

Encontramos que muchas de estas políticas fueron más bien segregacionistas, ya que buscaban que aquellos diferentes estén en espacios escolares adaptados específicamente para sus características o, en momentos posteriores, que se incorporen a la educación regular dentro de planificaciones distintas y con apoyos personales y materiales especiales. Así, la educación especial fue la respuesta de atención a la discapacidad, dentro de un enfoque clínico, que pretendía generar apoyos que subsanen aquellos *déicits* y problemas de las personas con discapacidad. Esta ayuda se volvió una marca de separación entre los normales y los diferentes (Durán, 2016).

Lamentablemente el rol social que debía cumplir la educación de valorar a los seres humanos desde su diversidad y como individuos poseedores de derechos inalienables no se ha demostrado con claridad, generando que la lucha contra la discriminación sea vista como una pesada carga que han dejado los acuerdos firmados y corroborados por muchos países del mundo. Así, vemos que el sistema educativo se enfrenta constantemente a dicotomías: el docente piensa en su clase “regular” y en las “adaptaciones curriculares” que han de elaborar; las autoridades escolares piensan en los fondos destinados a los “docentes regulares” y a los “docentes de apoyo”; vemos que los gobiernos piensan en los planes de educación “regular” y en los planes de inclusión de personas con discapacidad, inmigrantes, personas de escasos recursos, etc. Es decir, el sistema sigue funcionando bajo un paradigma integracionista que, muy a nuestro pesar, hemos intentado llamar inclusión y que solo

ha dejado mal parado a este término. Entonces, si lo que hemos estado haciendo no es lo correcto: ¿cuál es el camino?

## **EN BÚSQUEDA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

El planteamiento más coherente que se puede generar frente a la realidad diversa que encontramos en casi todos los espacios sociales es el de crear una escuela inclusiva.

Para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los y las estudiantes, conformando un espacio protector en el que todos se sientan acogidos y valorados como sujetos únicos e individuales; la inclusión educativa apunta a eliminar toda forma de exclusión social como consecuencia de las actitudes y respuestas ante la diversidad social, cultural y natural (Ministerio de Educación de Chile, 2013, pp. 6).

Estos espacios no necesariamente deben generar el mismo trato hacia todas las personas, sino aquel necesario para garantizar a todos la igualdad de derechos y oportunidades. En ciertos casos se necesitará de la aplicación de estrategias inclusivas, metodologías o materiales particulares y en otros, la eliminación de cualquier expresión o acto de discriminación que se pueda presentar. Abordar la discriminación arbitraria y avanzar hacia una escuela inclusiva requiere de múltiples transformaciones y de un profundo proceso reflexivo, abordando dimensiones como:

### **Rol del adulto**

A pesar de que todos los miembros de la comunidad educativa deben ser parte de la creación de escuelas inclusivas, el

rol del adulto es decisivo en cuanto debe ser un garante y protector de los derechos de los estudiantes, es quien puede iniciar la reflexión sobre los prejuicios y estereotipos discriminatorios que él o quienes lo rodean pueden presentar, así como proponer acciones para garantizar el respeto a la diversidad.

### **Implementación curricular**

Aprender a convivir de manera armónica con los demás y a respetar la diversidad debe ser un elemento central de la planificación curricular a todos los niveles, es decir, que no puede ser manejada únicamente como un tema o una asignatura individual.

### **Uso de lenguaje inclusivo**

El lenguaje cumple un papel relevante en la conformación del inconsciente colectivo y de la realidad que se construye en los espacios sociales.

El uso del lenguaje —tanto en su contenido literal como expresivo— puede generar sentimientos de rechazo, disgusto, burla o por el contrario, de aceptación, agrado, interés. De esta manera, el uso de lenguaje inclusivo evitando cualquier término despectivo o excluyente, promueve un trato justo y respetuoso hacia todos los individuos que forman parte de la sociedad.

### **Práctica pedagógica**

Aunque lo abordaremos con mayor profundidad posteriormente, este espacio de interrelación entre el docente y los estudiantes, generalmente en el aula de clase, representa una oportunidad vital para generar prácticas inclusivas. Sobre todo presentar al docente como modelo de conducta y también como un generador de prácticas que identifiquen las individualidades de sus estudiantes y plantear metodologías que puedan abordarlas.

### **Espacios de participación**

Fomentar espacios y momentos, dentro y fuera del aula que se vuelvan instancias formativas y de desarrollo personal en los que personas con diversas ideas, opiniones, puntos de vista y experiencias puedan interrelacionarse positivamente con reglas que excluyan la discriminación, con el fin de aprender de la diversidad y fortalecer la empatía necesaria para el correcto funcionamiento de una escuela inclusiva.

### **Instrumentos administrativos y de gestión**

Las instituciones educativas poseen y están guiadas por una serie de instrumentos que rigen la vida escolar, estos pueden y deben ser elaborados de manera que eliminen cualquier forma de discriminación.

### **Infraestructura y equipamiento escolar**

Posiblemente es uno de los factores en los que primero pensamos al hablar de inclusión, aunque también el que más ideas negativas trae porque, nuevamente, caemos en la dicotomía de pensar en infraestructura y equipamiento para una escuela “normal” y luego pensamos en las adaptaciones y modificaciones que deberíamos realizar para facilitar la inclusión. Es importante comenzar a pensar y generar prácticas desde el momento de ideación de una institución que incluyan el uso del concepto de diseño universal, generando así espacios adecuados para todas las personas.

### **Intervención psicosocial**

La estructura escolar se ha modificado en los últimos años incluyendo en ella, además de los profesores, a profesionales del área psicosocial en los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y en las Unidades de Apoyo a la Inclusión (UDAI). La incorporación de estos

especialistas está basada en una visión más integrada de los problemas sociales a los que se enfrenta la educación y en un enfoque holístico del ser humano.

Sin embargo, en muchas ocasiones las expectativas sobre estos profesionales se enfocan en la prevención e intervención de “problemas”, generalmente de manera individual, con el consabido riesgo de generar una despreocupación de los docentes sobre aquellos casos derivados y también un etiquetamiento hacia aquellos individuos que han requerido atención de estos. Si queremos aprovechar la potencialidad de estos recursos es importante que se vuelvan promotores de espacios más inclusivos y generar debates que ayuden a derrocar las ideas o situaciones discriminatorias, tanto dentro como fuera de la institución educativa, así como también que promuevan el respeto y valoración de la diversidad.

### **Participación de las familias**

Eliminar la discriminación vuelve urgente la participación de todos los actores sociales; aquellos actores importantes son, a más de los que ya hemos nombrado, las familias de los estudiantes. Es importante promover su presencia activa e informada para que puedan generar aportes en favor de los objetivos inclusivos de la institución (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Estos son cambios estructurales amplios y posibles si se parte desde una concepción nueva y creativa de la educación y las instituciones educativas si se destierran las estructuras mentales en las que nos encontramos anclados para pasar a una nueva que incluya a todos los actores del sistema educativo, desde la valoración de su diversidad y el reconocimiento de las acciones y actitudes de discriminación que aquejan al entorno, con el fin de comprenderlas, enfrentarlas y

desterrarlas. Asumiendo estos riesgos y buscando nuevas formas de enfrentar los problemas que surjan al dar el paso hacia una educación inclusiva se logrará mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los integrantes del sistema, así como generar espacios donde el respeto y la cooperación sean el pilar fundamental (Skliar, 2008).

Lograr y mantener los cambios estructurales, normativos y de infraestructura de la educación inclusiva puede lograrse a través del paso que realice la institución completa o los docentes en particular desde un paradigma de la enseñanza hacia el paradigma del aprendizaje. Es decir, mover la balanza del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una posición más igualitaria entre sus actores, estudiantes y profesores (El; ESU, 2010; Chocarro, González-Torres, & Sobrino, 2007; Hidden, 2014; McDonald, 2012). Este cambio puede traducirse en decisiones tomadas desde la valoración del ser humano como centro del proceso formativo.

### **DEL OTROS AL NOSOTROS: EL PARADIGMA CENTRADO EN EL APRENDIZAJE**

Como se analizó anteriormente, las prácticas de discriminación arbitraria no son únicamente las realizadas hacia las personas con discapacidad o de minoría étnica o religiosa son más bien todos aquellos actos que privan a una persona de sus derechos deliberadamente y lo colocan en situaciones de vulnerabilidad.

Pues bien, si analizamos las prácticas pedagógicas que se realizan bajo el paradigma de la enseñanza, donde el docente es quien determina y administra los objetivos, estrategias y condiciones de aprendizaje y es quien toma las decisiones en torno a este proceso (Driscoll, 1999), podemos encontrar muchas actitudes y prácticas excluyentes y discrimi-

natorias. Éstas se dan cuando las instituciones educativas

Son concebidas como espacios organizativos para transmitir aprendizaje a los alumnos que asisten con grandes vacíos cognitivos para ser colmados de manera indiferenciada por la sabiduría del docente. Dentro de este precepto, se justifica la distribución del aula en la agrupación de saberes y personas en donde los pupitres se destinan con una vista unidireccional en referencia al maestro para captar la atención del discente. La tarea fundamental se enfoca en alfabetizar y desarrollar competencias matemáticas, actos que conllevan a la diferenciación de saberes para quienes no consolidan en tiempo y forma dichos procesos (Durán, 2016, p. 64).

Passar a un acto pedagógico entendido desde el paradigma del aprendizaje lleva implícita la valoración de la diversidad y un replanteamiento del quehacer docente, en el que éste comparta con todos los agentes educativos la responsabilidad al momento de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de elegir los objetivos, estrategias y condiciones de aprendizaje, entre otros aspectos (Driscoll, 1999). El cambio a una educación bajo el paradigma del aprendizaje es pasar del yo y los otros al nosotros.

Propone ir más allá de la dicotomía, de los pares opuestos (profesor y alumnos), de la bipolaridad, de manera que diluimos estas dos figuras para empezar a hablar de COMUNIDAD DE APRENDIZAJE y desplazamos el acto pedagógico hacia una reunión en la que todo el mundo será experto en algo e ignorante en otras muchas cosas (Acaso, 2015, p. 79).

La implementación del paradigma centrado en el aprendizaje no tiene una fórmula definida ni implica realizar un giro institucional de ciento ochenta grados en pocos pasos;

como se indica en el *Student-Centred Learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions* (EI; ESU, 2010); se debe pensar en esta implementación como el transitar, lento y seguro en un continuo que va desde el paradigma de la enseñanza (centrado en el profesor) hacia el paradigma del aprendizaje (centrado en todos los agentes del proceso educativo). Pasar de un ambiente en el que existe un bajo nivel de decisión de los estudiantes en el que éstos son más bien pasivos y en el que el profesor tiene el poder, a un ambiente con alto nivel de decisión por parte de los alumnos y en el que se ha generado un empoderamiento de los alumnos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin duda la opción ideal para este cambio sería hacerlo a nivel institucional, con todos los agentes educativos implicados en el proceso y además, con un sistema de evaluación e información que analice varios aspectos del proceso para generar una mejora continua de esta aplicación (Barr & Tagg, 1995); sin embargo, la implementación puede hacerse también en un sentido de abajo hacia arriba, desde los docentes hacia la institución en general.

Esto es posible porque los docentes cumplen uno de los roles más importantes a nivel institucional y son capaces de tomar decisiones en aspectos básicos dentro de su aula como la motivación de los estudiantes, la elección del método docente y la elección del método de evaluación (EI; ESU, 2010). Estos cambios a nivel micro pueden convertirse en ejem-

plo y semillero para cambios posteriores más grandes y a nivel institucional.

La aplicación de un enfoque centrado en el aprendizaje nos lleva a plantear los espacios y actividades de aprendizaje como vías para generar el desarrollo integral de todos los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, los espacios y actividades tradicionales (básicamente la clase magistral) generan discriminación al limitar sus vías de aprendizaje a la atención de lo que dice el docente y a la toma de apuntes de la información que éste transmite, método que suele ser efectivo para el aprendizaje de un muy limitado grupo de estudiantes pero que no permite al docente atender a necesidades y ritmos de aprendizaje individuales.

Un método docente adecuado puede facilitar la adquisición de capacidades varias como trabajo colaborativo, resolución de problemas, organización, etcétera, y la puesta en escena de características individuales de los estudiantes que en un espacio como la clase magistral no tienen cabida. Así, como pilar para la educación inclusiva proponemos métodos docentes como el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje orientado a proyectos. El uso de estos métodos docentes desarrolla varias habilidades, destrezas, actitudes y valores muy útiles para generar procesos de aprendizaje que busquen no sólo la transmisión de conocimientos, sino el desarrollo de seres integrales dentro de una sociedad diversa.

**Tabla 1**

Habilidades, destrezas, actitudes y valores que desarrolla cada método docente.

	<b>HABILIDADES Y DESTREZAS</b>	<b>ACTITUDES Y VALORES</b>
<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas.</li> <li>• Expresión oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar sentimientos.</li> <li>• Interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y estructuración del discurso.</li> <li>• Manejo de asertividad.</li> <li>• Claridad en la exposición.</li> <li>• Readecuación del discurso en función del feed-back.</li> <li>• Desempeño de roles.</li> <li>• Reconocer aportaciones.</li> <li>• Expresar desacuerdo.</li> <li>• Animar a otros.</li> <li>• Expresar apoyo.</li> <li>• Pedir aclaraciones.</li> <li>• Mediar en conflictos.</li> <li>• Búsqueda, selección, organización y valoración de información.</li> <li>• Comprensión de conceptos abstractos esenciales para la materia.</li> <li>• Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender de las perspectivas y aportaciones de otros.</li> <li>• Practicar la escucha activa.</li> <li>• Tomar conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición.</li> <li>• Asumir la diferencia y lo pluriidentitario.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía.</li> </ul>
<p><b>CONTRATO DE APRENDIZAJE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral y escrita.</li> <li>• Argumentación.</li> <li>• Uso de las TIC.</li> <li>• Confianza en los interlocutores.</li> <li>• Habilidades sociales.</li> <li>• Negociación con el profesorado.</li> <li>• Gestión del propio proceso de aprendizaje.</li> <li>• Organización del trabajo personal.</li> <li>• Gestión de los éxitos y errores.</li> <li>• Aprendizaje autónomo.</li> <li>• Aplicación de estrategias cognitivas en la construcción de conocimiento.</li> <li>• Aplicación de estrategias metacognitivas de reflexión, autocontrol, autoregulación y autoevaluación.</li> <li>• Organización y planificación del aprendizaje.</li> <li>• Aplicación de métodos y procedimientos diversos</li> <li>• Organización y planificación del trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad profesional.</li> <li>• Toma de decisiones.</li> <li>• Rigor y fundamentación.</li> <li>• Responsabilidad en un proyecto propio de formación.</li> <li>• Confianza en sí mismo.</li> <li>• Tolerancia consigo mismo.</li> <li>• Toma de decisiones.</li> <li>• Automotivación y persistencia en el trabajo.</li> <li>• Aplicación de procedimientos y métodos específicos de la materia.</li> <li>• Iniciativa.</li> </ul>

<p><b>ESTUDIO DE CASOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real.</li> <li>• Escuchar y respetar ideas.</li> <li>• Resolver, gestionar técnicas, procedimientos, recursos o acercamientos que contribuyan al desarrollo exitoso de casos.</li> <li>• Saber distribuir tareas en función de criterios de competencias dentro de un grupo profesional.</li> <li>• Reconocer momentos clave en la planificación y ejecución de un caso, prediciendo tiempos, medios y recursos.</li> <li>• Tener las habilidades necesarias para el ejercicio profesional, autónomo, con iniciativas instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad), aplicables a una amplia gama de situaciones imprevisibles.</li> <li>• Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales.</li> <li>• Análisis, razonamiento y toma de decisiones.</li> <li>• Interpretación de los casos desde la óptica de la materia.</li> <li>• Elaborar juicios fundamentados sobre situaciones complejas del mundo profesional.</li> <li>• Generar nuevo conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener iniciativa para saber resolver problemas con responsabilidad y autonomía, tanteando ventajas e inconvenientes.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía.</li> <li>• Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones efectivas para diferentes situaciones y audiencias.</li> <li>• Interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos.</li> <li>• Aprender de las perspectivas y aportaciones de otros.</li> <li>• Asumir la diferencia y lo pluriidentitario.</li> <li>• Identificación de aspectos del contexto.</li> </ul>
<p><b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Manejo de información.</li> <li>• Expresión oral y escrita.</li> <li>• Planificación y organización.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Argumentación y presentación de información.</li> <li>• Análisis.</li> <li>• Síntesis.</li> <li>• Transferencia de conocimiento y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meticulosidad.</li> <li>• Precisión.</li> <li>• Revisión.</li> <li>• Interactuar satisfactoriamente con individuos y grupos.</li> <li>• Asumir la diferencia y lo pluriidentitario.</li> <li>• Tolerancia.</li> <li>• Identificación de aspectos del contexto.</li> <li>• Contraste.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la autonomía.</li> <li>• Aprender de las perspectivas y aportaciones de otros.</li> </ul>
<b>APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento sistémico.</li> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Manejo de información.</li> <li>• Expresión oral y escrita.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Respeto a los demás.</li> <li>• Responsabilidad individual y grupal.</li> <li>• Planificación y organización del trabajo.</li> <li>• Diseño de investigación.</li> <li>• Toma de decisiones.</li> <li>• Análisis.</li> <li>• Síntesis.</li> <li>• Conceptualización.</li> <li>• Desarrollo y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades técnicas.</li> <li>• Investigación e innovación de soluciones técnicas.</li> <li>• Transferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativa.</li> <li>• Constancia.</li> <li>• Sistematización.</li> <li>• Responsabilidad personal y grupal.</li> <li>• Desarrollo de la autonomía.</li> <li>• Identificación de aspectos del contexto.</li> <li>• Reconocimiento de la capacidad propia y de los demás para aportar a la sociedad.</li> </ul>

**Fuente:**

Elaboración propia, basado en De Miguel (2005).

Según sean las condiciones en las que se va a aplicar el método docente se puede elegir implementar uno o varios, incluso utilizarlos junto con los que ya se implementan en la clase y, sobre todo, saber adaptarlos a las características propias del grupo y al contexto en el que se desenvuelvan. Su aplicación se explica brevemente a continuación.

**APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Este método va de la mano con una filosofía de aprendizaje que plantea el trabajo con los demás como base para su aplicación. Aquí

los miembros de pequeños equipos persiguen objetivos comunes a través del desarrollo de actividades de aprendizaje. Esta metodología genera un trabajo coordinado, la capacidad de establecer objetivos claros y de responsabilizarse por el trabajo individual y colectivo. A través de esta metodología es más fácil que se valoren las capacidades de cada miembro del equipo —la guía del docente es siempre necesaria para favorecer interacciones sanas y positivas— lo que desarrolla actitudes como la confianza, la comunicación y el apoyo (Fernández, 2005).

Dentro de las estrategias que se pueden utilizar para generar un aprendizaje cooperativo

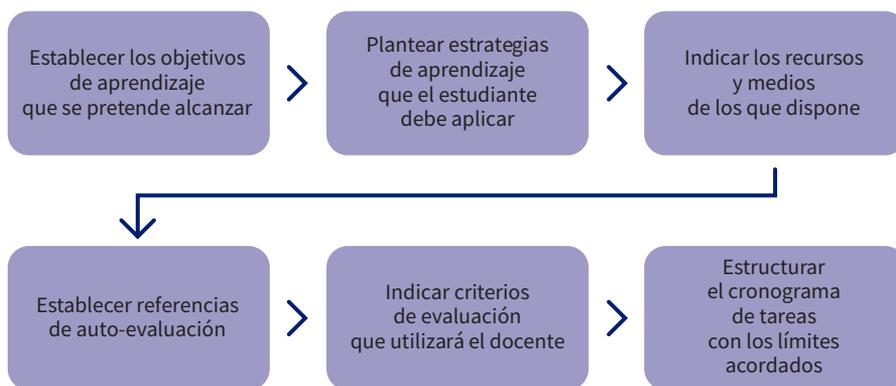
tenemos: debate dirigido, mesa redonda, juego de roles (dramatización y sociodrama), estrategia de organización por adelantado, flash o rueda de intervenciones, lluvia de ideas, diálogos simultáneos, Philips 6/6, cuatro esquinas, rompecabezas de grupo, red de conceptos, etcétera.

## CONTRATO DE APRENDIZAJE

Este método docente se basa en la comunicación, la confianza y el respeto entre docentes y estudiantes que implica un acuerdo for-

mal para la consecución de objetivos que han sido establecidos mediante la comunicación entre las dos partes. Aquí se considera al estudiante como un individuo con potencialidades y capacidad de negociación y organización (Martínez, 2008; De Miguel, 2005). Este método resulta importante al momento de decantarnos por una educación inclusiva ya que parte del análisis de las potencialidades del estudiante para lograr un objetivo y, al ser un contrato personalizado, se pueden establecer estrategias propias según las necesidades individuales. La estructura básica del contrato de aprendizaje se puede ver en la Figura 1.

**Figura 1**  
Estructura básica del contrato de aprendizaje.



**Fuente:**  
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005) y Martínez (2008).

## ESTUDIO DE CASOS

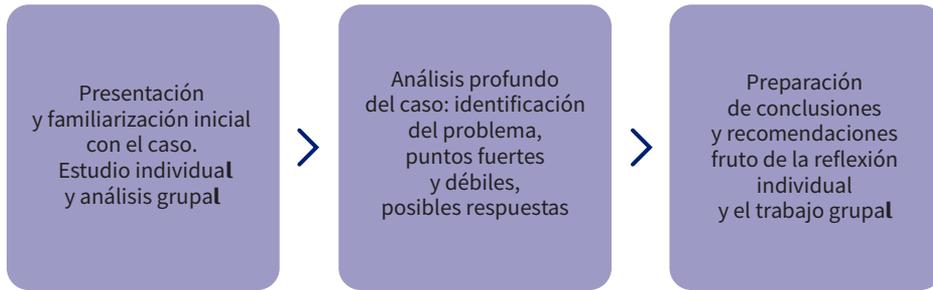
El método de estudio de casos se basa en el registro de una situación en la que se requiera del uso de los conocimientos y habilidades que el alumno deberá aprender; así, a través de la redacción de un caso, intenta recrear las condiciones en las que el estudiante deba poner en práctica dichos conocimientos.

Requiere que entre los alumnos y el docente se examine y discuta el caso para desarrollar, en el transcurso, los conocimientos, habili-

dades, actitudes y valores necesarios según los objetivos de aprendizaje planteados (De Miguel, 2005; Fernández, 2005; Labrador, Andreu, & González-Escrivá, 2008).

Este puede volverse un espacio para generar aquellos debates tan necesarios de cara a generar espacios libres de discriminación y en el que se valoren las realidades diversas que se encuentran en el entorno social donde los estudiantes se desarrollan. A breves rasgos, el esquema del método de estudio de casos se puede ver en la Figura 2:

**Figura 2**  
Esquema básico del Estudio de casos.



**Fuente:**  
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005).

### **APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)**

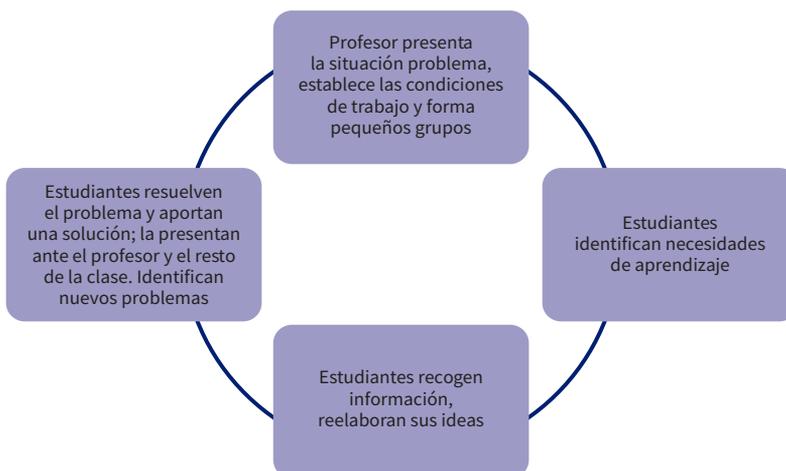
Este método pretende que, a través del trabajo en pequeños grupos, se busque la mejor solución a un problema creado por el docente en función de los objetivos de aprendizaje.

Su aplicación busca que a partir de las necesidades de aprendizaje, individuales y grupales, el alumno experimente, indague y busque soluciones al problema en vez de volverse solo un repetidor de los conocimientos transmitidos por el docente. Estas caracte-

rísticas hacen que este método facilite la personalización del aprendizaje porque es el mismo alumno, guiado por el docente, el que gestiona los recursos disponibles para adaptarlos a sus necesidades de aprendizaje con el fin de lograr los objetivos planteados (De Miguel, 2005; Fernández, 2005; Atienza, 2008).

La estructura de este método (Figura 3) puede repetirse en varias sesiones ya que la consecución de los objetivos puede deparar nuevas necesidades de aprendizaje conforme se avanza en el proceso.

**Figura 3**  
Estructura básica del Aprendizaje Basado en Problemas.



**Fuente:**  
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005).

## APRENDIZAJE ORIENTADO A PROYECTOS

El aprendizaje orientado a proyectos lleva a los estudiantes a construir sus aprendizajes a través de la realización de un proyecto que busca dar solución a un problema o abordar una tarea específica.

Se requiere que el estudiante analice una situación determinada, organice el trabajo del equipo, escoja las herramientas necesarias para su trabajo, lo elabore y defienda

el resultado. Tiene un carácter totalmente experiencial y reflexivo que va mucho más allá del “aprender sobre algo” y busca que los estudiantes “hagan algo” (De Miguel, 2005; Fernández, 2005).

Es importante el acompañamiento minucioso del docente en todas las etapas del proyecto, desde la elaboración de una ruta de acción hasta que ésta se haya completado, siempre como una fuente de retroalimentación que permita guiar su trabajo. Su estructura básica es la que sigue:

**Figura 4**  
Estructura básica del Aprendizaje orientado a proyectos.



**Fuente:**  
Elaboración propia, basado en De Miguel (2005) y Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Sistema, Vicerrectoría Académica (2000).

La elección de un método docente centrado en el aprendizaje requiere también de la mejora de los procesos de evaluación, ya que si éstos se mantienen dentro de un paradigma centrado en la enseñanza tradicional pueden tirar por la borda todo el trabajo realizado en el espacio de aprendizaje.

No puede innovarse en el método de aprendizaje y esperar que los logros se vean en un examen escrito de 60 minutos. Es importante que los mismos productos elaborados a través de las actividades de aprendizaje sirvan como una forma de evaluación continua y formativa del trabajo de los estu-

diantes y que la evaluación no sea vista simplemente como un número en una escala, ya que estos métodos desarrollan también aspectos como el “saber hacer” y “saber ser” que muchas veces se relegan al momento de evaluar.

## CONCLUSIÓN

La aplicación de cualquiera de estos métodos docentes no será suficiente si los aspectos que hemos analizado anteriormente no se modifican. Deben partir desde una transformación social, y sobre todo del docente, para que no lleguen a ser únicamente más parches a las falencias que nuestros sistemas educativos presentan y que son resultado del dominio de paradigmas caducos y poco adaptados a la realidad diversa de nuestra sociedad. Será importante recordar los siguientes consejos y seguir generando otros, de cara a que los espacios educativos se vuelvan espacios inclusivos:

- Analizar, antes de plantearlas, que las actividades promuevan la participación de todos los estudiantes.
- Utilizar los conocimientos y experiencias que trae consigo cada estudiante para el planteamiento de actividades.
- Permitir que el trabajo cooperativo sea un espacio en el que se visualicen y valoricen las diferencias de todos los alumnos.
- Buscar la conformación de grupos heterogéneos en los que compartir los distintos puntos de vista y experiencias.
- Adaptar las actividades —y buscar los métodos que lo permitan— a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Integrar los intereses del alumnado en la planificación de las actividades de la clase.
- Fomentar la cooperación para la superación de dificultades entre los mismos estudiantes.
- Analizar el entorno escolar y comunal en búsqueda de recursos que puedan servir para generar espacios más inclusivos y abiertos a la sociedad.
- Utilizar en las actividades de aprendizaje, materiales que sean accesibles a todos los alumnos.
- Generar formas alternativas para que los estudiantes puedan realizar y mostrar sus actividades y aprendizajes; no encasillarlos a una sola opción.
- Motivar a la expresión y conocimiento de opiniones, culturas, religiones y pensamientos diversos.
- Conocer y considerar la cultura y lenguas diversas que pudieran existir entre el estudiantado; motivar a que todos la valoren y respeten.
- Consultar a los alumnos, y permitir que se sientan libres de expresarlo, si necesitan apoyo para realizar determinada actividad.
- Al aplicar los métodos docentes centrados en el aprendizaje, recorrer los grupos y darse el tiempo de conocer más a profundidad a sus estudiantes.
- Nunca pensar que el trayecto ha llegado a su fin; siempre existen aspectos a los que podemos volver y mejorar (Jerez, y otros, 2015).

## FUENTES ELECTRÓNICAS:

Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral. Consultado en <https://t2m.io/FuJPUrdo>

Aguayo, T. (2015). *El concepto de interculturalidad en el discurso de autores latinoamericanos y europeos*. Consultado el 30 de julio de 2016 en <https://t2m.io/iMC-FrBkK>

Ainscow, M., Booth, T. *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO. Consultado el 19 de julio de 2016 en <file:///E:/artículo%20inclusión/índice%20de%20inclusión%20UNESCO.pdf>

*Competencias y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/1D3dZ4x2>

EduTEKA. *Cómo enriquecen los aprendizajes las infografías*. Consultado el 20 de julio de 2016 en <https://t2m.io/MPzwU9gg>

Fernández, M., Zayas, R. *Aprender a aprender*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/hGW-F7RMf>

Lagner, A. (2016). "Más de la mitad de niños mexicanos en situación de pobreza". *El Economista*. Consultado el 19 de julio de 2016 <https://t2m.io/WTLMLMBx>

García, L. *Convivir en la escuela. Una propuesta de aprendizaje por competencias*. Consultado el 17 de abril de 2018 en <https://t2m.io/eqvsNz2K>

*Índice de Inclusión*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <file:///E:/artículo%20inclusión/índice%20de%20inclusión%20UNESCO.pdf>

*La Educación inclusiva*. Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/1pW2C7DC>

*¿Qué significa educación inclusiva?* Consultado el 19 de julio de 2016 en <https://t2m.io/ahc9u9tE>

*Unidad 1. La Educación Inclusiva*. Consultado el 17 de abril 2017 <https://t2m.io/1pW2C7DC>

Schmelkes, S. *La interculturalidad en la educación básica*. Consultado 17 de abril de 2017 <https://t2m.io/R6m1hZiO>



*Marchanta*

Liliana Álvarez, 2019

# Señales hacia la inclusión-interculturalidad desde la mirada de los alumnos

**Palabras clave:**  
Inclusión, interculturalidad, aula inclusiva, pedagogía intercultural, ciudadanía intercultural.

## Signals towards inclusion-interculturality from students view

**Keywords:**  
Inclusion, interculturality, inclusive classroom, intercultural pedagogy, intercultural citizenship.

**Maricruz Muñoz Camacho**  
maricruzmc@yahoo.com.mx

### Resumen

En este artículo se abordan aspectos que nos invitan a repensar sobre la construcción de una sociedad inclusiva e intercultural, dinámica, diversa, que debe reconocer a todos sus integrantes en lo general y en su singularidad, en el supuesto de que el otro y yo somos iguales pero diferentes, donde el cambio de actitud, valoración y aprecio de la diferencia son fundamentales.

La escuela debe configurarse como un espacio que contribuya a promover relaciones equitativas entre los diferentes actores que la componen, en este sentido, parto de la percepción de devolverles el protagonismo a los alumnos, no sólo hacia la construcción de sus conocimientos, sino desde el eje rector del acontecer escolar: la inclusión. Se busca comprender la educación en su acto más amplio, donde se perfile como una comunidad inclusiva y la necesidad de saber qué viven y sienten los alumnos en su espacio cotidiano educativo, para esto, nadie mejor que ellos para hablar sobre su propia experiencia, por eso hay que darles voz con una actitud empática y de escucha. Se espera que el docente transite hacia prácticas inclusivas e interculturales que abra la posibilidad de transfigurar la mirada sobre los otros, al conocerlos y reconocerlos como personas, con la finalidad de construir una sociedad para todos.

### Abstract

This paper addresses aspects that invite us to rethink the construction of an inclusive, intercultural, dynamic and diverse society that recognize all its members in their uniqueness. Assuming that the other and the self are equal but different and that a change of attitude towards the appreciation of these differences is fundamental.

School should be configured as a space that contributes to promote fair relationships among the different actors that make it up. In this sense, this article starts with the perception of taking the focus back to the students and not only towards the construction of their knowledge but as the main axis of school life. It seeks to understand education in its broadest scope where it leads to an inclusive community. Always keeping in mind students' needs and feel in their daily educational space. There is nobody more suited to do so than the students, as they talk about their own experience, that is why it is necessary to give them voice with an empathetic and listening attitude. Teachers must shift towards more inclusive and intercultural practices that open the possibility of influencing their peers' perspective by recognizing them as persons, with the aim of building a society for all.

**Históricamente la escuela** juega un papel trascendental en la formación de las personas, en ella se dan múltiples interacciones que permiten o no que todos sus integrantes se miren, se valoren, aprendan, compartan puntos de vista, e ideas y que busquen el bien común para el desarrollo colectivo. Por ello, debe garantizar que todos participen así como brindar las oportunidades de mejora a partir del reconocimiento de la identidad propia de los alumnos y de sus necesidades.

El reto es conceptualizar la escuela como un todo interrelacionado, alumnos, docentes, padres; asumirla como una totalidad, donde todos somos diferentes y podemos ser partícipes del acto educativo con miras a gestar prácticas orientadas a la equidad; que cada acción haga la diferencia para avanzar en la construcción del país que realmente queremos.

Insisto en la idea de la comprensión de la diferencia sustentada en la inclusión hacia la interculturalidad, porque es el camino que nos permitirá avanzar hacia la concreción de una educación para todos en donde los señalamientos y etiquetas se desdibujen, así como la visión diferenciada. Se trata de mirar al otro con características físicas, psicológicas, únicas e irrepetibles dentro de un tiempo, lugar y espacio.

Conjugar los conceptos de inclusión e interculturalidad implica pensar la inclusión como una respuesta ante la exclusión de ciertos grupos o personas a las que por diversas razones se les niega la participa-

ción como integrantes de la sociedad; y considerar la intercultural porque se comparten ideas, gustos, cultura y saberes, a partir de las interacciones y bajo la lógica de un diálogo horizontal.

Este vínculo debe permitir que todas las voces sean escuchadas. Se busca sobre todo recuperar la importancia de escuchar la voz de los alumnos como actores principales del aprendizaje; desde su mirada se puede saber qué pasa en el aula, con los recursos, con las actividades, con las orientaciones que le brinde el docente.

Se trata de reconocer su experiencia escolar para saber cómo viven el acontecer escolar y los resultados le permitan reflexionar al docente en torno a nuevas formas de actuación en el aula. Al escucharlos estará en la posibilidad de hacer las modificaciones necesarias para dar respuesta a la política educativa<sup>1</sup> sustentada en el diseño curricular pero principalmente, centrada en las necesidades de cada alumno.

Las políticas de educación en México se fundamentan en el Artículo 3º Constitucional donde se espera que toda la población tenga acceso a la educación y que ésta sea de calidad. La Ley General de Educación en su artículo 41, busca que se abran las puertas para todos a favor de la diversidad, ello implicó un cambio sustantivo en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), donde se desprenden propósitos específicos centrados en la atención de todos los alumnos con equidad en igualdad de condiciones, bajo el respeto de la cultura y tradiciones.

---

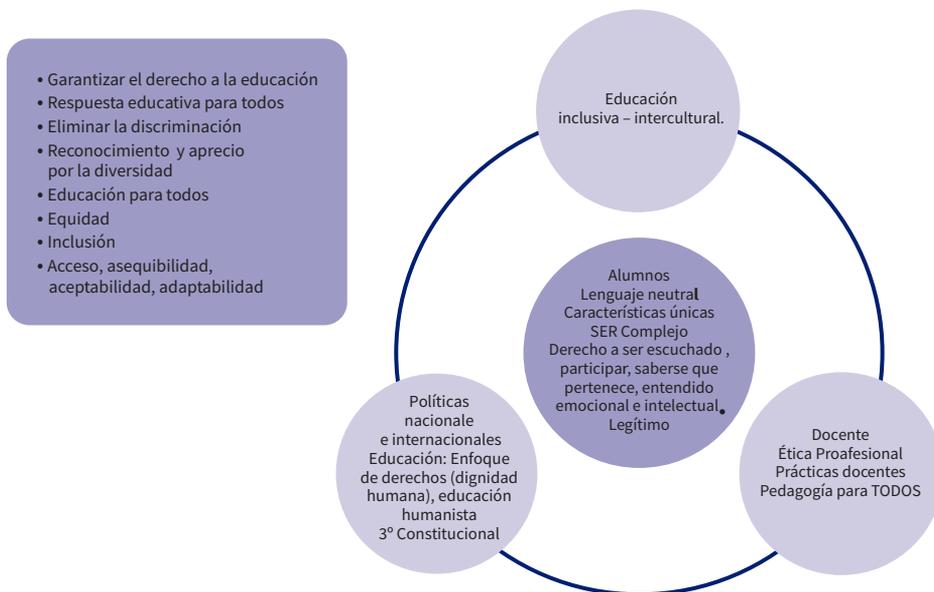
1. Las políticas mexicanas se sustentan dentro de las políticas internacionales las más significativas que dibujan la inclusión y el derecho a la educación está la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Comisión Nacional de Derechos Humanos, entre otras, éstas definen el acontecer mundial en el tema de educación y participación social, bajo el enfoque de derechos, ello implica el reconocer la valía de todos, su dignidad humana, en donde se busca se ejerza el derecho a la educación hacia una participación justa en la sociedad.

## CÓMO SE EVOCA A LA INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA

Dentro de la próxima figura recupero ideas centrales desde las políticas en las cuales se refleja el camino a transitar, para garantizar el acceso y el reconocimiento de la diversidad, pero sobre todo eliminar el discurso y las

prácticas que segregan a través del uso de un lenguaje neutral; además de intervenciones pedagógicas sustentadas en la necesidad y los requerimientos que necesitan los alumnos en contextos particulares.

**Figura 1**  
Aspectos sobre la inclusión.



**Fuente:**  
Elaboración propia.

El término *interculturalidad* se centra en las relaciones que se dan entre las personas en contextos determinados, las cuales fluyen a través de la cultura y en los modos de expresarse sobre la experiencia individual, de actuar, de asumir valores, actuaciones, de organizarse socialmente y de sentir. Todo deja huella en el contacto y el actuar conmigo y con los otros.

La educación intercultural debe entenderse como un enfoque educativo global y reformador para la práctica educativa, facilitando así los procesos de interac-

ción e intercambio culturales (Sáez, 2006, p. 872).

Una educación para todos promueve sociedades democráticas, busca la reflexión e indagación de las diferencias culturales como un enriquecimiento; espera recrear y mejorar la pedagogía, así como garantizar la educación procurando responder a las necesidades de una sociedad que segrega mientras apunta hacia la inclusión. Esto implica favorecer un trabajo interdisciplinario para generar espacios abiertos a la diferencia, en miras de conformar una comunidad *de, en y*

para todos. Entonces, es necesario modificar actitudes de rechazo o exclusión dentro de un contexto educativo, asumiendo una posición crítica y tomando conciencia de la importancia de cada uno de los integrantes, así como de la aceptación de las diferencias que nos conforman.

El desafío social promueve un cambio de actitud hacia la aceptación y el diálogo del bien común sustentado en el respeto, dejando fuera los intercambios desiguales donde impera la idea de la cultura dominante. Renunciar a percepciones que limitan, sustentadas en la diferencia que juzgo y que se señala, posicionándolo de otra manera sobre nosotros mismos y los demás en búsqueda de relaciones más sólidas y equitativas, hasta asumir y reconocer la diferencia como una condición natural del ser humano, oportunidad enriquecedora para enfrentar desde una posición más humana las inequidades y desigualdades que producen y reproducen las interacciones entre todos y que la propia sociedad valida.

Resulta necesario mirar la educación intercultural como una respuesta que va más allá del ámbito educativo, para que trascienda a una realidad que está en continuo cambio y lograr una comunicación abierta entre todos, es decir, aprender a conocer, a convivir, hacer y a ser juntos: “[...] debemos aprender a ver el mundo como un complejo de heterogeneidades, y no como algo que podemos igualar” (Schmelkes, 2013, p. 4).

Esta posición nos lleva a un cambio en los contextos educativos. Schmelkes (2013, p. 7) fundamenta la interculturalidad como una aspiración para la cual es necesario trabajar sobre las asimetrías desde lo escolar, generar acciones que permitan abonar la atención hacia las diferencias y que den pauta al acceso para todos. En México se refiere a lo intercultural en torno a la idea de un grupo en particular, lo cual limita reconocer su amplitud.

Es en el ámbito educativo donde se genera el reconocimiento, valoración y aprecio del *otro*, para apuntalar hacia la construcción de una sociedad democrática. Para generar ambientes interculturales-inclusivos se hace necesario que se reconceptualice la escuela y sus propósitos para eliminar prácticas de exclusión que generan procesos que limitan la participación, ya sea porque no responden al ideal de los alumnos, porque las expectativas son muy altas con respecto a los saberes por la falta de actuación docente ante las necesidades educativas del grupo (discapacidad, población indígena, etc.), o por la popular justificación: “no sé cómo trabajar con los alumnos”.

Lo anterior requiere de un docente que se atreva a asumir riesgos, que pruebe nuevas formas de enseñanza, que sea reflexivo sobre su práctica para modificarla, valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional, que sea capaz de trabajar en colaboración con otros profesionales y familias. Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, conozca bien a todos sus alumnos, sea capaz de diversificar, de adaptar o flexibilizar el currículo, plantear diferentes situaciones de aprendizaje, ofrecer múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisa y evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida. Todo ello bajo la idea de que todos participen.

Bajo la noción de participación se hace necesario que se generen diversas estrategias para la permanencia, el acceso y el logro de los fines de la educación, entre ellas apuntalar hacia prácticas inclusivas.

Significa que todos los niños/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universida-

des) con un área de soportes apropiada (UNESCO, 2005).

Mel Ainscow y Tony Booth (2000), en su obra *el Índice de Inclusión*, definen la *educación inclusiva* como un proceso que busca dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y apunta que para satisfacerlas es necesario una mayor participación en el aprendizaje y la cultura (p. 9).

Así, la institución escolar debe estar preparada para todos, esta perspectiva implica que los alumnos se incorporen a cualquier escuela y que ésta responda a sus requerimientos. Los actores deberán analizar el contexto y cuáles son las barreras que se generan en esas interacciones para eliminarlas o minimizarlas en miras de que todos puedan ser partícipes de los procesos educativos. Bajo la idea de lograr potencializar los aprendizajes, en un primer momento se realiza una discriminación afirmativa,<sup>2</sup> teniendo en claro que las barreras no están en el alumno, sino en la interacción que se dan en los contextos.

Es el docente y su práctica la que puede definir el acontecer escolar. Fullán (1999), en su texto *La escuela que queremos*, retoma aspectos sustanciales sobre la práctica docente entendida como una labor que se realiza en aislamiento y que implica un cambio de actitud ante las exigencias sociales y políticas. Considera que se debe virar hacia ser educadores totales y que el maestro se vea como agente de cambio al reconocer cuáles son sus habilidades y técnicas para enseñar y mejorarlas en el contexto en el cual se desempeña para aventurarse al desarrollo de competencias de sus alumnos (pp. 1-101).

Apuesta por un profesor con una mirada constructivista-social, un mediador entre el

conocimiento, el aprendizaje reflexivo y las interacciones que toma decisiones, busca formas de solucionar las situaciones en el aula, analiza críticamente su actuar y sus creencias, promueve aprendizajes situados, presta ayuda pedagógica ajustada a la diversidad, respeta las opiniones de sus estudiantes y los alienta; establece relaciones basadas en valores, es capaz de motivar y trata de encontrar soluciones en conjunto con todos. Resulta necesario que el docente deje de hacer lo que corresponde al alumno: construir su aprendizaje basado en la libertad con autoridad, respeto y disciplina intelectual (Freire, 1970).

Finalmente la escuela que esperamos debe basarse en reconstruir la percepción sobre los otros que somos todos, ampliar la mirada en cuanto a los conceptos de heterogeneidad, aportar diseños que abarquen a cada uno e impulsen la participación hacia la justicia social, la igualdad de oportunidades, la democracia y libertad.

### **LA MIRADA DE LOS ALUMNOS ANTE EL ACONTECER DEL AULA: INCLUSIÓN VERSUS EXCLUSIÓN**

El aporte está en el reconocimiento de la voz de los estudiantes en los procesos educativos, así como en la reflexión docente en miras de buscar alternativas para transformar la práctica a partir de repensar lo que los alumnos opinan, de confrontarse y autoevaluarse hacia la mejora. Pero, sobre todo, en la reconsideración de la práctica para brindara los alumnos distintas oportunidades. Es de vital importancia saber lo que piensa y necesita el estudiantado de sus maestros, cómo se dan las interacciones, si éstas permiten una participación, saber sobre sus

---

2. Discriminación afirmativa, acciones que permiten a quienes han sido excluidos puedan acceder y se generen acciones diferenciadas que les permita el acceso.

gustos, cómo aprenden, qué observan y cuáles son sus sugerencias, lo que posibilitará establecer contratos didácticos,<sup>3</sup> que agilicen los procesos de aprendizaje, pero sobre todo niños felices que aprenden con gusto en la escuela.

Recupero una fracción de la realidad del entorno escolar que está permeado por múltiples interacciones y situaciones didácticas. Es ahí, en el acontecer, donde hago énfasis para saber: qué mirada tienen los alumnos sobre su realidad, cómo es su relación con el docente, si realmente es un ambiente inclusivo ante la multiculturalidad; cómo se sienten, qué piensan al respecto, y si realmente se oferta lo que cada uno necesita.

El análisis que se realizó parte de categorías<sup>4</sup> enlazadas con la inclusión pedagógica (intervención e interacciones), todo ello desde el vivir de los alumnos en las aulas. Así mismo, está vinculado con la experiencia de 20 años de servicio, en los cuales he conocido casos de éxito ante la incorporación de alumnos en condición de discapacidad (DI, DV,C, S,DMO, Autismo), en las llamadas escuelas regulares; lo que obedece a diversos factores en torno a las prácticas y actitudes, contrario a los casos de fracaso en donde los contextos están plagados de prejuicios y no se asume con responsabilidad y ética la labor.

### **LA MIRADA ANTE EL ACONTECER ESCOLAR**

Con la idea de contribuir en el quehacer cotidiano así como de sistematizar las prácticas educativas desde la asesoría, es que considero como eje central retomar aque-

llas necesidades observadas en los diferentes momentos de intervención. Se empleó la entrevista para buscar qué es lo que piensan los alumnos de sus maestros (más allá de la empatía), de su práctica en el aula, si aprenden y si se sienten incluidos, para recuperarlos como protagonistas de su proceso de aprendizaje. El propósito fue conocer la perspectiva de los alumnos ante la práctica docente y los procesos de inclusión o no que se gestan en el contexto escolar.

### **DESDE LA MIRADA DE LOS ALUMNOS**

Dentro de los datos de la investigación encuentro de manera general, que a los alumnos les gusta asistir a la escuela (denota ser un espacio donde se sienten acogidos y bienvenidos); a otros no, al tratar de indagar la razón, refieren que no les agrada cómo es el docente o simplemente no les gusta.

Ante la premura de terminar las actividades en la dinámica del grupo se obvian cosas y a veces no se escucha lo que quieren decir los alumnos, no se indaga por qué quieren realizar otra cosa diferente a lo que se les indica. El maestro tendrá que hacer un alto para apostar hacia una educación pausada que le permita mirar el entorno, favorecer una mejor cultura, aprender a leer el contexto.

Demenech (2009, p. 23) comenta que como docentes es necesario desacelerarse y planearse qué necesidades tiene el alumno y gestionar el tiempo de acuerdo a ellos.

- Los alumnos refieren que el docente sí les permite participar en las actividades. Aquellos alumnos con mayores compromisos, así

---

3. Según Brousseau: Se llama contrato didáctico al conjunto de comportamientos del profesor que son esperados por los alumnos y al conjunto de comportamiento de los alumnos que el profesor espera de ellos. ... Ese contrato es el conjunto de reglas que determinan, una pequeña parte explícitamente, pero sobretodo implícitamente, lo que cada socio de la relación didáctica deberá hacer y lo que de alguna manera deberá exigir al otro (1998).

4. Ver cuadro de categorías en Anexos.

como aquellos que precisan más apoyos, a veces tienen que esperar al último minimizando su participación. En otras ocasiones el material no se ajusta a sus posibilidades y los estudiantes reconocen que algunos compañeros se quedan sin participar. En la charla con profesores, éstos identifican que a veces por la rutina y la ansiedad por terminar las actividades se les olvida que todos participen.

A pesar de ser un servicio que apuesta por la inclusión, hay momentos en donde se sigue patentizando la exclusión. Uno de ellos es quienes por su condición no alcanzan el ritmo de aprendizaje o requieren de ayuda personalizada para realizar actividades y tareas.

- Un 6% se siente excluido. Cuando se pugna por una filosofía que está sustentada en la inclusión, la cotidianeidad tendrá que modificarse para la atención de todos, pasar de la teoría a la práctica de acciones. ¿Cuál tendría que ser la tarea de los actores para generar espacios de aprendizaje y participación de todos sus alumnos? Aunque solo son 10 alumnos los que se sienten así, el docente reconoce que a veces se pierde entre la atención de la mayoría de los alumnos y algunos quedan fuera.

¿Cómo invitar a la participación?, ¿cómo pedir que entre todos nos reconozcámonos y dialoguemos, si no somos capaces de mirar al otro ni de brindar áreas de oportunidad de crecimiento?

- 88% de los alumnos dicen que los docentes se muestran interesados en escucharlos y 12% consideran que no son escuchados (comentan que a veces los regañan y no los escuchan). Hay estudiantes que de manera constante solicitan la atención de los maestros, lo que limita la participación de los demás. En cuanto a la postura del docente deberá moderar y modelar las intervenciones para que todos tengan oportunidad.

Si reconocemos que la enseñanza se da entre alumno–docente–saber, el profesor tendrá que descentrarse para una mayor participación de todos en la construcción de sus aprendizajes. La evolución de las teorías psicopedagógicas sobre los aprendizajes hace énfasis en el resultado de las relaciones que establecen el alumno con los contenidos de aprendizaje y la intervención como mediador del docente, en equilibrio estas tres apuntan hacia procesos de aprendizajes situados.

- Otro aspecto que se recupera es que los alumnos consideran que las interacciones con los docentes a veces se ven minimizadas debido a que no están en sintonía, siendo necesario establecer un diálogo que permita una mejor convivencia y negociación, bajo la idea de que hay cosas en cuanto a los aprendizajes que no están en posibilidad de negociar pero sí en las formas, en las actividades o en la organización, de tal suerte que permita a los alumnos asumirse como partícipes.

Es claro que las interacciones docentes–alumnos se tornan complejas, si bien el grueso de estudiantes considera que llevan una buena relación con los profesores, hay otra parte de ellos que no han resuelto un vínculo de empatía con sus maestros. En este escenario el diálogo tendría que permear para sanar los ambientes de trabajo y regular las acciones hacia el bien común.

- Los docentes utilizan material diverso. Se observó en el aula material didáctico, fotocopias, libros de texto, así como actividades graduadas y que en algunos casos se modifican totalmente. Se recupera la esencia del aprendizaje esperado para abordarlo desde diferentes actividades en donde todos puedan participar, en la planeación se ve reflejado todo lo anterior.

Los alumnos refieren que los maestros les ponen las mismas observaciones a todos, pero en algunos casos es diferente. En la observación en el aula, los docentes trabajan con el mismo tema, ajustando las actividades con menor grado de dificultad u otras diversas. Se va flexibilizando el trabajo en consideración de las posibilidades de los alumnos, empero, en la entrevista con los profesores reconocen que necesitan fortalecer el uso de estrategias específicas para la atención a la discapacidad.

Es necesario que el docente piense en la importancia que tiene considerar a los alumnos bajo la idea de que sean gestores de su aprendizaje, hacia el establecimiento de un contrato didáctico en el cual cada uno asuma su responsabilidad y compromiso ante el trabajo escolar (sin olvidar prestar atención a quienes precisan de apoyos específicos), para sacar a flote las capacidades con las que cada uno cuenta y buscar desarrollarlas.

Lo que pude concretar con relación a los alumnos es que:

- Consideran frágil la relación con los docentes y esperan ser escuchados.
- Las actividades se cambian pero hay que fortalecerlas para ciertos alumnos con mayores compromisos.
- A veces se motiva a realizar el trabajo.
- El trabajo lo realizan porque el maestro lo dice.
- Consideran que a veces se pierde su participación.

### **LA MIRADA DEL OTRO, EL DOCENTE**

El rol de los maestros en este momento pone de manifiesto la complejidad de los problemas que enfrentan las instituciones. La carencia de recursos para brindar una atención bajo el principio de equidad, pero también una enorme necesidad de ser orienta-

dos y apoyados para dar respuesta a la población inmersa es evidente. La labor docente está llena de obstáculos desde el inicio, primero por el tipo de formación recibida y después por las condiciones laborales. Todo ello permea el desempeño, y si bien no tendría que ser una condicionante para realizar la labor, trastoca la piel del profesor en el acontecer. La docencia es una labor que se da en solitario y niega o fortalece patrones y prácticas que obstaculizan el derecho o no a la educación de los alumnos. El maestro tiene la posibilidad de ajustar su actuar en el aula ante las demandas sociales y buscar el compromiso propio y de sus estudiantes para formarlos desde una posición crítica que les permita modificar el acontecer del país.

- Los docentes buscan que sus alumnos participen, sin embargo, hay momentos en el trabajo en que por diversas razones se deja de poner atención a aquellos chicos con mayor compromiso, estas ideas se reflejan tanto en las entrevistas de los estudiantes como en las de los maestros.

La educación inclusiva implica que todos los alumnos sean considerados, que el planteamiento docente arribe hacia una atención grupal partiendo de la singularidad de cada alumno.

- El 100% de los docentes ven a la educación como un derecho fundamental de los alumnos y basados en este derecho disponen las intervenciones y los procesos de aprendizaje, en sintonía con lo dispuesto en el Plan 2011.

Se busca ajustar la planeación y las actividades, de tal suerte que todos los estudiantes tengan acceso a los aprendizajes. Al considerar que cada uno aprende a un ritmo diferente y su aproximación es distinta, se retoman las necesidades y se despliegan acciones. Sin embargo, resulta necesario incorporar mayores estrategias para fortalecer la

intervención y potenciar los aprendizajes de los alumnos.

- Las metas en cuanto a los aprendizajes son marcadas por el docente y 70% de ellos dice que sí las comparte con sus alumnos. El otro 30% explica que no lo han considerado como una parte importante en ese establecimiento del contrato didáctico.

Los docentes deben fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

- Cuando los alumnos se equivocan, 23% de ellos busca corregirlos, mientras que el 77% de los maestros permite que los estudiantes busquen alternativas de solución, lo que genera autonomía en la resolución de situaciones ya que el alumno aprende del error y construye su aprendizaje.

El error es una posibilidad de aprendizaje pero debe partir de la reflexión del estudiante cuando tiene la posibilidad de identificar dónde y en qué se equivocó y cómo otros lo resolvieron, se le da la posibilidad de aprender, de ser tolerante con él y de fortalecer su tolerancia hacia una mayor autonomía.

- Con relación a la evaluación, el 46% de los docentes considera que no implica a sus alumnos en los procesos de evaluación, tampoco hay retroalimentación y les da a conocer sus resultados sólo a los padres de familia.

Será necesario transitar hacia una evaluación formativa<sup>5</sup> que permita la participación

activa del alumno así como la incorporación de cualquiera de las estrategias o instrumentos bajo la idea de compartir metas para el logro de objetivos. El reto es vincularlo en este proceso como parte de su formación y aprendizaje a través de la coevaluación y autoevaluación.

Es significativo que el docente considere que a veces le queda a deber al alumno, esto es un gran paso para abrir camino hacia mejores prácticas.

### **Imaginario de los docentes**

- Fortalecer una planeación que atienda a todos y sea flexible.
- Buscar que los alumnos sean más propositivos.
- Escuchar a sus alumnos y hacerlos más partícipes de sus procesos.
- Compartir con los alumnos las metas y objetivos de aprendizaje.
- Buscar una participación más activa en las actividades escolares.
- Utilizar más estrategias específicas.
- Brindar un apoyo más específico para ciertos alumnos.

## **CONCLUSIÓN**

A manera de conclusión y partiendo del análisis realizado. Los alumnos reconocen el acontecer en la escuela, identifican las cosas que suceden ante la inclusión/exclusión, son capaces de proponer cambios en el aula en cuanto a la incorporación de tecnología y de actividades o dinámicas; sienten preferencia por ciertos docentes por lo que les enseñan y por el trato otorgado, esperan que las actividades sean divertidas y asumen también que requieren poner mayor empeño en su cotidianidad. Ello nos lleva a explorar la

---

5. Si bien se utilizan diversos instrumentos como son listas de cotejo, rúbricas y evaluaciones escritas, algunas se van ajustando a las características de los alumnos.

necesidad de un reposicionamiento distinto en el rol pedagógico, el cual tendrá que estar sustentado en la ética con una visión más amplia sobre el ser humano, es decir, aprender a mirar al otro desde un ángulo distinto con otros lentes que le permita abrir horizontes en su proceder.

¿Qué hacer y cómo hacerle para transformar la práctica?, ¿cómo aprender a mirarnos en el espejo bajo esa traslucida figura para reconocer?, ¿quiénes somos?, ¿qué hacemos? y ¿para qué lo hacemos? Identificar que en las interacciones con los otros todos cambiamos, aprendemos y compartimos.

Es vital que los docentes reconozcan y ejecuten su actuar a partir de la diversidad que hay en las aulas, que ésta se vea reflejada en la propuesta pedagógica, que sea flexible y diferenciada con actividades o materiales que garanticen el aprendizaje de todos y que considere los tiempos de trabajo y los ritmos de los alumnos. También deben estar preparados con adicionales para aquellos con mayores potencialidades o para quienes precisan de más apoyos.

Se esperaría que al modificar las prácticas y la gestión pedagógica se potencie el desarrollo pedagógico de los alumnos. Si el docente se desprende de las etiquetas sociales impuestas y modifica su actitud bajo una perspectiva en colegiado donde puedan matizar las intervenciones, apuntará a una intervención interdisciplinaria, aspecto sustancial para la creación de escuelas para todos.

Los docentes identifican que la formación aún es débil y que hace falta conocer más sobre estrategias centradas en la discapacidad. Les es difícil identificar actos de exclusión en su aula, pues se normaliza no ver al otro (la idea no es señalar lo que el maestro hace sino qué se puede mejorar), lo que vuelve compleja la búsqueda de alternativas para apuntalar hacia la inclusión e interculturalidad.

La pedagogía le imprime al profesor una posibilidad infinita de transformación, solo es necesario que se encamine hacia una perspectiva de inclusión e interculturalidad. Por ello es necesario:

- Comprender el carácter de “proceso” como una acción progresiva en el tiempo que implica la transformación del sistema educativo desde sus raíces. No se puede pretender que estos cambios sean rápidos pero tampoco que sigamos bajo un modelo educativo homogéneo que poco contempla los requerimientos de los estudiantes.
- Descentrar el problema del alumno y mirar alrededor de la escuela y la comunidad con todos sus recursos, dejando de hacer énfasis en aquello que nos hace ser diferentes y virar hacia lo que se puede hacer, mirar las posibilidades como un reto.
- Es necesario potencializar el aprendizaje y ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, esto nos lleva a acercarnos a los postulados de la educación humanista, en donde se defiende la idea de que los alumnos son diferentes y es necesario ayudarles a ser más como ellos mismos y menos como los demás.

Entonces, resulta útil fijar la mirada en todo lo que rodea a los alumnos para entablar acciones hacia la inclusión. Si bien las políticas han orquestado cambios, aún distan mucho de ser una realidad pues hace falta, tal como lo sustenta Rosa María Blanco, un cambio de actitud de los otros para mirar a sus iguales, que son diferentes, únicos e irrepetibles, pero al final de cuentas iguales. Es valioso reconocer que los alumnos con alguna condición en particular son capaces de externar sus opiniones, así como de exigir mayores apoyos; lo más revelador es que identifican su relación con los docentes de la siguiente manera: frágiles, se sienten exclui-

dos, reconocen las diferencias entre ellos, manifiestan su desagrado por ser monitores y por el trabajo colaborativo, prácticas que son para ellos comunes o rutinarias en el contexto escolar.

Si bien los maestros buscan un enfoque hacia la formación de valores, tal vez las formas tendrían que ser diferentes, preguntarles si están en disponibilidad para el trabajo con todos o cómo se sienten más cómodos para trabajar, motivar a reflexionar sobre el bien común y la solidaridad, ello se reflejará en la disposición por aprender y en la sana convivencia. Se trata de involucrar a los alumnos en su proceso al darles a conocer lo que se espera de ellos y cuál será su participación e involucramiento en las acciones al interior de la escuela.

Rescato la importancia que tiene escuchar la voz de los alumnos pues en ellos encontraremos muchas respuestas para mejorar la labor, para dar forma y color a las propuestas en el aula, dibujando y desdibujando al acontecer en medida de que lo que suceda ahí se aterrice en los contextos de interacción. Esto permite evaluar y encontrar aciertos y desaciertos en el trabajo escolar para mejorar hacia acciones interdisciplinarias compartidas que involucren a todos de manera activa en la acción pedagógica, pues los alumnos son responsabilidad no del docente en turno, sino de toda la comunidad educativa en general.

Cuando se reconozca a los alumnos como agentes activos en sus procesos de aprendizaje, el contexto cambia y la pedagogía se transforma. Escucharlos es darles voz e importancia a lo que expresan, ser positivos ante sus requerimientos, actuar, estar en sincronía, dialogar, tomar acuerdos, hacer preguntas, externar ideas y generar espacios integrales, justos, equitativos y abiertos a la comunicación. Todo lo anterior nos llevará a crear espacios óptimos de aprendizajes situados, mejores climas de aulas, aprender de

los demás, dar sentido y significado a lo que sucede ahí en el aula, lograr mayor compromiso ante el trabajo escolar, que los alumnos se sientan considerados, que se sumen y asuman mayores retos hacia la satisfacción de su desempeño.

Para implicarlos en las tareas escolares es necesario seguir creyendo en ellos, darles la oportunidad de ser autónomos bajo una guía (docente como mentor) afrontando el reto desde sus posibilidades y sus ritmos, siempre informándoles qué es lo que esperan lograr, en el entendido de que cada uno aprenderá desde un ángulo distinto y con recursos diversos. La tarea del docente debe fortalecerse para crear escenarios donde cada uno aprenda de sus errores y busque soluciones. Cuando veamos a los demás desde otra arista y nos demos la oportunidad de escucharlos, de hacer cosas diferentes en las aulas, la educación habrá cumplido con su cometido en la formación de personas libres, críticas, autónomas y capaces de resolver cada problema que enfrente.

Le apuesto a una ciudadanía intercultural e inclusiva que necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todos los alumnos y le asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender sus diferencias. La escuela inclusiva se enfoca en la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que enfrentan mayores retos de aprendizaje, la sensibilidad, el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos.

Se hace necesario potenciar el aprendizaje para todos los alumnos desde la formación de las personas con responsabilidad, donde exista una conciencia cognitiva que más allá de buscar aprender un conocimiento, privilegie los aprendizajes “situados” a partir de las necesidades y los requerimientos de todos, como un ser holístico e integral con saberes y emociones que lo hacen ser quien es y,

sobre todo, “darle voz al aprendiz en su proceso de aprendizaje y reconocer el derecho que tiene de involucrarse” (SEP, 2016, p. 70), aspecto clave para el desempeño docente.

Una pedagogía que elimine las diferencias con equidad, que potencialice los aprendizajes de todos, incorpore diversas estrategias hacia una meta diseñada curricularmente; es decir, que de a todos la oportunidad de aprender (Pascual, 2014, p. 229). Si realmente se visualizará así, tendría que existir solo una escuela para todos. Un sólo modelo de escuela que de respuesta a la población que decide estar ahí.

Entonces ¿cómo avanzar hacia la construcción de una pedagogía intercultural? Construir una *Pedagogía de la interculturalidad* significa que cada uno se apropie de su identidad ecológica y formativa, que sea capaz

de compartir con los demás aquellos bienes, voluntades y atributo por medio del bautizo dialógico entre todos (Froufe 1990, p. 163).

Hoy por hoy, pensar en la educación intercultural es una necesidad, un cambio que permita que todos accedan, permanezcan y hagan valer sus derechos, posibilite el encuentro de todos y genera oportunidades, asegurando la plena inclusión en una reorganización y reestructuración social. Finalmente, la inclusión implica que todos sean aceptados y valorados en su singularidad donde a todos se les ofrezcan oportunidades y ayudas como parte sustantiva de la misión de la escuela. Buscar usar un lenguaje neutral más allá de mencionar al otro como *otro*, sino como persona que transita dentro de una sociedad. Un ser humano con derechos, responsabilidades, obligaciones y necesidades.

Anexos

CRITERIOS	ALUMNOS	DOCENTES
<b>INCLUSIÓN</b> <b>INTERCULTURALIDAD</b> <b>PEDAGOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es necesario que se promuevan actividades en las que todos los alumnos participen.</li> <li>• El docente tendrá que prestar atención a los requerimientos de sus alumnos y las propuestas que ellos hacen, el escucharlos promoverá mejores ambientes de aprendizaje.</li> <li>• Aún es necesario generar un diálogo entre los actores.</li> <li>• Considerar a los alumnos y escuchar sus propuestas.</li> <li>• Implicarlos en su aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la participación de todos.</li> <li>• Buscar que todos aprendan.</li> <li>• Incorporar mayores recursos y estrategias específicas.</li> <li>• Trabajar sobre metas comunes.</li> <li>• Descolocarse para que el centro del aprendizaje esté en el alumno.</li> </ul>

Fuente:  
Elaboración propia.

CATEGORÍAS	ALUMNOS	DOCENTES
<b>INCLUSIÓN</b> <b>E</b> <b>INTERCULTURALIDAD</b>  <b>PARTICIPACIÓN</b>  <b>INTERACCIONES</b> <b>ACCESIBILIDAD</b>  <b>TRABAJO</b> <b>COLABORATIVO</b>  <b>PEDAGOGÍA</b>  <b>METODOLOGÍA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología</li> <li>• Utiliza diversos materiales</li> <li>• Modifica las actividades según las necesidades</li> <li>• Cómo te sientes</li> <li>• Te anima al trabajo</li> <li>• Tú decides trabajar</li> <li>• Sirven para algo las actividades</li> <li>• Te gusta trabajar</li> <li>• Te explica</li> <li>• Propones algo</li> <li>• Se ayudan en la clase</li> <li>• El maestro te pide tu opinión</li> <li>• Toma en cuenta tus ideas</li> </ul>	<p><b>Participación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminación de BAPS</li> <li>• Educación como derecho</li> <li>• Brindan apoyos específicos</li> <li>• Reconocen posibilidades de los alumnos y se potencia</li> <li>• Busca que todos participen</li> <li>• Planea en consideración con las necesidades de los alumnos</li> <li>• Escucha a sus alumnos</li> <li>• Invitan a participar</li> <li>• Los alumnos proponen</li> <li>• Realizan trabajos con autonomía</li> <li>• Metas compartidas</li> <li>• Valora a sus alumnos</li> </ul> <p><b>Diversificación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo resuelve las dificultades que enfrentan los alumnos</li> <li>• Qué se hace con el error</li> </ul>

<p><b>ADAPTABILIDAD</b></p> <p><b>DIVERSIFICACIÓN</b></p> <p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><b>OPINIÓN DE LOS ALUMNOS</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto sobre diferencia</li> <li>• Cumple con su responsabilidad docente</li> <li>• Estrategias que se incorporan</li> <li>• Apoyos especializados</li> <li>• Realizan modificación según necesidades</li> <li>• Accesibilidad</li> <li>• Materiales para la discapacidad</li> </ul> <p><b>Adaptabilidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de aprendizajes según las posibilidades de aprender</li> <li>• Propuesta de trabajo pertinente</li> </ul> <p><b>Evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo evalúa</li> <li>• Comunica resultados</li> <li>• Los alumnos identifican sus progresos</li> </ul>
<p><b>INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD</b></p>	<p><b>Interacción con compañeros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentas cuando algo que pasa no está bien</li> <li>• Te gusta trabajar con todos</li> <li>• Respeta las ideas de los demás</li> <li>• Escuchas a los compañeros</li> <li>• Les ayudas</li> <li>• Te llevas bien con ellos</li> </ul> <p><b>Interacción con docente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gusta venir a la escuela</li> <li>• Cómo te llevas con tu maestro</li> <li>• Te permite participar</li> <li>• Se interesa por tus ideas</li> <li>• Es amable</li> </ul>	<p><b>Trabajo colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación de todos</li> <li>• Trabajo en colaboración</li> <li>• Apoyo entre alumnos</li> <li>• Organización de los alumnos</li> <li>• Materiales adicionales</li> </ul> <p><b>Opinión de los alumnos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentiva que participen</li> <li>• Genera acciones de inclusión</li> <li>• Las mismas oportunidades</li> <li>• Respeto</li> <li>• Ayuda a conseguir objetivos</li> <li>• Busca que experimente</li> </ul>

**Fuente:**  
Elaboración propia.

## FUENTES:

Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.

Brousseau G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques, La Pensée Sauvage*. Francia: Grenoble.

Domenech, F. J. (2009). *Elogio de una educación lenta*. Barcelona: Grao.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Fullan, M, Hargreaves A. (1999). *La escuela que queremos*. Madrid: Amorrortu.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Sáenz, Rafael (2006). "La educación intercultural". *Revista de Educación*. Madrid: Universidad Complutense.

Skliar, Carlos (2002). *¿Y sí el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires.

Skliar, Carlos. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad". *Voces en silencio*.

Reimers, F. (2001). "Educación, exclusión y justicia social en América Latina", en Ornelas C. *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Santillana.

Froufe, S. Q. (1990). *Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad* Salamanca: Universidad de Salamanca, en <https://t2m.io/nJ9bfbkBE>

Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, en <https://t2m.io/OjzGwFGH>

Pascual, M. A. "Pedagogía de las diferencias y la equidad. Desde y hacia una educación cultura inclusiva de paz positiva e integral". *Ra Ximhai*, Vol. 10, núm. 2, enero-junio, 2014, pp. 227-257. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Artículo 3º Constitucional. (2011). obtenido 10 de diciembre del 2015 de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s>

Blanco, R. (s/f). "Inclusión. El derecho de todos a una educación de calidad".

Ley General de Educación (1993).

Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2016). México: SEP.

Schmelkes, S. (2013). "Educación para un México intercultural". *Sinéctica*, 40 en <https://t2m.io/36yyAr8S>

UNESCO-OIE (2008). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación*.



*Diablero*

Marcel Vega, 2019



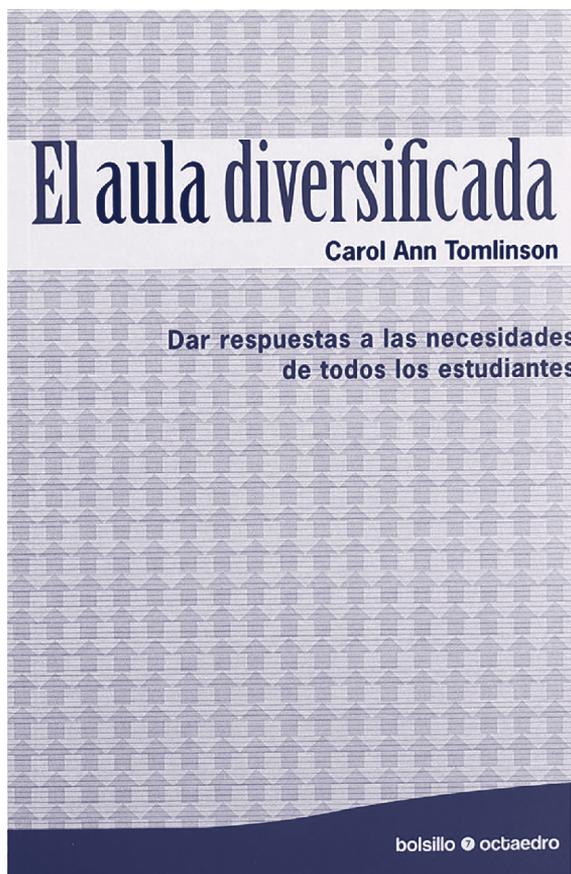


*Escaramuza*

Marcel Vega, 2018

# *El aula diversificada* Carol Tomlinson

Reseña de:  
Mario Eduardo Gómez Rivera



#### **Ficha bibliográfica:**

Tomlinson, Carol, *El aula diversificada*,  
Octaedro, México, 2003.

Este libro contiene una serie de estrategias relevantes para cualquier docente, especialmente para quienes laboran en educación básica. En la actualidad, es de gran valía en la educación, abordar de manera dinámica la enseñanza; sólo de esta forma se puede proponer una variedad de actividades que permitan a los alumnos mostrar desempeños que den cuenta de sus aprendizajes.

El texto es un gran apoyo para el docente, ya que permite mirar al grupo de estudiantes desde otra perspectiva, que los aproxime más al aprendizaje y permita generar en ellos una enseñanza más eficaz.

Actualmente, quien se dedica a la educación, tiene presente conceptos como: inclusión, diversidad, integración, segregación, discriminación, entre otros; estos conceptos son usados desde diversas perspectivas. Algunos contienen diversos componentes que argumentan los por qué de ellos; sin embargo, pocos logran argumentar los cómo. En este sentido, el presente libro contiene este tipo de argumentos para dar solución a dichas inquietudes en el proceso de enseñanza.

Por otra parte, en la lectura del prólogo se presentan algunos datos estadísticos de

relevancia; por ejemplo, se refiere que en Francia se alcanzó 114% de atención a la educación. A raíz de las condiciones socio-culturales que vive esta nación, la pregunta sería, ¿qué acciones realizaron para obtener estos logros?; la respuesta, aunque pareciera sencilla, fue que se ha considerado la atención a grupos de inmigrantes legales o ilegales dentro de su territorio como acción compensatoria. Sin embargo, cabe mencionar que en América Latina, no se tiene información consistente sobre un fenómeno similar. Pero sí hay que referir respecto al énfasis de atención en la discapacidad que se tiene con respecto al tema.

Diversificar un aula requiere romper paradigmas, trazar una ruta en la que se justifique la forma de aprender del alumno, más allá de la forma de enseñar del maestro. Ante el cuestionamiento ¿qué es un aula diversificada?, el texto nos ejemplifica diversos planteamientos o posturas pedagógicas que permitan al docente exponer su creatividad e ingenio para crear expectativas de logro en sus alumnos. Quienes logran diversificar un aula, están claramente comprometidos con mirar la riqueza de la diversidad, por encima del conflicto que puede causarles el hecho de que todos deben aprender a un mismo ritmo y de una forma única.

CARACTERÍSTICAS DEL AULA TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DEL AULA DIVERSIFICADA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas.</li> <li>• Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta.</li> <li>• Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza.</li> <li>• Las tareas son únicas e iguales para todos.</li> <li>• El tiempo no suele utilizarse de manera flexible.</li> <li>• El profesor da las pautas generales de calificación.</li> <li>• Suele usarse un único método de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones.</li> <li>• Con frecuencia se estimula a los estudiantes a hacer elecciones en función de sus intereses.</li> <li>• Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción.</li> <li>• Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples.</li> <li>• El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades del alumno.</li> <li>• Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase.</li> <li>• Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.</li> </ul>

Mediante ejemplos comparativos sobre el desarrollo de la clase de algunos docentes en aulas de enseñanza básica, esta obra trata de ilustrarnos la diversidad que existe en ellas y las distintas formas en la que los profesores las abordan. En este sentido, es importante conocer las condiciones de las escuelas y las aulas, para favorecer el apren-

dizaje y la diversificación. Ello no deshecha la noción más importante ya referida, que es la creatividad del maestro.

Los ambientes de aprendizaje también son tema importante en la creación de aulas diversificadas. La generación del ambiente inicia a partir del reconocimiento de que

cada alumno tiene capacidades y habilidades distintas. Desde esta perspectiva, un docente que asume esta responsabilidad en su aula es capaz de mantener un ambiente cordial, participativo y flexible, en donde exista mayor confianza entre los alumnos.

Contemplar las diferencias entre los estudiantes, permite compaginar distintas formas de abordar el aprendizaje, pues mientras algún alumno o alumna, tiene facilidad para la redacción, habrá quien pueda aportar una claridad en la lectura y quizá alguien más en la comprensión del texto. Igualmente se concibe a la evaluación como una forma continua de valorar los logros de los estudiantes, además que invita a realizar registros más dialógicos del avance en el aprendizaje.

Sin duda alguna, un proceso dialógico de evaluación subyace a la idea de tener un número de alumnos que permita tener registros claros de estos avances; es decir que mantiene un tiempo y un espacio vitales como parte de la enseñanza. En este sentido, para evaluar los logros de aprendizaje en los alumnos, ¿sería posible esta condición en todas las aulas a pesar del número de alumnos que las integran? Quizá Tomlinson pasa por alto la consideración de acordar con un esquema más amplio de participación estas formas diversas de evaluar y enseñar, un esquema en donde los padres se enteren de las formas y los por qué de las mismas; sobre todo, tratándose de alumnos con discapacidad cuyos logros pueden ser mayores que los de un alumno regular que tenga sus capacidades intactas.

Esta implicación mantiene la idea que el libro menciona al sugerir al docente la modificación de contenidos, procesos y productos. Imaginemos a un alumno sordo al interior del aula, pidiéndole que su exposición sea con la mejor entonación de un poema; consecuentemente, lo dejaríamos en clara desventaja respecto de sus compañeros. Incluso, por cuestiones culturales, se hace

necesario considerar algunas estrategias para modificar contenidos o productos.

Diversificar es una respuesta del maestro a las necesidades de cada uno de sus alumnos. Por ello, el autor se presenta un cuadro comparativo que no debe pasar desapercibido, ya que nos menciona los principios generales de la diversificación: tareas adecuadas, grupos flexibles, evaluación continua y ajuste. Así pues, la diversificación debe atender ajustes a los contenidos, a los procesos o a los productos; considerando las aptitudes, los intereses y el perfil de aprendizaje de los alumnos. Si pudiéramos resumir el texto en su mínima expresión, la información del siguiente cuadro, tal vez esta sería la forma más práctica.

También es claro que sienta muchas de las bases para el análisis de lo que hoy día está en boga: la equidad, la calidad, la inclusión; todo ello, con el sustento de tener formas heterogéneas de agrupar a los alumnos, para ello es necesario desechar las viejas percepciones que se tienen como concepción de las escuelas y las aulas.

En México, las políticas educativas han procurado enfatizar acciones encaminadas a la aplicación de herramientas de observación, producción de textos y cálculo, dejando en un estado de indefensión al profesor que intenta diversificar su aula, quizá la inflexibilidad de éstas ha retenido el avance hacia una diversificación para aquellos docentes que muestran un claro pensamiento divergente, propositivo y diverso.

El aula diversificada también implica que el maestro esté al tanto, con mayor amplitud, de los contenidos que va a desarrollar y las formas tan diversas en las que se puede mostrar lo aprendido. En las últimas décadas, se ha pugnado por concebir más a la comunicación que al aprendizaje de la lengua y sus reglas; aprender más a la resolución de problemas de la vida cotidiana que a

la resolución de operación básicas con algoritmos convencionales; explicar los por qué de la resolución de un problema por parte del alumno; promueve diversas formas de pensamiento, acción y uso de herramientas mentales.

Encauzar al docente para interesarse por aprender más sobre lo que enseña, también tiene un grado de diversificación en la que se promueve lo que hoy día conocemos como el aprendizaje entre pares. Aprender entre pares estimula la creación de redes de maestros que mantengan una comunicación constante sobre lo que sucede en sus aulas; una comunicación que permita dialogar y enriquecer las estrategias desarrolladas en cada aula.

Finalmente, cuando Tomlinson nos expone diversas estrategias, no es más que el estudio de campo desarrollado para enriquecer el libro, el uso de agendas, estaciones de trabajo, concatenación de contenidos, entre otros; son actividades que permiten ampliar el cúmulo de formas en las que cada maestro puede y debe abordar la enseñanza.

Esta obra, como se mencionó al principio, es un buen comienzo para aquellos profesores que están en búsqueda de estrategias para sus aulas; podría ser un texto que per-

mita abrir el pensamiento a formas diversas de encarar la enseñanza.

En la actualidad, hablar de inclusión es un tema que mantiene vivo el ejercicio de la educación para todos; en este punto, Tomlinson se queda corto ante las realidades que se viven día a día en miles de aulas. Discrepancias en torno a políticas, prácticas y estrategias diversificadas e inclusivas, han frenado la posibilidad de hacer verdadera la idea de flexibilización escolar en torno a la decisión de la comunidad para enriquecer su propio currículo.

En contexto del libro, se enfocan aulas norteamericanas lo que debe ser considerado por el lector, ya que el común del docente de Latinoamérica mantiene la idea de una opresión sobre el magisterio que no permite lograr, culturalmente, ampliar la visión en supuestos más prácticos que coadyuven a mantener una escuela viva. Una escuela que permita aprender con base en las necesidades de las comunidades que las acogen, y mantenga un enfoque mayúsculo en la creación de comunidades diversas, ricas en su aprendizaje y en la promoción de su cultura; en la que quepan todas las formas de expresión y creación de valores morales, culturales y de conocimiento, para enfilarnos hacia una sociedad más tolerante y plural.

# POLÍTICAS EDITORIALES

*Temachtiani* es una revista editada por la Escuela Normal Núm 3 de Toluca. Se especializa en temas de educación, concretamente sobre formación docente, intervención de la práctica educativa y todos aquellos temas que permitan reflexionar sobre los retos actuales del ser y quehacer docente, siguiendo los métodos que las ciencias de la educación y las ciencias afines como las humanas y las sociales exigen en su rigor y seriedad analítica y crítica.

Está dirigida a especialistas, investigadores, docentes y docentes en formación de todo el mundo. Es una revista editada semestralmente desde el 2003; indizada en Latindex a partir del 2016 y financiada en su versión impresa por el Fondo Editorial del Estado de México (FOEM) desde 2015. Recibe artículos inéditos, evaluados por el método de evaluación doble ciego (*doubleblind peer review*), donde se conserva el anonimato tanto de dictaminadores como de autores. Los dictámenes son dados a conocer por escrito a los autores, por ende, la recepción de trabajos no implica necesariamente el compromiso de publicación.

## SECCIONES DE LA REVISTA

### 1. Ensayos

Reflexiones críticas elaborados con una metodología y contenido preponderantemente educativo, sobre los retos actuales del ser y quehacer docente, con fundamento y rigor en el manejo de las referencias.

### 2. Reportes de Investigación

Investigaciones con fundamento teórico que aporten al estado del arte en temas de educación, formación docente, intervención o práctica educativa, gestión escolar, inclusión, entre otros; estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una innovadora línea teórica-metodológica. No se aceptan protocolos ni avances de investigación.

### 3. Reseñas críticas

Deben ser reflexiones críticas de publicaciones sobre temas de educación, ciencias humanas y sociales que permitan reflexionar en torno a los retos actuales del ser y quehacer docente.

## CARACTERÍSTICAS DE LAS COLABORACIONES:

1. Los artículos y los reportes de investigación tendrán una extensión de entre tres mil a cinco mil palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias.
2. Las reseñas críticas no deben exceder de dos mil 500 palabras.
3. Los ensayos, reportes de investigación y reseñas críticas deben atender a las siguientes características:

- a. Título en el idioma español e inglés
- b. Resumen en un solo párrafo, máximo 200 palabras
- c. Traducción del resumen al idioma inglés (*Abstract*)
- d. Palabras clave, máximo 5
- e. Traducción al idioma inglés (*Key words*)
- f. Introducción o presentación\*
- g. Desarrollo\*
- h. Conclusiones\*
- i. Referencias
- j. Deberá incluirse junto con el trabajo, una portada con el nombre del autor o autores (máximo tres), adscripción, cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y correo electrónico. Además de una breve síntesis curricular en no más de 8 renglones)
- k. Los textos deben enviarse en formato Word
- l. Se usará tipografía Arial, número 12, interlineado 1.5, margen de 2.5 por lado, justificado, los párrafos sin sangrías
- m. El uso de notas al pie de página será de carácter aclaratorio o explicativo, pero no para indicar fuentes de referencia
- n. Citar en formato APA, sexta edición, ejemplo:

#### **Libro completo:**

Ander E. y Aguilar M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

#### **Capítulo de libro:**

Dietrich. H. (2004). "La importancia del respeto en la educación". *Educación y educadores*. (7), pp. 221-228.

#### **Revista:**

Mercado Gómez, H. y Díaz López, M. E. (julio-diciembre 2016). "Los Derechos Humanos, la tolerancia y la libertad de conciencia en el sistema educativo nacional". *Temachtiani*. Año 11(22), pp. 42-58.

#### **Artículo online:**

Aguilar de la Cruz, L. (enero-junio 2016). "La profesionalización de los docentes en educación media superior". *Temachtiani*. Año 11(21), pp. 30-37. Recuperado de [http://ceape.edomex.gob.mx/sites/ceape.edomex.gob.mx/files/Temachtiani%20Num.21\\_0.pdf](http://ceape.edomex.gob.mx/sites/ceape.edomex.gob.mx/files/Temachtiani%20Num.21_0.pdf)

- o. Si es necesario anexar imágenes, gráficas y tablas, deberán estar hechas en el mismo documento Word, no como imágenes escaneadas, e ir acompañadas de un título y de la fuente de procedencia

---

\* No necesariamente debe aparecer como subtítulo, sino en la estructura del trabajo.

- p. De incluir fotografías, deberán estar a 300 dpi de resolución, en formato .jpg, .png y .tiff. (Además de insertarlas al texto, enviarlas en una carpeta anexa)
  - q. Las referencias bibliográficas deben presentarse al final del texto
  - r. En un archivo anexo incluir los datos curriculares del autor o autores
4. El proceso de evaluación de textos tiene una duración de dos meses, desde que se recibe el artículo hasta que se da a conocer el dictamen:
- s. Aceptado
  - t. Aceptado con modificaciones: las observaciones se enviarán al autor o autores para sus correcciones
  - u. Rechazado
5. El dictamen es inapelable.
6. El equipo editorial se reserva el derecho de modificar el estilo que considere necesario.
7. El autor o los autores de los textos ceden el derecho a la revista para que su publicación se difunda en versión impresa y digital. Cuando se entrega el oficio de aceptación del texto para su publicación se anexa el formato de cesión de derechos.
8. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor en la publicación.
9. Si las investigaciones tienen apoyo financiero o patrocinadores de estudio, corresponde al autor o autores describirlo y mencionarlo con claridad.
10. La publicación de textos no da derecho a remuneración alguna.
11. El equipo de dictaminación de la revista debe dar a conocer cualquier conflicto de interés que pudiera influir en la emisión de los resultados de la evaluación del texto.
12. Los trabajos se envían al correo electrónico: [editorialn3@gmail.com](mailto:editorialn3@gmail.com).

Al enviar sus propuestas de publicación, los autores, aceptan las políticas editoriales antes descritas. Para cualquier duda, favor de comunicarse al correo antes mencionado.

**FOEM**  
FONDO EDITORIAL ESTADO DE  
MÉXICO



**EDOMÉX**  
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO

