

Revista de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

AÑO 14 - NÚM. 27  
ENE-JUN 2019

ISSN: 1870-6576

# Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

Publicación gratuita



**Educación Inclusiva  
y Práctica Docente**

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

Lorena Lila Márquez Ibáñez  
Directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

Ma. del Carmen Salgado Acacio  
Subdirectora Académica

Edmundo Darío Soteno Tahuilán  
Subdirector Administrativo

#### Comité Editorial

Yadira Lisette Fernández Enriquez  
Corrección de Estilo

Brenda González Segundo  
Diseño

Yadira Lisette Fernández Enriquez  
Brenda González Segundo  
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 14 - NÚM. 27-ENE-JUN 2019

# 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 14, núm. 27, enero-junio de 2019, 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>. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2017-032116433900-102.

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

## Mario Magallón Anaya

Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM con la tesis doctoral Retos de la democracia en América Latina a finales del Siglo XX.

Ejerce como profesor, impartiendo las asignaturas de "Filosofía en América Latina", "Análisis y crítica de textos filosóficos latinoamericanos" y "Construcción del conocimiento en América Latina", en la Licenciatura y el Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigador titular de tiempo completo, desde 1985, del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM ha centrado sus estudios en los proyectos sobre "Filosofía de la educación en América Latina", "Filosofía política en América Latina", "Filosofía e historia de las ideas en América Latina" e "Historiografía crítica de las comunidades filosóficas latinoamericanas en la primera mitad del siglo XX".

Entre sus publicaciones podemos mencionar Filosofía, tradición, cultura y modernidad desde América Latina, de 2008, José Gaos y el crepúsculo de la filosofía latinoamericana, de 2009, Filosofía y política mexicana en la Independencia y Revolución, de 2013, y Filósofos y políticas de la filosofía desde nuestra América en el tiempo, de 2015, además de capítulos como "Crítica de la filosofía de la cultura en América Latina" en América Latina y su episteme Analógica, de 2014.

## Graciela de la Caridad Urias Arbolaez

Docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Directora de la carrera de Educación Especial. Licenciada en Pedagogía – Psicología por la Universidad Pedagógica "Enrique José Varona" de Ciudad de La Habana. Master en Educación Avanzada.

Defendió el doctorado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad Pedagógica "Félix Varela" de Villa Clara, Cuba en el año 2003. Ha recibido formación posgraduada en las áreas de Pedagogía, Psicología General, Educación Especial, Inclusión Educativa, Psicología Educativa, Psicología Social, Psicología Evolutiva, Trabajo en Grupo, Metodología de la Investigación Educativa, Intervención Familiar y Comunitaria, Prácticas Restaurativas desde la inclusión, entre otros, además idiomas inglés y portugués.

Posee 35 años de experiencia como docente en la Educación Superior en Cuba, Brasil, Venezuela y Ecuador. Posee numerosas publicaciones e investigaciones. Es profesora de la Maestría en Educación de la UNAE y la Universidad de Barcelona.

## Santos Guzmán Jiménez

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco (ENU). Maestría en Psicoterapia Infantil Gestalt por el Centro de Investigaciones Gestálticas A.C. Coordinador de tutorías de la ENU. Profesor de Educación Primaria de la ENU. Miembro del CA: Didáctica y formación docente para educación básica. Proyecto actual: La construcción de la identidad profesional docente desde la perspectiva de la Gestalt.

## María del Carmen Chan Lezama

Licenciada en Psicología Evolutiva por la Escuela Normal Superior de Cd. Victoria, Tamaulipas. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Diplomado en Programas de Actualización en Habilidades Docentes. Especialidad: Formadora de Formadores por la CREFAL. Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios en Villahermosa Tabasco. Representante del CA: Didáctica y formación docente para educación básica. Proyecto de investigación actual: La Formación Ciudadana desde la dimensión axiológica y socio-afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Diana Karęn Sáenz Díaz

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Maestría en Investigación Educativa (UV). Coordinadora de la Red de Capacitación y desarrollo profesional (CADEPRO). Coordinadora del área de emprendurismo de la Unión Nacional de Organizaciones Sociales y Rurales Agrícolas, A. C. Docente de la Facultad de Sociología de la UV. Miembro del Comité Editorial de la Revista Sociogénesis UV. Miembro del Consejo Consultivo del Sistema Estatal de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes –SIPINNA-. Colaboradora del CAC-UV: Estudios en Educación.

## Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialización Educación Preescolar y Especial, por la Universidad del Azuay (Ecuador). Master de Intervención en Dificultades de Aprendizaje, por la Universidad de Valencia (España). Diploma en Cooperación al Desarrollo, por las Universidades de Valencia, Alicante, Elche y Castellón (Comunidad Valenciana, España). Especialista en Docencia Universitaria, por la Universidad del Azuay (Ecuador) Candidata a Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Docente-Investigadora de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE). Docente de la Universidad del Azuay (UDA). Participación como ponente en algunos congresos nacionales e internacionales desarrollados en Ecuador, España, México, Chile, Perú, Argentina y Estados Unidos. Autora y coautora de artículos en la línea de la Educación Inclusiva. Miembro del grupo de investigación "Diversidad en la Unidad".

### **Gabriela Begonia Naranjo Flores**

Formada como Psicóloga en la FES Zaragoza, UNAM, cursó la Maestría y Doctorado en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas en el DIE/CINVESTAV. Realizó una estancia de investigación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, con un grupo pionero en el análisis multimodal y un posdoctorado en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas, Brasil.

Fue Profesora de Psicología en la FES Zaragoza y laboró en la Dirección de Educación Especial con funciones de investigación, asesoría, actualización, capacitación y desarrollo de propuestas educativas. Es profesora de tiempo completo en la UPN, realizando labores de docencia e investigación sobre educación en ciencias y educación inclusiva desde la etnografía y el análisis multimodal, a partir de la cual ha producido un buen número de publicaciones. Recibió además reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores.

### **Eliseo Guajardo Ramos**

Profesor Definitivo de Tiempo Completo en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM Morelos Coordinador Académico de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (MADEI) de la Facultad de Comunicación Humana. Titular del Programa Universitario de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM.

Doctor y Maestro en Enseñanza Superior, por El Colegio de Morelos y la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, respectivamente. Licenciado en Psicología por la UANL. Doctor Honoris Causa por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado (IPEP) de Celaya, Gto. en 2018.

Rector de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco en 2013. Secretario Académico de la UAEM 2002-2005 Director General de Educación Especial de la SEP 1992-1999.

Representó a México en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad en Salamanca, España, 1994. Y desde entonces, se ocupa del tema de la Integración/Inclusión Educativa a nivel Internacional y Nacional.

### **Benjamín Cruz Flores**

Actualmente colabora en el equipo de asesores de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. De 2007 a 2014 se desempeñó en la Dirección de Análisis e Información Estadística del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México en el que realizó análisis cuantitativo, diseño y cálculo de indicadores educativos, análisis estadístico de resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales y calibración de reactivos para pruebas estandarizadas. De 2015 a 2017 se desarrolló como asesor en la Dirección General de Información, Planeación y Operación de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente del Estado de México.

En el ámbito de la docencia y desde 2001 es profesor de asignatura en el área de macroeconomía, macroeconomía abierta; teoría y política monetaria en las licenciaturas de economía y relaciones económicas internacionales. Su experiencia en docencia también incluye otras instituciones públicas y privadas como el ITESM Campus Toluca, colaborando como profesor de cátedra en economía (2004-2006). En el ámbito de la investigación económica ha incursionado en temas como ciclos económicos y sector externo; en el ámbito de la educación, centra su interés en los factores asociados al logro escolar y evaluación educativa.

En el aspecto de su formación académica, es licenciado y maestro en economía (UAEMéx), maestro en Educación (ITESM) y especialista en política y gestión de la evaluación educativa (FLACSO).

### **Anel Mendoza Prieto**

Artista visual, académica, investigadora de la escena, escritora y ejecutante de performance.

Maestra en Estudios Visuales por la Universidad Autónoma del Estado de México, docente del campo del arte y del campo del diseño gráfico. Considera la investigación como una práctica estética. Académica de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx y Profesora Investigadora de la Escuela de Bellas Artes de Toluca, donde es colaboradora del Departamento de Investigación y Desarrollo Institucional. Ha dictado más de cuarenta conferencias en distintos foros nacionales e internacionales (México, España y Colombia).

Es colaboradora de la revista El ornitorinco tachado (México) y Calle 14 (Colombia). Co-fundadora del foro público (H) oralidades en el Abismo. Como docente imparte: arte y lenguaje; poética; estudios visuales; hermenéutica e investigación para el campo artístico. Su mayor interés está en la comprensión de todo pensamiento, práctica o fenómeno marginal.

# ÍNDICE

Editorial	6
Miradas filosóficas en retrospectiva a la cuarta transformación nacional y la educación Mario Magallón Anaya	8
La inclusión educativa de la educación inclusiva en el campo de la educación especial Eliseo Guajardo Ramos	18
Educación inclusiva en el Ecuador: entre la omnipotencia de los diagnósticos y la urgencia de una educación para todos Graciela de la Caridad Urías Arbolaez Martha Liliana Arciniegas Sigüenza	40
Enseñar ciencias naturales a estudiantes con discapacidad: reflexiones desde la etnografía de aula Gabriela Begonia Naranjo Flores	48
Concepción sobre educación y la práctica docente. Perspectivas del profesorado de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco Santos Guzmán Jiménez María del Carmen Chan Lezama Diana Karent Sáenz Díaz	60
Los factores asociados a la retención y deserción docente durante los primeros años de servicio Benjamín Cruz Flores	70
Reporte de Práctica Educativa ARTE Y LENGUAJE, enfoque, modelo pedagógico y forma de evaluación Anel Mendoza Prieto	88
Reseña Retos y Perspectivas en la Educación del Siglo XXI. Experiencias de formación docente José Antonio Mondragón Rosales	92
Políticas Editoriales	94





En portada: Archivo interno de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, 2019

**La inclusión (...) implica comprender que todas las personas somos diferentes y que los procesos de aprendizaje deben considerar estas características; por lo tanto, un aula es inclusiva, si el docente a través de su forma de pensar, es capaz de generar metodologías que respondan a esa realidad y a los desafíos de la sociedad actual**

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez y Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

Catorce años de edición de *Temachtiani* enmarcan nuestro número 27, la Escuela Normal No. 3 de Toluca lo celebra con las reflexiones de nuestros colaboradores quienes, desde las distintas perspectivas de su formación y las propuestas de su enfoque para abordar la *Educación inclusiva y práctica docente*, confluyen en la urgencia de una educación para todos en la que se cuente de un sistema incluyente que mira e interactúa con la diferencia, al servicio de la vocación magisterial como la plataforma para hacer posible lo que parece imposible.

La educación deja de ser un tema para convertirse en un ambiente cotidiano donde se desarrolla la vida profesional de los docentes y la de los niños y jóvenes que acuden en calidad de estudiantes. Mario Magallón apunta “educar no para transmitir solamente conocimientos y aprendizajes, sino formar en un *ethos* que posibilite contar con ciudadanos éticos, comprometidos por la justicia social” en su reflexión en torno a la propuesta educativa de la denominada cuarta transformación, proyecto para el cual es importante identificar la educación como objeto y, la inclusión como el dominio hacia el que girará su nuevo y necesario proceder. Porque como señala la inclusión educativa como campo de la educación inclusiva, está contextualizando un acontecimiento social inesperado y digno de investigar: alumnos con discapacidad que, con expectativas superadas, llegan al mundo laboral con una formación coronada por el grado obtenido, producto de la realidad que se manifiesta en las aulas.

La educación especial no es inclusión y la inclusión educativa no sólo es cumplir con dar acceso a pequeños con discapacidad al sistema “normal”. La inclusión, como proceso, está ligada a la modificación de esquemas mentales y prácticas cotidianas que manifiesten el reconocimiento, aceptación e integración de “ellos” con los “otros”.

En este tenor, Graciela Urías y Martha Arciniegas, desde su conocimiento del sistema educativo ecuatoriano, proponen un cambio hacia la búsqueda y generación de nuevas ideas para educar, aluden a un replanteamiento de los procesos de inclusión que transforme la manera de pensar de los docentes, el actuar de los directivos, la interpretación de los alumnos y de la comunidad educativa que dan cabida a la interacción desde el *ego* (el yo) y el *alter* (el otro), privilegio netamente humano en el que se contempla la necesidad educativa de atenderlos a todos, de aceptarlos en los sistemas existentes bajo las premisas establecidas y de mejorarlos en un futuro planificado.

La preocupación por generar un ambiente, un sitio, un conocimiento, una experiencia grata, necesaria y precisa en función y que funcione

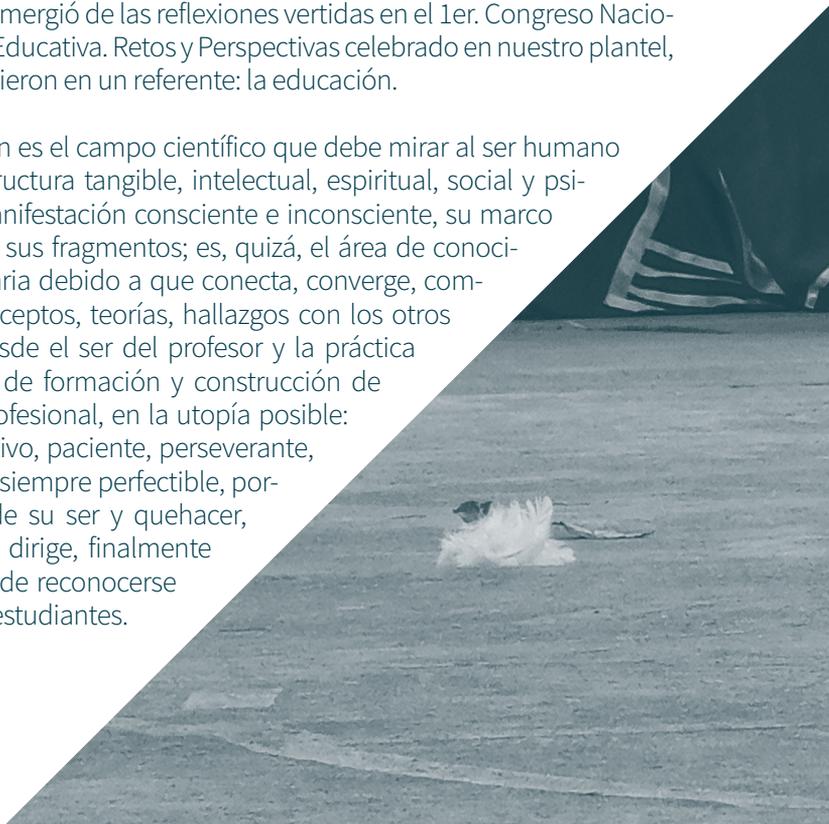
en la educación inclusiva es una labor compartida; los espacios áulicos son un mundo de posibilidades ante los descubrimientos y experiencias que acontecen diariamente en ellos, Gabriela Naranjo lo aterriza desde la óptica de la inclusión donde las diferencias se ven como riquezas para que la educación parta de las posibilidades más que de las imposibilidades de quienes viven con algún tipo de discapacidad.

De esta manera la práctica docente se constituye en las acciones de encuentro donde se hace manifiesto el discernimiento del concepto que tienen de sí mismos para entender y fortalecer su intervención educativa, la concepción en la que se asumen les da identidad y marca su línea pedagógica. Como caso específico, Santos Guzmán, Diana Sáez y María del Carmen Chan Lezama exponen *Perspectivas del profesorado de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco*. Por su parte Benjamín Cruz esboza la retención y deserción de docentes como fenómenos complejos influenciados por factores que se encuentran en distintos niveles de análisis, entrelazando variables de tipo personal, contextual y externo que influyen en la satisfacción laboral y determinan las decisiones de permanecer o abandonar la profesión docente.

Nuestra lectura continúa con un reporte de práctica educativa que Anel Mendoza orienta hacia el pensar o repensar la educación en una visión humanista, invoca al ser tanto del profesor como del estudiante, la educación en su proceso deberá conmovir para apropiarse el conocimiento en tanto nos desenvolvemos como personas, que la educación “toque el alma” de los sujetos implicados, tenemos aquí un reporte que propone.

La producción y proyección de los docentes es de un nivel académico confiable a su entrega, dedicación y esfuerzo, con gran orgullo, fruto de la colaboración interinstitucional entre Escuela Normal No. 3 de Toluca y la editorial Red Durango de Investigadores Educativos, A. C (ReDIE). se reseña el libro electrónico que emergió de las reflexiones vertidas en el 1er. Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa. Retos y Perspectivas celebrado en nuestro plantel, espacio de diferencias que coincidieron en un referente: la educación.

Así, encontramos que la educación es el campo científico que debe mirar al ser humano de manera integral, desde su estructura tangible, intelectual, espiritual, social y psicológica, reconocer en éste su manifestación consciente e inconsciente, su marco emocional, percibir su totalidad y sus fragmentos; es, quizá, el área de conocimiento más inter y transdisciplinaria debido a que conecta, converge, comparte, traspasa y aloja: ideas, conceptos, teorías, hallazgos con los otros campos objeto de estudio. Es desde el ser del profesor y la práctica docente donde inicia el trayecto de formación y construcción de un ser humano profesionalista y profesional, en la utopía posible: íntegro, ético, responsable, proactivo, paciente, perseverante, humilde, un sin fin de cualidades; siempre perfectible, porque en la búsqueda quimérica de su ser y quehacer, forma, orienta, encamina, anima, dirige, finalmente construye capital humano, digno de reconocerse en el talento que desarrolla en sus estudiantes.



# Miradas filosóficas en retrospectiva a la cuarta transformación nacional y la educación

## Philosophical perspectives looking back at the national fourth transformation and education

Mario Magallón Anaya  
mariom@unam.mx

### Palabras clave

Cuarta transformación,  
educación humanista,  
filosofía de la educación,  
educación incluyente, utopía

### Keywords

Fourth transformation,  
humanistic education,  
education philosophy,  
inclusive education, utopia

### Resumen

México vive la experiencia de haber pasado por un proceso político y democrático, donde voces de miles de personas se hicieron escuchar al otorgar su confianza para la presidencia de la República al hoy Jefe de Estado Andrés Manuel López Obrador, quien ha enarbolado su proyecto de gobierno bajo el epígrafe de: “La cuarta transformación nacional”. Es decir, un paradigma que transforme todas las estructuras políticas para buscar la construcción de una sociedad que vive en su cotidianidad el bien común, la justicia, el bienestar y la paz, como muy pocas veces se ha visto a lo largo de la historia de nuestro país. Por esta razón, en este artículo se reflexiona en torno a los retos o desafíos que tiene el proyecto de “La cuarta transformación” en el ámbito educativo, porque no se puede olvidar que todo gobierno que se tilde de ser republicano tiene como fundamento una propuesta de educación humanista, adecuada a la altura de lo que es el ser humano y con una visión amplia de la sociedad. Educar no para transmitir solamente conocimientos y aprendizajes, sino formar en un ethos que posibilite contar con ciudadanos éticos, comprometidos por la justicia social. Si “La cuarta transformación” carece de un proyecto educativo coherente con los ideales que dice construir, entonces todo quedará en discurso y en un ideal voluntarioso, pero al final de cuentas: un ideal.

### Abstract

Mexico is going through an experience originated from a democratic and political process where thousands of people made their voices be heard by entrusting the head of state to Andres Manuel Obrador who is well known for his government project called “The fourth national transformation”. That said proposal aims to be a paradigm which transforms all of the politic structures in order to build a society that could live on a common good, justice, wealth and peace basis. A condition rarely seen trough the Mexican history. For this reason, this paper reflects on the challenges faced by “the fourth transformation” in the education field since every government which calls itself republican has an education proposal adequate to humanity and with a wide vision of the society as its foundation. To educate is not only a way to pass knowledge on but to establish an ethos capable to develop ethical citizens with a deep compromise with social justice. If this “fourth transformation” lacks from an educational project coherent with the ideals it intends to build, then everything will remain as a speech and a willing full goal but ultimately just a goal.

## LA CUARTA TRANSFORMACIÓN NACIONAL Y LA EDUCACIÓN

En la actualidad la educación del ciudadano, de los miembros de la sociedad y de los grupos comunitarios, deberá ser una de las preocupaciones centrales del actual gobierno, si se desea un cambio radical y verdadero. El balance sobre el papel de la educación en el siglo XX no ha sido suficientemente satisfactorio, no obstante que tuvo algunos aportes sustantivos, puede decirse que no resolvió los problemas éticos de equidad, justicia, solidaridad y libertad, sino, más bien, se potenciaron aquellos que habían sido la razón de la Revolución Mexicana de 1910: injusticia, desigualdad: económica, social, política, pobreza, miseria, exclusión, racismo, destrucción, violencia y muerte.

El artículo 3º constitucional ha sido modificado diversas veces desde la Constitución de 1917 hasta la actualidad, de acuerdo con los intereses del poder y de algunos gobiernos en turno, para caer en el desgaste de los goznes sociales, políticos, económicos, científicos, tecnológicos, humanísticos y culturales de la Revolución, en la que el núcleo teórico ontológico y epistemológico era el ser humano, la sociedad igualitaria, equitativa y justa. Es la propuesta de una filosofía política de la educación, donde el objetivo central era la “educación armónica e integral del ser humano” de desarrollo y crecimiento de las potencialidades, capacidades, habilidades en relación solidaria con el ser humano.

Las diversas reformas educativas de las tres últimas décadas del siglo XX, obedeciendo los dictados del capital empresarial nacional y las empresas globales, sumieron aún más en la inequidad y la violencia al país; los valores y principios regulativos de la convivencia y solidaridad de ética ciudadana en los planes y programas de estudios se fueron diluyendo, hasta potenciar formas educativas positivistas, como respuesta a los intereses

del capital y el mercado, donde la eficiencia y la eficacia potenciaron la competencia, exclusión, desigualdad social, racismo; consecuencia del reacomodo de los intereses del proyecto neoliberal y la desaparición del Estado de bienestar.

Paulatinamente aumentó la corrupción, las relaciones cómplices entre el Estado (gobierno) y la empresa privada, donde se subsumen políticos y empresarios; muchos de ellos transitan entre la política y la empresa. En las tres últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI, se observa que con la implantación del neoliberalismo la situación de la educación ha sido catastrófica; donde hay una tendencia privatizadora en todos los niveles: primario, secundario y terciario.

La educación por competencias impuesta por el Banco Mundial y la OCDE en nuestro país y en los “países emergentes”, ha potenciado diferencias y exclusiones raciales, culturales, de género; la educación parece haberse quedado retrasada respecto a las necesidades y la formación de una ética ciudadana, de la sociedad y las comunidades étnicas y los demás grupos sociales que la conforman; la aspiración a la legitimidad, a la legalidad de la vida democrática radical, la responsabilidad política comprometida y responsable con el país, pasó a los “sótanos escatológicos”, oscuros y sucios de los dueños del poder político, económico y social; como a la vez, el combate a la corrupción y a todo tipo de discriminación, llevó a la confusión entre las políticas educativas impuestas, con la filosofía política educativa éticamente responsable y solidaria con el otro, sin exclusión de nadie.

La educación por competencias marginó la participación del sujeto educativo para convertirlo en medio y no en fin del proceso extraordinario “arte de educar;” es decir, se convierte a los educandos en mera media-

ción, en objeto, en cosa prescindible y desechable, lo cual rompe y margina los principios filosóficos fundamentales de la antropoética educativa del artículo 3º de la Revolución Mexicana, donde el centro fundamental son todos los mexicanos y mexicanas.

Los caracteres y principios políticos, filosóficos, éticos, sociales, científicos, tecnológicos, humanísticos y culturales contenidos en la Constitución de 1917 se han de radicar en el proyecto nacional de la cuarta transformación, si busca recuperar la equidad, la igualdad, la justicia, los derechos humanos: civiles, sociales y de la naturaleza. Esto es, ni más ni menos, la recuperación del ser humano: de los mexicanos y mexicanas en el hábitat, en el espacio común.

La historia muestra que un país sin un proyecto educativo éticamente responsable y comprometido sin privilegios, con todos los ciudadanos, es un país justo y democrático; mientras que si favorece a un sector o sectores y excluya a otros, es antidemocrático, excluyente e injusto. Para ello es importante recuperar la libertad en el acto de educar y transmitir: historia, tradición, legado, experiencias de vida, principios éticos, políticos, científicos, tecnológicos nacionales e internacionales en servicio del ser humano y la sociedad.

Más aún, en la educación indígena hasta la actualidad, no se han cumplido con las expectativas y demandas de las comunidades de los pueblos originarios y de la tercera raíz, inclusive, puede decirse que son analógicamente pertinentes, a cualquier otro grupo humano u organización social de la sociedad mexicana. De tal manera, la línea educativa de la modernidad actual es opuesta al proyecto de modernización de liberales, conservadores, neoliberales, neoconservadores a través de la historia; iniciada por Benito Juárez, quien consideraba que los pueblos indígenas estaban negados para asimilar el progreso y la cultura moderna;

empero, el movimiento armado neozapatista se encargó de desmentir esta propuesta liberal y neoliberal, señalando y reclamando su inclusión en el proyecto modernizador: “nunca más sin nosotros.”

La educación implica el viejo principio de corresponsabilidades y compromisos entre el Estado, la sociedad, la comunidad y los diversos grupos sociales y económicos. Por ello el proyecto nacional de la cuarta transformación, ha de ser la reconstrucción de la nueva nación mexicana con ideales y proyectos. Ello implica reconocer el viejo proyecto educativo cardenista: de llevar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad, allí donde todos y todas seamos responsables del acto educativo.

La educación es una de las posibles vías que permita reorientar los principios de: justicia, equidad, libertad, reconocimiento, solidaridad que regulen las relaciones entre los educandos, los educadores y los ciudadanos, en la aceptación de la diversidad y la diferencia de los sujetos, comunidades y los diversos grupos que conforman la nación mexicana.

Es en la sociedad, la familia, el aula, la comunidad, donde ha de darse un ejercicio analítico y crítico entre los miembros de la sociedad, en un diálogo de comunicación, entendimiento y responsabilidad ética sobre un problema común: la nación, lo que puede permitir romper con las cadenas de corrupción, exclusión, pobreza, racismo, hambre, populismos, de muy diverso carácter; con los problemas de género, autoritarismos, antidemocracia, totalitarismos, violencia, crimen organizado, destrucción y muerte; todo aquello que lleva implícito la biopolítica como mediación y utilización de los seres humanos a través de la política, el poder, el dominio: de los cuerpos y las almas, por grupos de poder real, organizaciones criminales, mafias de muy diversos caracteres, crimen organizado, narcotráfico.

Para ello es necesario replantear, desde el proyecto nacional las estrategias y alternativas para plantear interrogantes sobre los cómo, los porqués y los para qué, en lo económico, político, social, científico, tecnológico, humanístico, cultural, de comunicación e información, donde el horizonte ético, filosófico, político, social sean los mexicanos y las mexicanas, sin exclusión.

La renovación de la convivencia social, comunitaria es la construcción utópica que se expresa y hace posible la resemantización de las manifestaciones histórico-conceptuales en el marco de las concepciones antropológicas, éticas, sociales, políticas, educativas, de seguridad, y de accesibilidad de todos a los espacios públicos, de servicio y tomar parte en las decisiones relativas a la vida y al bien común. Por ello es necesaria la reconstrucción de conceptos, categorías y marcos teórico-epistémicos dialéctica y procesualmente abiertos, que posibiliten el conocimiento del Estado, el gobierno, la sociedad, la comunidad, y desde allí reorientar las formas de organización productiva, del empleo, de la política y de relación democrática. Es la relación del ser humano, de la persona humana con la sociedad, la colectividad y la comunidad, la cual ha de tener por finalidad actuar con justicia y equidad social, lo que implica la búsqueda del equilibrio igualitario en cuanto a las oportunidades, posibilidades y derechos para todos y todas.

Amitai Etzioni (2001), considera que el principio ético de las personas radica en que todas deben ser tratadas como fin y no como un medio; esto, hipotéticamente, socialmente hasta hoy ha sido ampliamente reconocido. Bastante menos aceptada la significativa observación sociológica de que es en las comunidades, y no en el Estado o el mercado, donde este principio está y ha de ser legitimado o institucionalizado en sus prácticas. Igualmente es fundamental el reconocimiento en una sociedad, donde nadie sea

rechazado; tratar a todos con idéntico respeto, reconocimiento en equidad y justicia; conceder a todos el status de fines en sí mismos y, por lo tanto, todos son capaces y tienen la oportunidad de alcanzar su más completo potencial crecimiento y desarrollo en una sociedad igualitaria. La idea comunitaria básica ha de estar sustentada en el mismo principio: los seres humanos poseemos, al mismo tiempo, el derecho a ser tratados como fines y, por lo mismo estamos comprometidos a tratar a los demás y a nuestras comunidades del mismo modo como nos tratan a nosotros.

El progreso de las comunidades humanas como son los pueblos originarios, los de la tercera raíz, los mestizos y las otras diversidades étnicas en México y nuestra América han sido el producto de las relaciones de dependencia, interdependencia, dominio, interinfluencias, que en algunos casos han alcanzado la fusión y la síntesis en el todo social. Aunque, debe advertirse, que no siempre se dan las síntesis culturales, históricas, tradiciones, conocimientos e imaginarios, porque en ellas residen, están presentes, las relaciones entre dominador y dominado, cosmovisiones, formas ideológicas como concepciones del mundo, de la realidad y la vida.

Es allí donde la educación tiene una gran responsabilidad, como es la de preparar a los seres humanos para las sociedades y comunidades humanas que aún no existen, pero que se están construyendo cada día: tránsito dialéctico procesual de análisis entre el pasado, desde un presente vivo, vital y el futuro que se construye ahora.

En momentos de aceleraciones, cambios y transformaciones vertiginosas en sociedades complejas absolutamente dependientes: económica, política, social y culturalmente; la educación, la enseñanza-aprendizaje, las didácticas críticas en todos los niveles, se han convertido en formas legitimadoras y reproductoras de la “comunicación”,

la información mediática y de redes sociales, que impiden visualizar la formación de sociedades nuevas, más alternativas y esperanzadoras, donde se recobre la dimensión humana y la solidaridad responsable con el otro. Esto ha roto con el compromiso y responsabilidad ética y social, para ubicarse en el posdeber, en el espacio-temporal que ha roto reglas y principios que regulen la convivencia.

Por ello es importante reconocer que las interrelaciones e interdependencias entre las comunidades y las sociedades humanas, demanda luchar por la liberación política igualitaria y social, hasta conseguir la plena participación humana en el manejo de la cosa pública; lo cual implica la liberación histórica y social que supere las alienaciones materiales, ideológicas, políticas y culturales, ejercidas a través de los medios sociales de comunicación, información y de las redes sociales que se oponen, algunas, no siempre conscientemente, a la recuperación del ser humano situado históricamente. Es urgente luchar social y comunitariamente por la liberación, política y económica, por la superación de las injusticias, las desigualdades, la explotación y la violencia institucionalizada y la no institucionalizada, ésta última, es la que mayoritariamente opera en la realidad social mexicana.

Es necesario plantear un proyecto alternativo de lucha que permita la recuperación de lo humano, de los derechos y las libertades. Empero, debe cuidarse mucho que la lucha por la justicia no se fundamente en coartadas y racionalizaciones “moralistas” de diverso origen y carácter, que encubran la estructura de explotación, marginación y exclusión. Es necesario ir por la educación social en general, no sólo la formal, a la conformación de la sociedad autocrítica, participativa y democrática radical, convivencial y comunitaria radicada en el diálogo y entendimiento; e ir de la sociedad cerrada a la abierta; a la libertad, respeto, reconoci-

miento, equidad, justicia y solidaridad con nosotros y los otros.

Sabemos, que en la práctica, la democracia que se concede a las sociedades en nuestros pueblos es profundamente selectiva y excluyente. Es urgente que todos: sociedad, comunidad, grupos, sujetos sociales, etnias, individuos, etc., nos ocupemos de aspectos fundamentales: de convivencia, de relación humana en una práctica justa y solidaria con los mexicanos y con otros grupos humanos, sociedades, comunidades en el mundo.

Es cardinal recuperar la facultad de pensar y percibir, porque es el modo como los seres humanos se han asentado en el mundo, y que, a través del tiempo, han funcionado de acuerdo con las características de los diversos territorios, regiones y zonas geográficas; donde los seres humanos muestran su capacidad de adaptación y transformación de la naturaleza de la capacidad para producir productos manufacturados e inteligibles: culturales, concebidos como extensión y aprehensión recreada de la naturaleza como lo son la cultura, los lenguajes, las formas de habla, las representaciones ideológicas, los imaginarios sociales, lo simbólico, de forma creativa e imaginativa, todo lo cual se expresa a través de conceptos, categorías, símbolos, formas expresivas, discursos de significación y sentido; modos de aprehender los objetos de las realidades materiales y espirituales constituyentes de campos de conocimiento, saberes, cosmovisiones del mundo.

De la cosmovisión del mundo y de la vida emergen mitos, sueños, rituales y las diversas formas expresivas, representaciones e imaginarios, desde donde se muestra una manera de pensar enraizado en la producción de las condiciones de existencia que objetiva un modo de ser universal desde la especificidad histórica de lo particular. La preocupación central es mostrar algo común al ser humano: la razón, la racionalidad, la

creatividad, la imaginación como ejercicio de un pensar significativo y expresivo.

En la actualidad el objetivo de las autonomías de los sujetos, pueblos y culturas es garantizar la defensa del derecho a la construcción de la identidad, como a la libertad para resguardar sin interferencias ajenas, las propias formas de vida, allí donde la igualdad y la equidad ciudadana componen la nación y no sólo la de una mayoría. Lo cual requiere de una ciudadanía común a todos los miembros de un Estado plural y multicultural; lo que demanda la aceptación de un Estado plural y una pluralidad de culturas; onde libertad, equidad, solidaridad, justicia e igualdad llevan implícito el derecho de pertenencia, que hace viable la aceptación de una ciudadanía común, ante todo, en derechos políticos, sociales y culturales.

Pero en esta serie de relaciones humanas se plantea la posibilidad de establecer vínculos de reconocimiento, comunicación dialógica, simétrica, responsable y comprometida éticamente con la propia comunidad y con las otras comunidades humanas. Esta es la propuesta de filosofía de la educación radicada en la confianza, la libertad, el reconocimiento del individuo en la comunidad social incluyente libre y autónoma e igualitaria en la acción práctico-ética y solidaria en la alteridad ejercida equitativa y copartícipemente en reciprocidad. Se puede decir que sin la comunidad no es posible la acción comunicativa y dialógica. Porque para la comunalidad todo, sin la comunidad nada, sin que, necesariamente, la individualidad, la identidad personal se diluya y pierda. Esta es la vivencia horizontal de justicia, equidad, igualdad, derecho y libertad lo que posibilita la democracia radical entendida como democracia participativa, directa y comunitaria.

Hoy, la filosofía de la educación y la filosofía en general se han convertido en motivo de perplejidad, ante una realidad compleja

de formas y relaciones del poder mundial, las que se han redefinido y transformado, donde hipotéticamente el “sujeto social ha muerto”, para quedar los procesos sociales. La filosofía tradicional que se componía de doctrinas y políticas de la filosofía y filosofía política, en la actualidad se han resemantizado y transformado; aquello, que parecía estar destinado a la seguridad de un saber racionalmente seguro, como la ciencia, la tecnología, las filosofías, las humanidades y las ciencias sociales, manejadas en el ejercicio reflexivo y filosófico tradicional han sido redefinidas, y algunas de las veces utilizadas para encubrir opiniones sociales políticamente manejables, como serían las formas ideológicas y las ideologías políticas de dominación y control. Esto es, mirar a la filosofía desde la estructura social de poder y dominio y como forma ideológica intervencionista. Contrario al filosofar, al pensar y a la filosofía, porque ésta cuestiona, los propios principios.

Es necesario reconsiderar los principios de saber vivir y convivir que trasciendan las meras relaciones mercantiles neocapitalistas y permitan una relación franca de respeto y reconocimiento de los seres humanos; de las cosas más familiares, más inmediatas y banales de la vida cotidiana; lo que muestra el modo de ser de la existencia situada y en situación histórica-temporal.

Por ello, el pensamiento de los pueblos originarios, como cualquier otra forma de pensamiento, se refiere a usos, a modos de ser, de comportarse, de vivir y convivir propio en el mundo de la vida, en el cual se producen las condiciones de existencias y dominación, pero también de lucha y liberación. Las comunidades indígenas, negras, mestizas, blancas, sufren las formas ideológicas y culturales del dominador; en las largas relaciones de intercambio se dan dependencias, interdependencias y dominio como de ciertos modos de entender las realidad y el mundo de la vida; de las cosmovisio-

nes ideológicas y políticas dominantes en la República mexicana, en nuestra América y el mundo; destacan las cosmovisiones de los pueblos originarios aunque la razón y la inteligencia es común al ser humano y no una exclusiva de pueblos y culturas; empero, la dominancia de las culturas tradiciones, alimentación, lenguajes, símbolos, concepciones del mundo indígena han permeado a la cultura mexicana y son el sustrato fundamental de ésta.

### **PLANTEAR UN PROYECTO EDUCATIVO INCLUYENTE**

Para despegar un proyecto educativo nacional integral, que vaya de la educación básica, a la media superior, superior y posgrado que garantice de cierto modo, que los estudiantes, a su egreso o salida de las instituciones educativas tengan garantizado un empleo digno y aporten lo mejor de su saber y creatividad, al desarrollo y crecimiento nacional económico a través de la ciencia, la tecnología, las humanidades y las ciencias sociales. Es decir, que considere que los egresados de las instituciones superiores de educación y las universidades e institutos públicos y privados se incorporen dignamente a la competencia nacional y se inserten en la globalidad con mejores instrumentos de formación científico-tecnológica, social y humanística. Porque, como afirma Villoro (1999):

“La nación moderna no nace de la federación y convenio entre varias naciones históricas previas. Es un salto. Se origina en la elección de una forma de asociación inédita y en su imposición a las naciones históricas existentes en un territorio. El proyecto de Nación-Estado nace de la voluntad de poder de un grupo, porque para imponerlo requiere de un poder; por ello el proyecto de una nueva nación debe convertirse en la voluntad del Estado” (p. 31).

Sin embargo, cabe advertir que esta concepción tiene el peligro de caer en el multiculturalismo como centro de poder, dominio y control. Esta idea de multiculturalismo, como se ha venido manejando por algunos grupos de intelectuales y científicos sociales, es una forma diferente de entender este término en el mundo contemporáneo; desde las dos últimas décadas previas del final del siglo XX en el mundo global occidental europeo, nuestro americano y mundial hasta la actualidad: la forma ideológica del multiculturalismo del neocapitalismo, es una posición globalizada del viejo imperialismo capitalista y la autocolonización política y cultural, con una profunda carga ideológica racista y excluyente. Porque como afirma Slavoj Zizek (2007):

“Al igual que el capitalismo global supone la paradoja de la colonización sin Estado-Nación colonizador, el multiculturalismo promueve la eurocéntrica distancia y/o respeto hacia las culturas locales no-europeas. Esto es, el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, autorreferencial del racismo, un <racismo que mantiene las distancias>: <respeto> la identidad del otro, lo concibe como una comunidad <auténtica> y cerrada en si misma respecto de la cual, el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal. El multiculturalismo es un racismo que ha vaciado su propia posición de todo contenido positivo [...], pero, no obstante, mantiene esa posición en cuanto a privilegio punto hueco de universalidad desde el que se puede apreciar (o despreciar) las otras culturas. El respeto multicultural por la especificidad del otro no es sino la afirmación de la propia superioridad” (p. 64-65).

Por ello, esta forma de concebir el multiculturalismo, si no incluye la diversidad y diferencia en la unidad social y comunitaria de pertenencia, justicia, equidad, libertad,

igualdad y solidaridad de democracia radical, las que han de ser concebidas en forma horizontal en relación de interculturalidad y transculturalidad incluyente; puede llevar a ambigüedades, equivocaciones, exclusiones, injusticias e incluso, a paradojas y totalitarismos. Considerar que la Nación-Estado, el Estado-Nación moderna en México, nuestra América y en el mundo, implica desarraigo, es decir, es ir más allá de las comunidades históricas reales; como a la vez, es importante reconocer que a lo largo de la historia, hay quienes inventan una nueva comunidad e invitan a grupos, individuos, comunidades a integrarse para formar el nuevo Estado nacional, esto es la reconstrucción de comunidades sociales imaginadas.

Ello implica ir a las entrañas políticas y éticas de las naciones-Estados. Afirma Villoro (2007):

En la América hispana la conciencia de las nuevas naciones no aparece en los pueblos indios, apegados a sus culturas tradicionales; tampoco en los inmigrantes españoles, ligados a las metrópolis; sólo puede surgir en un grupo que se siente desligado de todo vínculo comunitario: ya no puede reconocerse en la lejana España, pero tampoco pertenece a las comunidades indias y mestizas locales. Es una parte del grupo “criollo”, sobre la clase media “letrada”. Ella se encuentra sin asidero real en la sociedad; sin pertenecer a una ni a otra comunidad, ni a los pueblos locales ni a la metrópoli, imagina una asociación que sí le concede plena pertenencia: una nueva nación (P. 31-32).

Lo cual requiere hacer un balance histórico. El siglo XIX es el del progreso, de la técnica, del liberalismo, del socialismo, del anarquismo, del anarco-socialismo, del marxismo, del idealismo, del espiritualismo, del krausismo; de la definición de las clases sociales y del conflicto; de la expansión insaciable del capitalismo industrial, la irrupción

de los valores y de las instituciones democrático-liberales.

El siglo XX promueve el progreso, la libertad del libre mercado, se proclama la democracia, ideal individualista liberal capitalista, y de los derechos humanos, hasta alcanzar la concepción del socialismo como la “razón utópica”, que plantea una ruptura con el mundo real y la afirmación de otro ideal utópico libertario, porque proyecta la necesidad de lo posible, porque encarna en la vida colectiva las condiciones reales de transformación social que apunta a una dirección del análisis concreto que permite trazar el perfil de un proyecto histórico hacia la construcción de la sociedad deseada más allá del estado de cosas existentes del presente histórico.

De esta forma la utopía imaginada y operante como alternativa de cambio y transformación del proyecto de la cuarta transformación tiene su topos, su raíz en la historia social concreta del México de destrucción, violencia y muerte, por ello es necesario reconocer que la sociedad deseada está, pues, en el futuro y hacia ella conducen proyectos de liberación que en la actualidad se plantean. Sin embargo, el futuro, como horizonte infinito por conquistar, siempre se desdobra irremediabilmente en dos: lo imposible y lo posible; en esta situación nos encontramos hoy. Aunque queda el lugar para preguntar: ¿dada las condiciones históricas, sociales y económicas es posible cambiar, o qué podría ser lo más posible? En otras palabras, se ha de encaminar el proyecto a alcanzar, en la acción y en la toma de decisiones: la justicia, la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad, la pretensión es alcanzar la felicidad para todos, etc.; es bien claro que estos valores son los componentes de una sociedad nueva en plenitud, pero no perfecta ni acabada; sin embargo, hay sociedades imposibles por el dolor y sufrimiento que provocan, pero pueden y de hecho inspiran sociedades posibles de equidad y jus-

ticia. La razón es evidente, porque lo posible siempre resulta de sujetar lo imposible al criterio de la factibilidad humana real y, de esta manera, lo posible y lo más posible siempre queda sujeto a las mediaciones necesarias de todo proyecto político (condiciones objetivas y subjetivas, organizaciones, esfuerzos en lo económico, político, cultural, y todos aquellos imperativos concretos y específicos propios de una coyuntura histórica). Decir, entonces, que la sociedad deseada como

plenitud acabada es un imposible, no es algo sin sentido ni mucho menos contradictorio, ni la dimensión utópica es algo prescindible aun cuando siempre haya que discernir, necesariamente, entre lo posible y la plenitud acabada. En donde, en la sociedad idealizada se proyectan: el deseo y la esperanza, como lo refiera Raúl Vidales (1991). Pero que hoy hemos de construir día a día, en contra de las adversidades, oposiciones y resistencias para su realización.

#### **FUENTES:**

Etzioni, Amitai (2001). *La Tercera Vía hacia una nueva sociedad. Propuesta desde el comunitarismo*, Madrid: Mínima Trotta.

Villoro, Luis (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós/FFyL/UNAM.

Zisek, Slavoj (2007). *En defensa de la intolerancia*, Chicago Illinois: Ediciones Sequitur.

Raúl Vidales (1991), En *La utopía en América*. "Dimensión utópica de la liberación", México: CCyDEL/UNAM, 1991.



Archivo interno  
de la Escuela Normal  
Núm. 3 de Toluca, 2019

# La inclusión educativa de la educación inclusiva en el campo de la educación especial

**Palabras clave**  
Educación inclusiva,  
educación especial,  
educación inclusiva

## The educational inclusion of inclusive education in the special education field

**Keywords**  
Inclusive education,  
special education,  
educational inclusion

Eliseo Guajardo Ramos  
eliseo@uaem.mx

### Resumen

El presente artículo contextualiza la educación especial y su transitar hacia la estrategia de la inclusión educativa como uno de los componentes de la educación inclusiva en la educación básica, específicamente en lo que se refiere a la discapacidad. La inclusión educativa es la estrategia que en el campo de la educación especial es empleada por el grupo profesional interdisciplinario para apoyar a los alumnos con discapacidad en el curso de su educación básica en la escuela regular, así como la atención a los estudiantes con discapacidad que, por decisión de sus padres, asisten a algún Centro de Atención Múltiple (CAM), modalidad en la que se imparte también el currículo oficial con ajustes razonables. Se implica un análisis con referentes históricos, puntualización de acciones políticas, y registro de datos que dan cuenta de la atención a la población infantil con discapacidad en México, con la reflexión de algunos cuestionamientos que podrían convertirse en futuras líneas de investigación en el ámbito de la educación especial, en el sentido de impulsar en las instituciones de educación superior la atención a los jóvenes en condiciones de discapacidad dado que es poco el camino recorrido en su inclusión, por ser un fenómeno inesperado.

### Abstract

This article contextualizes special education as its transition towards inclusive education strategies as an element of inclusive education within the basic education system. Specifically when it comes to disability. Inclusive education is the main strategy employed by interdisciplinary professional teams at the special education field to assist students with disabilities through the basic education at regular schools as well as those who, by their parents' choice, attend Multiple Attention Centers where they are taught according to the official curriculum but with reasonable adjustments. This article offers an analysis with historical references, elaborations on politic actions made, and data records pertaining the aid given to Mexican children with disabilities. It also states some reflexive questions that may become new research lines in the special education field, aimed to enhance the support provided to young people with disabilities at higher education, for whom not enough has been done since their inclusion at this level is an unexpected phenomenon.

## INTRODUCCIÓN

Jóvenes con discapacidad están accediendo a la educación superior se mantienen y hasta terminan con éxito sus estudios. Hay universidades, como la Tecnológica de Santa Catarina, que cuentan con una bolsa de trabajo para colocar con éxito en el mercado laboral a estos jóvenes, en un empleo digno y de acuerdo a sus estudios profesionales.

Ninguna universidad autónoma, de orden técnico o politécnico, estaba preparada para recibirlos en sus aulas. Tan es así que el diseño institucional de la educación especial en México, desde que fue creada en 1970 su Dirección General en la Secretaría de Educación Pública, sólo presta servicio en los niveles educativos de educación básica; lo que indica que no existía expectativa oficial alguna para que alumnos con discapacidad logran acceder a la educación media superior y superior.

Contra todo pronóstico de enseñanza y de capacidad de aprendizaje, los jóvenes con discapacidad sorprendieron con su sola presencia en las aulas universitarias. No todos ellos habían pasado por las estrategias de educación especial, ya sea con la ayuda de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) o los centros escolarizados de los Centros de Atención Múltiple (CAM); se habían integrado a la escuela regular y de forma espontánea fueron sorteando los obstáculos académicos y burocráticos.

Los primeros de los que podríamos dar cuenta son de 2013, porque es cuando se creó en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), bajo la autoridad del Consejo Universitario, el Programa Universitario para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad, que en 2014, cambió la denominación mediante una enmienda al acuerdo y se llamó Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a

la Diversidad. Lo que se quiere decir, es que dichos estudiantes ingresaron a la educación media superior en el 2000, a la educación media en 1997 y a la primaria en 1991; antes del artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE, 1993) y de Salamanca-UNESCO (1994). Estas trayectorias académicas son muy importantes y dependen, en gran medida, de las diferentes localidades y sus recursos.

Este análisis se tiene que hacer desde una perspectiva empírica. Nos referimos a la población con discapacidad que accede al sistema educativo en sus diferentes componentes o niveles. Lo que desde la Teoría Constructivista de la Complejidad (2006), Rolando García identifica como el recorte empírico de la realidad a estudiar. Se trata de totalidades arbitrarias que se comportan como sistemas o subsistemas. Estos recortes pueden sufrir modificaciones de acuerdo al proceso de estudio, como ajustes o rectificaciones al recorte inicial.

Luego, se realiza un recorte epistémico que permite construir los observables para conocer esa realidad empírica seleccionada. Se refiere a los conocimientos, los fundamentos, las declaraciones explícitas, los acuerdos y convenciones, las justificaciones, normas y lineamientos que se aplican a la realidad, o mejor dicho, a los recortes empíricos de la realidad. Es el cuerpo teórico aplicable a la realidad o al recorte de la misma, que por lo regular, es interdisciplinario, incluso, hasta transdisciplinario.

Existe una reciprocidad entre el recorte epistémico y el recorte empírico. La teoría epistémica es un conocimiento histórico y el recorte empírico es una construcción de la realidad que es posible gracias a los observables teóricos históricos, hablamos de un proceso histórico-crítico.

## **RECORTE EMPÍRICO DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR**

La creación de los sistemas de educación pública, gratuita y obligatoria de los Estados democráticos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX tuvieron lugar para las zonas urbanas, excluyendo las regiones rurales, porque priorizaron la expansión de la industrialización. Para México, el de la época porfiriana a cargo de Justo Sierra era más excluyente este sistema público que el creado anteriormente por Benito Juárez con las leyes de Reforma en 1861. Con la expedición de la Ley de la Instrucción Pública Elemental, en el apartado II mandataba: “se establecerá de inmediato en la Capital de la República una Escuela de Sordomudos que se sujetará a un Reglamento Especial que se forme para ello. Y tan luego cuando las circunstancias lo permitan se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por fondos generales en las demás partes del país que se creyere conveniente” (Sánchez-Regalado, 2010).

La maestra Susana Huet bisnieta de Eduardo Huet (Comunicación personal, 4 de abril 2019) y fundador de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867 en México, nos comenta que una de las motivaciones de Juárez al expedir la ley que creaba dicha escuela en 1861 y que se concretó hasta 1867 después de que el presidente Juárez salió de la capital en su carruaje a defender la República y que regresara a Palacio Nacional una vez que derrotó a Maximiliano de Habsburgo; era que el Benemérito de las Américas, sabía que los países considerados cultos en esa época se ocupaban de las personas con discapacidad, principalmente de los sordos y de los ciegos. Y él deseaba fervientemente que México fuera considerado entre los países cultos del mundo. Por ello, se reglamentó en primera instancia a la escuela de sordos que a las escuelas públicas regulares. Se fundó primero una Escuela Normal especial para formar maestros espe-

cialistas en sordos, también en 1867, 20 años antes, que la Escuela Enrique C. Rébsamen en Jalapa, Veracruz, que formaba profesores de educación primaria, hasta 1885.

El sistema educativo público obligatorio se refundó en México, después de la Revolución Mexicana en 1921, cuando Álvaro Obregón ocupó la presidencia y crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) y nombra como primer secretario a José Vasconcelos. Lógicamente, la educación primaria obligatoria se expandió no sólo en zonas urbanas, sino a las rurales. Incluso ya para los años 30, toma lugar y prestigio en el mundo la denominada “Escuela Rural Mexicana”.

La presencia de alumnos en la escuela obligatoria, se reglamentaba desde los seis años a la primaria elemental de tres grados; luego la primaria superior hasta los 12 años. Posteriormente, la primaria queda finalmente reglamentada de 6 a 12 años, para esta escuela gratuita el único requisito de ingreso era contar con seis años cumplidos. En las zonas urbanas se establecieron algunas escuelas para niñas y otras para niños; luego fueron mixtas, pero había una entrada para niños y otra para niñas, con sus patios separados. La asistencia de niños por encima de la de las niñas tenía que ver con la cultura de exclusión de la educación de las niñas, sin que esta tendencia obedeciera a reglamento alguno.

La “cobertura completa de la educación primaria” en México casi se logra en el primer periodo del Licenciado Fernando Solana Morales, en los años 80, bajo el Programa de “Educación para Todos” y con un relanzamiento de CONAFE, creado desde 1971. Hubo un gran impulso de “los grupos integrados” de educación especial para los problemas de aprendizaje en materia de la lecto-escritura, a la cabeza de Margarita Gómez-Palacio.

Es hasta el año de 1993, cuando se modifica el artículo 3º constitucional, con lo cual que se

hace obligatoria la educación media. En 2004 se inicia la obligatoriedad gradual del preescolar; primero, en tercer grado; luego, en 2005 el segundo grado; y, en 2008 el primer grado. En 2012 se inicia la obligatoriedad gradual de la educación media superior, calculando que será hasta 2021 que se pueda dar la cobertura en este nivel educativo. La nueva administración federal 2018-2024, ha anunciado que diseñará la iniciativa para hacer obligatoria la educación superior, también.

El recorte empírico al que nos referimos en este apartado es el de la población "todos". Al hacer obligatorio el nivel, se refiere a que el mismo es para todos, sin excepción. Y como puede apreciarse las diversas condiciones para cubrir esta condición se presenta gradual en el tiempo, en el tiempo histórico.

Katarine Tomasevki, relatora especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) definió las condiciones que deberán cumplirse, a través de las 4A, para satisfacer el derecho a la educación para toda la población a partir de la definición de su obligatoriedad. Estas 4A son: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (ONU, 2003). Entendiendo por: asequibilidad, la disponibilidad del servicio en donde se encuentre el educando; accesibilidad, eliminando cualquier barrera física, normativa o de actitud para su ingreso, sostenimiento y egreso con éxito de la conclusión de estudios; aceptabilidad, que la enseñanza se apegue a los derechos humanos de las personas; adaptabilidad, como la obligación de adaptar los estudios al interés superior de los educandos y sus condiciones de pertinencia de raza, cultura, sexo, discapacidad, condición económica.

Considerando el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) 2018, podemos estimar algunas consideraciones básicas del todo poblacional de la educación obligatoria en el país, que está comprendida en la educación básica (pre-

escolar, primaria y secundaria) y educación media superior.

Al menos, de acuerdo con el informe 2018 del INEE, la cobertura de la población escolar se cumple: en un 97.7% con la asistencia de los niños de 6 a 11 años a la escuela; la de 12 a 14 años, en un 93.3%; y de 3 a 5 años, el 77.7%; mientras que los jóvenes adolescentes, de 15 a 17 años, lo hacen en un 33.2%. No dice, exactamente a que nivel y grado asisten, pero es bastante aproximada a los niveles de primaria, secundaria, preescolar y media superior, respectivamente. Agrega que la escolaridad promedio de los mexicanos en 2015 era de 9.2 grados. Señalando que la escolaridad en México ha aumentado 1.2 grados cada 10 años.

Con base en este último dato, una proyección aritmética sería que para dentro de 50 años, poco más o menos, se cumplirá con la meta de la educación obligatoria hasta la educación media superior en México. Esto es, hasta el año 2068 la población de 3 a 17 años estaría ejerciendo su derecho a la educación de acuerdo al artículo 3º de la Constitución (en función de la reforma de 2012). Ya para entonces, mucho antes se habría aprobado la educación superior como obligatoria (digamos, 2019). Estaríamos en un déficit todavía del 40% para la educación superior, ya que de acuerdo al crecimiento de la cobertura de 1.2 grados por década, la educación superior para el 2068 estaría cubriendo el 60% de la demanda obligada. Cuestión que cubriría hasta casi 30 años más todavía; esto es, hasta el año 2098.

Aun así estamos hablando de números, alegres, ya que tenemos una población residual que no accede a la escuela o que accede y la abandona antes de concluir con éxito sus estudios, o la educación que recibe no está siendo pertinente por no ser adaptable.

Es el caso de la población en pobreza extrema, donde encontramos que el 4% de la

población de niños en edades escolares trabaja hasta 20 horas de jornada en el hogar o fuera de él; el suceso de la migración interna de nuestro país, familias enteras que migran de un estado a otro y cuyo trabajo agrícola lo distribuyen entre todos ellos, incluyendo a los integrantes menores de edad.

El 47% de los niños indígenas de preescolar y primaria no asisten a escuelas interculturales bilingües, no cumple con la adaptabilidad curricular lingüística y cultural, muchos de estos niños ya viven en poblaciones urbanas.

Pero el grupo poblacional en edad escolar que mayores dificultades tiene para asistir a su educación de preescolar y primaria, es el que tiene algún tipo de discapacidad, le siguen los niños migrantes, luego los niños indígenas y los que viven en poblaciones pequeñas y aisladas de menos de 100 habitantes.

Hay que agregar que la mitad de las escuelas de preescolar y primaria en nuestro país son multigrado no todas tienen asequibilidad a todos los grados. Este fenómeno de falta de capacidad instalada, continúa con las telesecundarias, el telebachillerato y las escuelas de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) de los Colegios de Bachilleres.

Amen, de que con todos los que están dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) también presentan dificultades graves. Por ejemplo en matemáticas, los del último grado en educación media superior obtienen el 3% en nivel sobresaliente (IV) y 66% logro insuficiente (I); 3° de secundaria, 5% en IV y 64% en I; 6° de primaria, 7% en nivel IV y 60% en nivel I; en 3° de primaria, 13% en IV y 19% en I; mientras que en 3° de preescolar 14% IV y 9% en I. Entre más avanzan en su escolarización menos eficientes son los resultados. Producto, seguramente, de que las bases insuficientes van causando dificultades cada vez más serias. Esto nos conduce a que el derecho a aprender de los más de

30.9 millones de estudiantes en la educación obligatoria que comprenden el SEN, no se está cumpliendo.

Lo mismo pasa con español, conocido como lenguaje y comunicación. En el último grado de EMS, obtienen solo el 9% en el nivel IV y 34% en el nivel I; en el 3° de secundaria, 8% en el nivel IV y 34%, también, en el nivel I; en el 6° grado de primaria, 3% en el IV y 50% en el I; en el 3° grado de primaria, 3% en el IV y 24% en el I; y, en 3° de preescolar 17% en el IV y 6% en el I. Son cifras que revelan que el derecho a aprender no se cumple a cabalidad o más bien no se cumple.

Los que están fuera pero también los que están dentro del recorte empírico de la población escolar en México, están en serias dificultades educativas según los resultados del informe 2018 del INEE (INEE, 2018).

El menor análisis de acuerdo a la normativa constitucional y de la LGE, nadie que sea de tres hasta los 17 años de edad debe quedar excluido del Sistema Educativo Nacional. No obstante, la población excluida del sistema, como lo acabamos de ver, la mayoría son personas con discapacidad, migrantes e indígenas. Y con un análisis más fino ha de haber mujeres discriminadas en el sistema, más allá de las chicas con embarazo adolescente, nos referimos a prácticas en la enseñanza de los contenidos. Como aquello de que las mujeres no son aptas para las matemáticas, y como hablan mucho son mejores para el lenguaje y la comunicación, introduciendo un enfoque sexista en la enseñanza.

La educación inclusiva tendría que ser una política pública educativa que contrarreste estas tendencias ideologizantes y de discriminación, enfocarse, transversalmente, igual a una perspectiva de género a favor de las mujeres; como a una interculturalidad que beneficie a los pueblos originarios, así mismo a los migrantes de pobreza extrema y qué decir, de los alumnos con discapacidad.

Si nos centramos en las personas con discapacidad dentro de esta política de educación inclusiva, habría que desplegar una estrategia de acción denominada, específicamente, inclusión educativa. Y, metiéndole lupa a un recorte empírico de la población con discapacidad, para revisar desde quiénes y cuántos quedan fuera del SEN, hasta si llegan y cómo a nivel de educación superior, tanto a las universidades autónomas, como a las tecnológicas, tecnológicos y politécnicas.

En un estudio realizado para el INEE sobre la atención educativa a las personas con discapacidad (Guajardo, E., 2016), se puede apreciar un dato contundente sobre esta población. Lo primero, es que hay que distinguir entre deficiencia orgánica y discapacidad, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980, 2001, 2011). El Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI), censó desde 2000, 2010 y lo hará en el 2020, la población con discapacidad y la SEP, en el Formato 911 para el conteo de la estadística oficial de atención educativa lo hace sobre la deficiencia, que no son lo mismo aunque se correlacionen.

Los datos de la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica (ENADID), los datos más recientes que disponemos son los de 2014 (CONAPO-INEGI, 2015). INEGI toma las definiciones de discapacidad de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), que es el órgano internacional para América Latina y el Caribe enlazado a la OMS (OPS/OMS, 2011). Y las definiciones de discapacidad que toma en cuenta ENADID son las dificultades para:

1. Caminar, subir o bajar usando sus piernas
2. Ver (aunque usen lentes)
3. Mover o usar sus brazos o manos
4. Aprender, recordar o concentrarse
5. Escuchar (aunque usen aparato auditivo)
6. Bañarse, vestirse o comer
7. Hablar o comunicarse

## 8. Problemas emocionales o mentales

Se advierte que no son deficiencias orgánicas, sino desempeño de la persona. No se refiere a dificultades del aparato locomotor, sordera, ceguera, discapacidad intelectual, etcétera. Que es lo que sí toma en cuenta la SEP en el Formato 911. Paradójicamente, el INEGI estima que la información como deficiencia orgánica es un dato que no es demográfico, sino de salud y sería el sector salud el responsable de recabarlo con criterios médicos y no con encuestadores con nivel de preparatoria como los que operan para el Instituto.

Tomaremos las cifras de ENADID de las edades comprendidas de los niveles educativos obligatorios, que más se aproximen, porque los cortes de edad no son exactos a estos niveles etarios: de 0-4 años a 15-19 años. Cuando los niveles obligatorios abarcan de 3 a 17 años. Veamos, las cifras de mujeres con discapacidad de estas edades, según ENADID es 8,160,000 y de hombres de 6,480,000, un total de 14,644,000 de niños y jóvenes adolescentes con discapacidad, que da el 12.2% de esta población de 0-4 años a 15-19 años, como se dijo. La SEP, de acuerdo a las Reglas de Operación de 2016, estima el 10% de la población con discapacidad y para las edades de 3 a 18 años, que es la edad escolar obligatoria de básica y media superior, da los números absolutos de 10,560,000 niños y jóvenes adolescentes con discapacidad.

Analizando la atención educativa de la SEP de los alumnos con discapacidad en los CAM en 2015, es de 107,666 alumnos y las USAER es de 471,794 alumnos. Dando un total de atención de educación básica de 579,460 alumnos con discapacidad. Si se agrega la matrícula de alumnos con discapacidad de CONAFE y de educación básica indígena, aumenta a 617,304 alumnos. Más los que se atienden en los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED), que lo hacen en modalidad abierta con asesorías individuales. Aunque de

forma segregada del resto de los alumnos sin discapacidad, es de 6,861 en ese mismo año, en 181 CAED del país, suman un gran total de atención educativa de educación básica en todas sus modalidades y de educación media superior de 624,165 alumnos con discapacidad. Esto representa el 5.9% de atención de la SEP del total de niños y jóvenes adolescentes con discapacidad de 3 a 18 años, tomando en cuenta el 10% de la población total de esas edades. Y si lo hacemos la referencia con la ENADID-INEGI, las cifras aumentan. Los 14,644,000 de niños y jóvenes adolescentes con discapacidad de 0-4 años a 15-19 años que es del 12.2% de todos los niños y jóvenes adolescentes de estas mismas edades; con una atención de SEP en 2015 de 617,304 alumnos de tres a 18 años, hace un 4.3% de cobertura de atención sobre la demanda potencial de acuerdo a las edades escolares.

Así, y resumiendo los datos, el recorte empírico de la población con discapacidad suma dentro del SEN, de acuerdo a datos de SEP, al 5.9% (624,165), dejando fuera al 94.1% (9,942,696); y, de acuerdo a datos de ENADIS, la SEP con la atención 624,165, representa el 4.3% (de 14,644,000). Dejando fuera, al 95.7% (14,026,696) niños y jóvenes adolescentes con discapacidad.

Estas cifras son verdaderamente escandalosas, desde el punto de vista de los derechos humanos de la población con discapacidad en edad escolar. Y esto seguirá ocurriendo mientras la SEP siga con la única referencia del cuestionario del Formato 911, que sólo registra los alumnos que están dentro del SEN y ciega y refracta a la población demográficamente existente en el país. La SEP se ha negado sistemáticamente a construir un registro nacional de niños y jóvenes adolescentes con discapacidad en el país. Como lo solicitó en 2010 la Organización Regional de la Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile, a los países de la región. Se

trataba del “Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. Propuesta Metodológica” (SIRIED, OREALC-UNESCO, 2010), a cargo de Rosa Blanco.

### **RECORTE EPISTÉMICO DEL CUERPO TEÓRICO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR**

El surgimiento de la educación especial como campo profesional se realiza al lado del sistema educativo, en México y en el mundo, su vinculación-desvinculación con la escuela regular es porque hay estudiantes que al no tener éxito académico son enviados a la escuela especial y hay otros alumnos que de origen acceden directamente a la escuela especial; que se trata de una escuela paralela a la regular. Por un lado, le presta sus servicios técnicos profesionales a los alumnos que no van al ritmo que todos, ya que el sistema tradicional busca la uniformidad, pues lleva un plan de estudios homogéneo, lo mismo aplica para las evaluaciones puesto que son estandarizadas. Algunos chicos no son admitidos desde el principio debido a que se aplican exámenes de admisión o test de inteligencia, que precisamente fueron diseñados para la homogeneización grupal. Las escuelas para sordos y para ciegos fueron un modelo que antecedió a las escuelas para deficientes mentales, se decía. Posteriormente, se fundaron las escuelas para problemas neuromotores.

No todos los chicos asistían a las escuelas especiales, también se seleccionaban mediante pruebas diagnósticas ya que los niños que tenían deficiencias severas, sobre todo de tipo intelectual, no eran admitidos. Los alumnos de las escuelas especiales se clasificaban en educables y no educables. Los no educables se iban a su casa o como internados de custodia para asistirlos en labores cotidianas como es comer, asearse,

vestirse, y alguna recreación dirigida.

Se comenzó a configurar una población que a veces rebasaba el 10% del total de estudiantes de las escuelas regulares. Se trataba de alumnos que sin discapacidad, y aun, con inteligencia sobresaliente no aprendían a leer y hacer operaciones elementales de cálculo, éstos no cabían ni en la escuela regular, ni en la especial. Los padres preocupados por el destino de sus hijos exigieron un presupuesto para su atención, niños, denominados con problemas de aprendizaje. Esta presión ciudadana, tuvo lugar en el Congreso Legislativo de Gran Bretaña, consciente de que es dónde se deciden los presupuestos para la cosa pública, Mary Warnock (1978), filósofa y congresista, presidió la comisión que estudió el asunto y presentó una iniciativa de solución, la comisión llevaba su nombre.

Lo primero que Mary Warnock propuso fue que se eliminaran las etiquetas diagnósticas porque eran discriminatorias e indignantes. Así, no se tenía que clasificar a los alumnos en dos grupos, los especiales y los regulares. Y dentro de los especiales, toda la gama de diferenciaciones por discapacidad. Decía la Comisión, todos los niños forman parte de un mismo grupo y algunos tienen necesidades educativas especiales (n.e.e.) a los que hay que apoyar con mayores o diferentes recursos para superar su necesidad; pero no los hacía niños que tuvieran que ser considerados diferentes. Esos recursos habría que llevarlos a la escuela donde asistían tales alumnos, así fuera que el recurso se tratara del maestro especialista. Entonces, dicho profesor debía acudir a la escuela del niño y no a la inversa, que el niño tuviera que salir de la escuela; los pequeños con n.e.e. no tenían por qué asistir a una escuela distinta a la que iban sus hermanos o sus amigos del mismo barrio.

Como se trataba de una Comisión que debía prever los recursos presupuestales, el con-

cepto de n.e.e. era de una dimensión de planeación de recursos. Esto es, se define la necesidad y al mismo tiempo se está definiendo el recurso para satisfacerlo, no se trataba de una dimensión psicopedagógica, de diagnóstico o terapéutico. Este concepto luego, en la práctica se pervirtió al confundirlo con otra noción diagnóstica especial; o, como un sinónimo eufemístico para denominar a la discapacidad o a los problemas de aprendizaje. La acción misma de que los niños permanecieran en la escuela regular y no fueran canalizados a educación especial; incluso, los que ya estaban separados y segregados se les recomendaba que se incorporaran a una escuela regular, con los apoyos correspondientes. A esto se le denominó, por lo mismo "Educational inclusion". Que luego en la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad" realizada en Salamanca, España, en 1994, con el auspicio de UNESCO, que había adoptado la concepción de las n.e.e. de Warnock, tradujeron al español esta estrategia como "integración educativa", que bien pudo ser traducida como "inclusión educativa". Fue un prurito de traducción, porque inclusión, en ese momento, les parecía un anglicismo, comparado con la palabra integración.

Y una de las recomendaciones más enfáticas de la estrategia de integración educativa era llevar el mismo currículo a todos los niños y atender las n.e.e. que se presentarían frente a éste, con adecuaciones curriculares; sin reducir ni sofisticar el currículo en el aula. En la Conferencia Mundial de Salamanca, se realizó una Declaración denominada de Salamanca, que era declaración de intención para los 92 gobiernos que acudieron, entre ellos México; también se aprobó un Plan de Acción.

México, conocía el concepto de la integración educativa, de las n.e.e. y de las adecuaciones curriculares a través de los documentos preparatorios que se habían discutido en reuniones regionales. Como la que se realizó

en Venezuela en 1992 a la que acudieron el Director General de Primarias y el Director General de Educación Especial de la SEP. Al modificarse el artículo 3º en marzo de 1993 y aprobarse la LGE (1993), hubo oportunidad de redactar el artículo concerniente a la educación especial, —que fue el 41— como figura principal: la integración educativa, como un derecho para el niño con discapacidad. México, acudió a Salamanca (UNESCO, 1994) con una modificación en su normativa superior de educación, como era la Constitución y su ley reglamentaria.

Un hecho incontrovertible fue que este cambio de concepción de los servicios educativos de educación especial, revelaron tal cual observable piagetano, la segregación de la que eran objeto los alumnos de educación especial en sus escuelas separadas y paralelas a las escuelas regulares. Se evidenció que al no llevar el mismo currículo en las aulas, ni siquiera recibían, como cualquier niño mexicano, los libros de texto gratuitos. Todo esto, que parecía primero muy natural y justificado, aparecía luego como segregación y discriminación, no sólo de actitud, sino de violación de derechos constitucionales porque no recibían la misma educación que todos los niños del país; por ende, no recibían un certificado de primaria, el cual es obligatorio para obtener un empleo formal. Doble discriminación, la educativa y a futuro la laboral, condenando al niño de educación especial a la dependencia permanente y vivir como un menor de edad toda su vida. Lo que resultaba obvio, no se veía por los mismos profesionales de la educación especial y se les reveló súbitamente, al comprender bien lo que era la Declaración de Salamanca en 1994. Esta revelación, a la vez fue traumática, porque sobrevino un sentimiento de desprofesionalización (Guardo, E., 2010). Algunos dieron el salto a la integración y a un modelo educativo; otros, fueron rebeldes y se aferraron a los instrumentos diagnósticos y a los cubículos de los consultorios y las rutinas terapéuticas. De

vez en vez sobreviene ese sentimiento desprofesionalizante.

Vino, inmediatamente después de Salamanca 1994, la reorientación de servicios de educación especial y todas las escuelas de atención específica por discapacidad o mejor dicho, por deficiencia orgánica se reorientaron a CAM y recibieron alumnos de todas las discapacidades, al igual que una escuela regular, que podía recibir alumnos de la discapacidad que tocara a su puerta. Lo más importante es que se adoptó el currículo de la educación básica mientras que los grupos integrados de problemas de aprendizaje, junto con los servicios de apoyo de turno alterno, se reorientaron a USAER. Los Centros de Canalización de acuerdo a un pre-diagnóstico se reorientaron a Unidades de Orientación al Público (UOP), porque ya no se requería del diagnóstico para hacer uso de los servicios de educación regular o de educación especial. Los servicios no dividían la población en discapacidad leve y severa o profunda. En la que los leves irían a la escuela regular y la severa al CAM de educación especial. Los chicos iban, independientemente de su discapacidad y de su consideración de leve o profunda, a la escuela regular con apoyo de USAER o al CAM que, además, llevaba el mismo currículo de la educación básica.

Al proceso de vincular el CAM al mismo currículo, con adecuaciones —sin recortes sustanciales— curriculares, se le denominó **integración educativa**. Y quien se integraba a la escuela regular con apoyo, se le denominó integración escolar. Todos los alumnos de educación especial estaban integrados, escolarmente o educativamente al currículo regular.

En abril de 1997, hubo la Conferencia Nacional para la Atención de Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, convocada por la SEP y por el SNTE, en Huatulco, Oaxaca. Ahí se confirma-

ron las conceptualizaciones que se venían utilizando en la reorientación, pero en gran medida dicha reunión tenía el objetivo de despejar toda sospecha de que la integración educativa implicaba la desaparición de la educación especial. Se definió que la población objetivo de la educación especial eran los alumnos con n.e.e, con o sin discapacidad; que la operación de servicios era el CAM, USAER y la UOP; que habría capacitación y actualización profesional para educación especial; y, que la materia de trabajo, con la integración educativa, lejos de desaparecer se afirmaba y se enriquecía hasta se requerían de más plazas con la reorientación, ya que se atendería no sólo a la discapacidad, sino aquéllos que sin discapacidad tenían n.e.e. También, habría alumnos que con discapacidad no tenían n.e.e. y esos no eran alumnos de educación especial (Documento Base de la Conferencia Nacional de Huatulco, 1997; Memoria de Huatulco, 1997).

Se reorientaron los servicios en su operación pero no se acompañó ésta de los cambios del plan de estudios de las Escuelas Normales de especialización o de educación especial en el país. Fue hasta el 2004 que se hacen los cambios del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial con la incorporación de los conceptos operativos de la integración educativa. Pero no fue un cambio transversal, se siguieron formando por áreas de deficiencia orgánica específica.

Es hasta el rediseño, que se realizó en 2018, del plan y programas de estudio que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), llevó a cabo un cambio en la formación de profesores especialistas a través de su Licenciatura en Inclusión Educativa. Entra al enfoque social de la discapacidad y sale del enfoque clínico médico psicológico en el que se formaban para el modelo de atención rehabilitatorio por deficiencia orgánica.

Primero, quienes estaban por hacer un cam-

bio por una Licenciatura en Educación Especial con enfoque de educación inclusiva, no estuvieron de acuerdo con el rediseño con este enfoque, les parecía que no estaba lo suficientemente actualizada, que era anacrónica. Se discutió que la educación inclusiva era para toda la educación y que incluía la perspectiva de género, la interculturalidad, los migrantes, la discapacidad y la diversidad sexual, se argumentó que eso no se podía poner en la malla curricular, porque sólo competía el rubro de discapacidad, y que así como el tema de la no discriminación de las mujeres se denominaba perspectiva de género, que el de los pueblos originarios, interculturalidad: el de la discapacidad era inclusión educativa. La inclusión educativa es también educación inclusiva, pero es una parte del todo de la diversidad de la población que implica la educación inclusiva y que entre todos los actores de la educación la impulsan. Una vez convencidos y llegando a tomar acuerdos para la construcción nacional del rediseño, se presentó otra resistencia, la que no desea que desaparezca el nombre de educación especial, cuestión que es lo de menos, el nombre. Pero desean mantener la orientación de la formación por áreas de estudio específicas de discapacidad, que en realidad es por deficiencia orgánica, continuar en el modelo médico-rahabilitatorio; sufren el síndrome de la desprofesionalización (Guajardo, E., 2010) como apareció en la reorientación de la operación de servicios educativos de educación especial.

Es cierto que la UNESCO, a través de la Oficina Internacional de Educación (OIE) en reunión de expertos de 2008, en Ginebra “Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” (Blanco, R., 2008), se adoptó este enfoque para toda la educación no sólo para la educación especial sino para toda segregación y exclusión de mujeres, indígenas, migrantes, con discapacidad y diversidad por orientación sexual. Determinaron las barreras para el aprendizaje y la participación, así como los ajustes razonables que ya definía la Con-

ención Internacional para los derechos de las personas con discapacidad, y que como convención tiene máxima jerarquía frente a la de una Declaración o Conferencia Nacional, ya que cada país miembro de la ONU considera una convención como vinculante y a nivel constitucional. México, reconoció la Convención en 2007 y propició que se armonizara la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 1º, que pasó de Las Garantías Individuales al de los Derechos Humanos y sus Garantías (Gujardo, E., 2012) en 2011. Derogando, posteriormente en ese mismo año, la Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad (DOF, 2005) y aprobando la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2011).

Así como el documento de la Comisión Warrnck (1978) se convirtió en un hito a nivel mundial que revolucionó la educación especial con sus n.e.e. y las adecuaciones curriculares. La OMS (1980) sacudió con el concepto social de la discapacidad, señalando que la discapacidad es “el desempeño y una condición subjetiva de la persona, más allá de la objetividad del déficit orgánico corporal”; lo que permite ver con toda claridad que dos personas con la misma deficiencia orgánica pueden poseer una gran diferencia en su discapacidad, así se introduce el concepto de que la discapacidad no es una enfermedad sino una condición estable de la persona. Y por lo tanto la discapacidad es relativa al entorno social, hace ver que las personas con discapacidad son muy diferentes entre ellas y que no es su deficiencia orgánica lo que les da identidad sino su desempeño en su contexto, por ello puede realizar competencias iguales o superiores a las de las personas sin discapacidad.

Luego, la misma OMS, en 1994 adopta en su 58ª Asamblea Mundial de la Salud la propuesta internacional de las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”. Lanza

con ello otro hito mundial para promover que no haya normas diferenciadas, pugnar porque sólo se diseñen normas flexibles que puedan aplicarse a las personas con discapacidad con ajustes razonables. Estos ajustes son apoyos técnicos que no deberán ser desproporcionados e indebidos, finalmente cuando un ajuste razonable pudiera hacerse y no se hace se considerará discriminación, pues lo sería por un acto de omisión.

La OMS se presentó a la asamblea del 10 de junio de la Conferencia Mundial de Salamanca 1994 e influyó todo lo que pudo con relación a las Normas Uniformes, reforzó la concepción de las n.e.e. que aplican para los alumnos con y sin discapacidad. Por eso, la primera versión de aplicación, en España, fue tomada por el equipo de educación básica de SEP, que luego siguió con el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002); así como el de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006). En los cuales, se desviaron de Salamanca, al establecer “la atención de los alumnos con n.e.e. preferentemente con discapacidad” y de la Conferencia de Huatulco que consideró “las n.e.e. con y sin discapacidad”, más ceñido a Salamanca y a las Reglas Uniformes (OMS, 1994).

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), promovida por el mexicano y luchador social Gilberto Rincón Gallardo, líder del movimiento del 68, connotado miembro del Partido Comunista, del Partido Unificado Socialista de México, del Partido Mexicano Socialista y el Partido Socialdemócrata del que fue candidato a la presidencia. Luego, creador y primer presidente de la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), donde impulsa la iniciativa que lleva a la ONU apoyado por Organizaciones No Gubernamentales (ONG) nacionales y mundiales. Siendo la primera conven-

ción que impulsa la sociedad civil y no un gobierno miembro de la ONU. Esta convención adopta las barreras para el aprendizaje y la participación, así como los ajustes razonables, que también retoma la OIE en 2008, como se dijo anteriormente.

Las barreras para el aprendizaje y la participación y los ajustes razonables se aplican a la gestión en el centro escolar, fuera del aula. Las n.e.e. y las adecuaciones curriculares se habían circunscrito al currículo y al aula. La eliminación o disminución de barreras y los ajustes razonables iban al centro escolar en su conjunto.

En el CiF-OMS 2011, sucede otro gran acontecimiento al señalar que todos tenemos que ver con la discapacidad, que a todos nos implica; si no tenemos discapacidad ahora, la vamos a tener después. Si no sorpresivamente por algún accidente, con el tiempo, vamos perdiendo facultades y la adquirimos. En eso nos parecemos todos los humanos, en la discapacidad, es un factor común. Tal pareciera que haya sido tomado este principio de S. Freud, cuando postula que no hay personas normales, que todos, en mayor o en menor medida, somos neuróticos.

Otra idea psicoanalista, pero no la freudiana, fue la que tomara Vygotski de Alfred Adler. Este pilar del psicoanálisis postulaba que el instinto de conservación era más básico que el sexual, que defendía Freud. Y creó la figura de complejo de inferioridad, en el sentido de que todas las personas tienen este instinto, como las demás especies, pero en los humanos se hace social y ante cualquier adversidad consciente las personas aplican la compensación para superar la dificultad. Vygotski, en el Tomo V de sus obras escogidas, denominado "Tratado de la defectología" (1997), observa que las personas con discapacidad tienen acentuado este mecanismo y aplican lo que él llamó la sobrecompensación. Es así, que ellos tienen una ventaja sobre las demás personas con discapa-

cidad e ilustra con los niños ciegos de nacimiento, dice, saben más del mundo de los videntes que los que ven sobre el mundo de los ciegos. Los niños ciegos de nacimiento creen que todos estamos ciegos, hasta que captan que los demás pueden ver, eso les dispara el mecanismo de sobrecompensación por lo que comienzan con una avidez exacerbada para conocer el mundo de todos. Y logran grandes avances para orientarse en el mundo de todos. Vygotski, sigue diciendo, si este niño convive con puros niños ciegos, confirma su hipótesis de que todos somos ciegos. No es bueno que los ciegos estén solo con ciegos y así con cada una de las discapacidades. Vygotski advertía esto en los años de 1930, aproximadamente, se adelantaba a su tiempo sobre la inclusión de las personas con discapacidad.

La conjunción de todas estas conferencias, declaraciones, reuniones mundiales y convenciones propiciaron, en lo esencial, junto con teorías como la de Vygotski y otros autores contemporáneos como Len Barton (1998), Barry Franklin (1996), Tony Booth, Mel Ainscow (2000, 2015), Gerardo Echeita (2006), Rosa Blanco (2008, 2010), Álvaro Marchesi (1998), etcétera, un recorte epistémico que permite contar con una teoría interdisciplinaria y de la complejidad para abarcar la realidad en toda su diversidad. El "recorte empírico" de la población en su adentro y afuera, su inclusión y exclusión, así como los observables de la realidad que permite construir como instrumentos de asimilación y acomodación teórica sobre la realidad compleja, sigue la metodología de la Teoría Constructivista de la Complejidad de Rolando García, último colaborador de Piaget en materia de epistemología, quien publicó la última obra de Piaget, en vida: Historia Social de la Ciencia (Piaget y R. García, 1982). Dentro de este enfoque constructivista de la complejidad habría que ver si la última etapa contiene a todas las anteriores, reordenando en cada etapa a las anteriores. La lengua de señas y el *braille* han subsistido a lo largo de todas las

etapas, por ejemplo. No desaparece la etapa anterior, se reordena.

### **PROCESO HISTÓRICO-CRÍTICO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DENTRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EDUCACIÓN PARA TODOS**

Hecho este recorrido, el “recorte empírico” y el “recorte epistémico”, procedemos a considerar algunos hechos que podamos reconstruir de un enfoque “histórico crítico”. En México, comentábamos que al ser establecida la escuela pública en la época de la Reforma, se estableció en las ideas liberales del siglo XIX, antes que la escuela regular, una escuela especial para sordomudos, luego una Normal para maestros que enseñaran a los sordos. La influencia francesa de la lengua de señas se impuso en estos servicios. El ingeniero Ignacio Trigueros, que apoyó para establecer la escuela de sordos, inaugura la escuela para ciegos —trabajaban mediante la escritura braille, que ya utilizaban en Europa—. A finales del siglo XIX, ya con Porfirio Díaz en la presidencia es que se inaugura la Escuela Nacional para Ciegos, como ya se dijo. Estos planteles contaban con internado porque había estudiantes de todo el país. Justo Sierra, Ministro de Educación en la época porfiriana refuerza la idea de la escuela pública, gratuita y obligatoria; él decía que los únicos que estaban dispensados para asistir obligadamente a la escuela eran las personas con discapacidad. Esta exclusión a finales del siglo XIX se pensaba que era beneficiosa para ellos, era una especie de exclusión “positiva” pero de una concepción equivocada, porque era como si se les concediera una concesión exclusiva debido a la discapacidad.

Ya creada la SEP en 1921, ese mismo año se realiza el Primer Congreso Mexicano del Niño, participan activamente los médicos Rafael Santamarina, Alberto Lozano Garza

y Antonio Torres Estrada, sus ponencias giraban alrededor de los niños anormales, recomendando que no estuvieran en las escuelas regulares y que quedaran separados de los alumnos. Se tenía el propósito de homogeneizar los grupos, quien hiciera este trabajo como encargado del recién creado Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, fue el doctor. Santamarina, tarea que realizó con el Test de Inteligencia Binet-Simon —instrumento creado en 1905 y revisado en 1915 en París, Francia y primer Test de Inteligencia en el mundo—; posteriormente se crearon las Escuelas de Recuperación, también a su cargo (Sánchez Regalado, 2010). Desde creada la SEP, ya se tenía el propósito de crear un sistema paralelo al de las escuelas regulares. Hubo otro Congreso Mexicano del Niño y siguieron ponencias a favor del niño anormal con estudios médico-pedagógicos.

Es sabido que en 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga funda el Instituto Médico Pedagógico que además de atender niños anormales, formaba maestros especialistas para su atención. Ya en 1943, se transforma el Instituto Médico Pedagógico en la Normal de Especialización. Paralelamente, la Universidad Nacional de México —todavía sin ser Autónoma— ofrece servicios para niños con deficiencia mental e investiga sus condiciones y posibilidades, queda ligada a este tipo de atención la investigación. Por ello, cuando la SEP crea una Coordinación de Educación Especial, la hace depender la Subsecretaría de Educación Superior, específicamente, de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica. Es hasta que se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), en 1970, con la profesora Odalmira Mayagoitia como primera titular, que se hace depender de la Subsecretaría de Educación Elemental. Operaba los servicios educativos para los niños con discapacidad y dependía de esta DGEE, también, la Normal de Especialización.

Con la doctora en Psicopedagogía Margarita Gómez-Palacio, alumna de Jean Piaget y directora primero, del Plan Nuevo León, en Monterrey, con investigaciones psicogenéticas en curso, de matemáticas y lengua escrita. Conectada con la connotada discípula de Piaget, Emilia Ferreiro, para realizar investigaciones con este enfoque epistemológico, la profesora Mayagoitia abre una nueva área para la educación especial: los problemas de aprendizaje, se enfocan como dificultades en los procesos sensorio-motrices. Ya como Directora General de Educación Especial, trae las investigaciones realizadas en Monterrey y cambia el enfoque. Con la psicogénesis de los procesos cognitivos, se despatologizan los problemas de aprendizaje (Guajardo, E. 2013) y comienzan ideas incipientes de la integración educativa, se unifican estrategias de aprendizaje utilizados en educación especial para ser trasladados a la educación de primaria regular, como fue el Programa de Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM, 1983).

A lo que vamos es que el paralelismo entre educación regular y educación especial, comienza a cruzar líneas de trabajo e intercambiar pertenencia de niños de un subsistema a otro. Se dio con los problemas de aprendizaje y con los niños “límites o borderline”; con los grupos integrados “B” los A, eran los originales grupos integrados con niños de inteligencia normal y superior, incluso, se llegó a presentar una ponencia de los grupos integrados “B” en la reunión de la UNESCO que se desarrolló en Madrid, bajo la denominación de Reunión Nacional para Niños con Requerimientos de Educación Especial, en 1981; causando un gran impacto en el ámbito internacional como un ejemplo de integración educativa de niños con deficiencia mental leve.

Esta etapa fue el final del modelo médico-pedagógico, que nació en 1921 y llega hasta 1989, con el fin de la administración de Margarita Gómez-Palacio. El periodo de la psi-

cología genética ayudó como transición a la integración educativa. La siguiente etapa fue la integración educativa que se inicia con el artículo 41 de la LGE (1993) que la considera como un derecho; luego, se propicia la reorientación de servicios de educación especial, se desmonta el sistema paralelo creado desde 1921.

La operación de servicios educativos en la CDMX, durante la última administración hubo funcionarios que ocuparon responsabilidades para hacerse cargo de la educación básica, que eran de las filas de educación especial, tanto en su formación profesional, como en el ejercicio de sus funciones federales. Ejemplo de ello, se puede mencionar a la maestra Patricia Sánchez Regalado, que en dos ocasiones ocupó la Dirección de Educación Especial de la SEP, contando sus años de servicio al frente de esta responsabilidad suma más tiempo que cualquiera de los Directores de Educación Especial; rebasa los nueve años que ocupó la doctora Margarita Gómez-Palacio en dos administraciones federales consecutivas.

Bien, pues la maestra Sánchez Regalado fue en el último tramo de la administración pasada, la Directora General de Operación de Servicios Educativos de la CDMX, responsable de mayor jerarquía de la educación básica de la SEP, lo que permitió dar un impulso, ya no sólo a la inclusión educativa, que es lo que puede hacer la educación especial, sino de la educación inclusiva desde cada uno de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

Esta Dirección General, junto con la asesora del Administrador Federal de los Servicios Educativos, diseñaron y pusieron en operación el Sistema de Asistencia Técnica Escolar (SATE) que funciona en cada una de las escuelas de educación básica de la ciudad. Mientras que USAER operaba con dos profesionales de educación especial en la mitad de las escuelas de la ciudad desde la reorientación de educación especial en 1995.

Se decidió que el Departamento de Educación Especial tuviera presencia en el 100% de las escuelas con uno sólo de estos elementos, había la capacidad instalada para ello. Pero, ya no sería una organización tipo USAER, se reorientó para que funcionara como Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y apoyara a las escuelas a la inclusión no sólo de los alumnos con discapacidad, sino a los niños indígenas, y a la problemática de inclusión que se les presentara en la escuela; actuando desde el Proyecto Escolar y el Plan de Mejora Continua del centro escolar.

Al quedar el SATE en cada una de las escuelas de la ciudad, desde esta instancia técnica, se da un paso más allá de la integración educativa o inclusión educativa para iniciar la educación inclusiva desde la escuela regular. Este modelo no se pudo generalizar por la falta de recursos en las entidades, que son muy inferiores a los que ha tenido siempre la SEP en la Ciudad de México.

Como todo cambio trae resistencias, las que esta decisión propició, es que, se diluía la actuación de educación especial en funciones más allá de las que implican a los alumnos con discapacidad; que la educación especial tomaba el mando de la educación inclusiva que le correspondía a la educación básica regular. Pero este ha sido el último paso en la reorientación de los servicios de educación especial. Un proceso muy lejano ya del paralelismo y segregación de los alumnos con discapacidad de principios del siglo pasado, allá por 1921.

Cuando se diseñó el CAM de educación especial como servicios escolarizados y se le asignó la tarea para que los alumnos de todas las discapacidades que asistían a él, cursaran su educación básica de acuerdo a los planes de estudio, con adecuaciones; y que podría ser un espacio transitorio para que sus estudiantes, en cualquier momento, si así lo decidían sus padres, acudirían a una

escuela regular, se pensó que a lo largo de 20 años poco a poco la primera opción de ellos sería la escuela regular. Por lo tanto, los CAM se irían extinguiendo por falta de alumnos y que se transformarían, también, en USAER; pero la práctica de que los pequeños con discapacidades severas asistieran a CAM y los de leves a la escuela regular con el apoyo de la USAER, no lo permitió. Aunado a que las UOP no cumplieron su función de orientar a los padres de familia sobre sus derechos y a tomar una decisión informada para sus hijos con discapacidad. Han pasado más de 20 años y no se ve que los CAM vayan a desaparecer del panorama de la educación básica.

Recientemente, un Ministro de la Suprema Corte de la Nación dictaminó, ante una demanda de una familia con un hijo con espectro autista que fue rechazado de una escuela regular, que es anticonstitucional que en México haya dos sistemas educativos, el regular y el especial. Que es discriminatorio la existencia del sistema especial por excluyente del de tipo regular. El dictamen de la Suprema Corte es válido para todos los CAM en los que su enseñanza no sea la de los planes y programas de estudio de la educación básica oficial, con adecuaciones curriculares que no sean desproporcionadas e indebidas. Pero para los CAM que sí lo hacen, no están ejerciendo un doble y paralelo sistema educativo, por lo tanto están dentro de la Constitución mexicana.

Según el informe de 2018 del INEE, la educación especial en México está abandonada por las autoridades educativas y no se han invertido los recursos presupuestales necesarios para la misión que debieran llevar a cabo. Dicho informe no se refiere sólo a la función que realiza educación especial, sino a la cobertura de los niños y jóvenes adolescentes en edad escolar, que todavía no llega ni al 6%.

Ante este panorama de la inclusión educativa en la educación inclusiva, llama poder-

rosamente la atención la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior, porque ha desafiado cualquier pronóstico. Aunque en Salamanca 1994 se hablaba de ello, no se tenía materializado, como ahora está ocurriendo y sigue un proceso que ya no se ve que vaya a detenerse.

Un ejemplo emblemático es el de la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, Nuevo León: de tres mil alumnos de la universidad, 600 tienen diversas discapacidades; ahí ingresan, se mantienen y concluyen con éxito sus estudios. Además, a través de su bolsa de trabajo se les permite integrarse a un trabajo bien remunerado con todas las prestaciones y en la profesión en la que fueron formados en la universidad tecnológica.

Otro ejemplo conocido es la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, crean en 2013 el Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad y continúa a la fecha. Actualmente cuenta con un total de 117 estudiantes con discapacidad tanto en sus preparatorias (nivel medio superior) como en sus licenciaturas (nivel superior). Se presentan todas las discapacidades, incluida la discapacidad intelectual.

En todas las universidades autónomas, tecnológicas y politécnicas así como en los institutos tecnológicos, hay presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas de todo el país. Incluso, están llegando a las diferentes licenciaturas de las Escuelas Normales en menor medida, pero están tocando puertas. Esto implica, desde luego, a la educación media superior de los diferentes subsistemas, no sólo en los servicios personalizados y segregados de los CAED. Este fenómeno ya tiene un breve recorrido en América Latina y está siendo documentado [Ver: Vol. 8, No 1, 2014 de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, así también en los informes de Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)].

Lo que es un hecho es que en Chile, Argentina y Brasil, la educación especial tiene alcances hasta la educación superior, de diferente forma. En México, no se previó, ni está previsto que así sea, las estrategias de atención son muy diversas y heterogéneas en cada subsistema y en cada institución; poco se conoce de la dimensión que está cobrando este fenómeno. No hay un estado del arte al respecto. La doctora en Ciencias Políticas y Sociales Patricia Brogna, investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, ha lanzado una convocatoria más para reunir a las universidades con el propósito de que expongan sus experiencias en torno a la presencia académica de estudiantes con discapacidad dentro de sus centros educativos.

Ninguna universidad estaba preparada para recibir alumnos con discapacidad, lo están haciendo y descubriendo estrategias muy interesantes que deberán ser conocidas, entre ellas, primero, y entre los demás niveles educativos, después; o en el orden que se prefiera. Nadie, salvo el CAED en algunos subsistemas de educación media superior, han segregado a los estudiantes con discapacidad. En pocas palabras, no existe un equivalente al CAM de educación básica en educación superior. Sería impensable en este nivel, que hubiera una facultad de puros alumnos con discapacidad, como existe en Boston, por ejemplo, con la Universidad de Galaudet a la que asisten puros alumnos sordos; pero esta universidad existe desde el siglo XIX, tiene una gran tradición y no ha tenido réplicas que se conozcan. Esto es, que no es un modelo a seguir; a eso nos referimos.

Hasta ahora podemos constatar que hay presencia de estudiantes con discapacidad en las universidades, lo que no sabemos todavía es cómo fue que llegaron, cuáles son sus trayectorias académicas; porque no todos cruzaron por servicios de educación especial. Esa es una información valiosa que habrá de investigar.

Lógico es que se revise, desde una perspectiva de la educación inclusiva, cómo se encuentran en las universidades los asuntos de la perspectiva de género; la interculturalidad y el reconocimiento de identidad de sus estudiantes y docentes; las condiciones de la pobreza, y la descentralización de los servicios universitarios en regiones apartadas que permiten acceder a jóvenes que de otra forma no hubieran ingresado a ellas; obvio, la discapacidad; y, la diversidad sexual.

Por lo pronto, y adelantando las estrategias utilizadas en el Programa Universitario de Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la UAEM, con el propósito de ilustrar que se emplean las mismas directrices que recomiendan los organismos internacionales que aquí se han planteado en “el recorte epistémico”. Si los ajustes razonables que se plantean en las Normas Uniformes y luego en otros instrumentos internacionales, llegando a la propia Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ya están indicando un procedimiento muy claramente, busquemos aplicarlo a la realidad en nuestro entorno.

Para el ingreso de los jóvenes adolescentes y jóvenes con discapacidad a las preparatorias de la UAEM y a las licenciaturas e ingenierías, deben de presentar el examen de selección, como cualquier estudiante más. Pero se aplica con ajustes razonables, esto es, con los apoyos técnicos necesarios. Se ubica en un espacio físico accesible y con baños, también con accesibilidad arquitectónica. Se utiliza el braille, los intérpretes de LSM, el tiempo varía para algunos, incluso, se les lee las preguntas a unos pocos. Los resultados cuantitativos de los exámenes no aplican en ellos, debido a que son exámenes estandarizados psicométricamente, con población sin discapacidad y no cumplirá con la confiabilidad de un examen con tales características. Pero, nos sirven los resultados como estén para una aproximación diagnóstica para el equipo del Programa Universitario de Inclu-

sión Educativa. Este hecho no impacta en los resultados generales para la universidad, se trata de 117 estudiantes de 44 mil de toda la matrícula, es el 0.26%, no va a bajar ningún indicador si no llega ni al 1% de los resultados e indicadores.

Para los exámenes de la evaluación del aprendizaje, es un tema que preocupa mucho a los docentes, más si es la primera vez que le toca un alumno con discapacidad; se hace lo mismo, ajustes razonables que implican apoyos técnicos cuyas modificaciones no sean desproporcionadas ni indebidas. Esto significa que el estudiante con discapacidad debe demostrar el dominio de los objetivos generales de los Programas Educativos (PE) que han sido aprobados por el Consejo Universitario (CU). Lo que implica que si se violenta este requisito, sería un ajuste indebido. Esta forma de aplicar la normatividad en la UAEM, está siendo estudiada por las instancias competentes a iniciativa del Programa Universitario de Inclusión para que sea aprobada por el CU. Ahora se aplica de forma casuística y de forma colegiada con los docentes, servicios escolares y educación superior de la universidad. Es muy posible que para cuando se publique este artículo, ya esté aprobado este mecanismo por el CU.

Lo mismo ocurre con la enseñanza, se realizan los ajustes, pensando en no violentar los objetivos generales y que la didáctica empleada sirva para todo el grupo, no sólo para el alumno con discapacidad. Casi siempre, la didáctica mejora la enseñanza para todos los estudiantes, beneficiándose así todos en conjunto; de este modo se aplica un principio de inclusión y no segregación en el aula.

## DISCUSIÓN

No cabe duda que, de todos los sectores poblacionales que se reconocen desde la

educación inclusiva, la de mayor rezago es el de la discapacidad. Los datos revisados en el “recorte empírico” del número de niños y jóvenes adolescentes en edad escolar, que están fuera del sistema educativo es el mayor de todos los sectores en condiciones de exclusión. El 94.1% con indicadores de la SEP, que representa 9,942,696 de demanda potencial y del 95.7% con indicadores del INEGI, que son 14,026,696 que están fuera.

Es posible que no acudan a la escuela porque todavía sus familias piensan que la escuela no es para ellos, que en el “todos” de la obligatoriedad no los estén considerando como educables. Si estas familias supieran de los casos jóvenes que están llegando a las universidades, es muy posible que cambien su concepción acerca de las posibilidades educativas de sus hijos o familiares con discapacidad.

Lo que sí es un hecho es que ese más del 90% no va a llegar por cuenta propia, como ocurre con la población que hace grandes filas para matricularse, será necesario ir por ellos, por eso es muy importante no sólo saber cuántos son, sino dónde están. Ésta es una de las labores estratégicas de las UOP. Pero hasta el momento, después de más de 25 años de creadas todavía no saben para qué sirven y hasta las han desaparecido por no saber su función. Bien podían haber ido por ellos, nos faltarían menos de los 10 y 14 millones de acuerdo a indicadores de SEP e INEGI.

La otra información de gran impacto son los resultados de logro educativo de los estudiantes de educación básica que sí están dentro del sistema educativo, de acuerdo al INEE 2018. Los resultados en matemáticas de acuerdo a nivel y grado de estudios es de, nivel IV sobresaliente, desde 14% en preescolar al 3% en media superior. Conforme se avanza en nivel y grado, va reduciéndose este indicador; y, del nivel I insuficiente, del 60% en media superior al 9% en preescolar; también, entre mayor escolaridad mayor insufi-

ciencia de logro. Para el caso del lenguaje y comunicación, los resultados tampoco son muy halagüeños. De nivel IV sobresaliente de 17% en preescolar al 9% en media superior, pasando por 3% en 3° y 6° de primaria; y, de nivel I insuficiente, del 34% en media superior al 6% en preescolar; pasando por el 50% de 6° de primaria.

Revisando estos resultados para los que están dentro del sistema educativo, no se puede menos que preguntar ¿qué están haciendo con los que están dentro? Los que diseñan los planes y programas de estudio de la SEP tal parece que planean para el reducido porcentaje de niveles de IV sobresalientes. Eso es “poner la carreta delante de los caballos”, diseñan, aplican y luego ven cómo son sus logros y estoy seguro que son los primeros asombrados de tal información. ¿No sería mejor diseñar los planes y programas de estudio, y aplicarlos, de acuerdo a la realidad de desempeño del “recorte empírico” de el todos de los que están dentro? ¿Y no hacerlo a ciegas, suponiendo un estudiantado que no existe en los hechos? Si la educación básica es lo básico, por qué no diseñamos lo básico, en piso, y lo hacemos con lo deseable, el techo, que por cierto “si llueve nos mojamos” por decir lo menos. Lo estamos haciendo al revés. De la otra forma, vamos subiendo gradualmente el nivel de acuerdo a los resultados de logro y hacemos un plan, ahora sí de mejora. Se los exigen a las escuelas y la SEP no tiene uno con base a la realidad que da la evaluación.

Lo mismo tendríamos que hacer con los estudiantes con discapacidad. Estudiar a los que han llegado a educación superior y constatar cuáles han sido las estrategias exitosas que ellos han empleado para llegar a este nivel de logro, diríamos. Sistematizar dichas estrategias, de dentro y fuera del aula, y compartámoslas con educación básica. De igual forma, los aspectos subjetivos que mejores resultados les dieron y los que le representaron barreras que tuvieron

que vencer, con esfuerzos enormes que no tendrían que estar presentes. Se tiene que aprovechar la oportunidad de consultarlos a ellos directamente y considerar su opinión. Así podríamos mejorar muchas de nuestras decisiones y eliminar las que no están dando resultados tangibles.

Esta información no solamente es valiosa para los niveles educativos de educación básica; lo es, para los que rediseñan el plan y programas de estudio de la licenciatura para el campo profesional de la educación especial, llamándola como mejor les parezca: educación inclusiva u otro nombre. Pero que ya no especulen con asuntos que no tienen, o tienen que ver muy poco con los asuntos centrales para el diálogo y la construcción de propuestas en las Normales.

### **SUMARIO CONCLUSIVO**

La inclusión educativa no es incompatible con la educación inclusiva, sino que es parte de ella, no son lineales en el tiempo sino jerárquicamente simultáneas, en el espacio de aplicación en la que la educación conclusiva rige sus principios sobre los de la inclusión educativa, sí tienen un orden de aparición pero es de tipo histórico. Esta complejidad tiene su propia metodología, en el caso que nos ocupa en este artículo, es el de la Teoría Constructivista de la Complejidad de Rolando García. Un desarrollo de R. García que se ubica en la perspectiva histórica de la epistemología genética de Jean Piaget.

Se trabaja de forma interdisciplinaria, y lo primero es hacer un “recorte empírico” de la realidad que se desea investigar, puede tener varios ajustes para ubicar lo que queda dentro y lo que se queda fuera. Para poder identificar estos fenómenos del adentro y afuera del recorte, se requiere echar mano de observables que se construyen a partir de la teoría que se emplee, casi siempre un conjunto de

ellas, pero partes de varias que logran armonizarse en un “recorte epistémico”.

Posteriormente, se realiza un análisis con un enfoque histórico-crítico. Lo que hay que identificar, son las etapas en las que se ordena esa realidad. Cada etapa se describe y esa descripción resulta que opera como explicación de la etapa siguiente. No se trata de ordenar una especulación teórica, sino precisar y describir bien, en un orden jerárquico.

La educación especial no es sustituida ni por la inclusión educativa, ni por la educación inclusiva, ni desaparece para dar paso a estos enfoques y estrategias de acción, de política pública internacional y nacional. La educación especial es un campo profesional interdisciplinario en el que históricamente ha habido hegemonías disciplinares. En el periodo médico-pedagógico, regía la medicina. Luego, con la psicometría, para la evaluación diagnóstica de la inteligencia y el aprendizaje, rigió la psicología. Ya con la concepción social de la discapacidad y el valor que tiene el desempeño y las competencias, la pedagogía, la educación y los maestros. Lo que no implica que desaparecen los demás profesionales o sus representantes disciplinares, sino que hay una subordinación de sus tareas al enfoque educativo. Se convierten los otros profesionales de las otras disciplinas en brindar apoyo, no directrices.

No hay que confundir la educación especial con una disciplina, es un campo. Y ese campo es interdisciplinario. La formación inicial y su desarrollo profesional requiere de un permanente “recorte epistémico” de las disciplinas que intervienen para su aplicación científica y tecnológica de carácter histórico. En donde la última etapa contiene a todas las anteriores, pero reordenadas, en un orden lógico del conocimiento de la realidad.

Esa realidad, se aborda por conjuntos ordenados en sistemas, nos referimos al “recorte empírico”. Primero, ese recorte se realizaba

para todos aquéllos sujetos de la educación especial por clasificaciones de acuerdo a las deficiencias orgánicas aceptadas o excluidas de acuerdo a las condiciones mensurables del órgano o función corporal. De ahí la importancia de los instrumentos diagnósticos que median las dioptrías, decibeles, kinestias y cocientes intelectuales. Para diferenciar los educables de los no educables. Luego, hubo un todos que se definían por los que tenían o presentaban n.e.e. con o sin discapacidad. Posteriormente, el campo profesional de la educación especial realizaba “el recorte empírico” de los niños y jóvenes adolescentes con discapacidad. Pero donde esa discapacidad no se reduce a la expresión orgánica de su deficiencia, sino al desempeño en su contexto social, donde potencialmente todos son

educables. Ese “recorte empírico” de la educación especial se amplía con estrategias de una educación inclusiva.

Si ahora queremos ver ese recorte desde la educación inclusiva, esto es, desde todos los niveles educativos obligatorios, que en México, pronto serán obligatorios todos los niveles. Entonces el “recorte empírico” son todos los que ya están dentro y todos los excluidos por el propio sistema, que pueden ser algunas mujeres; algunos indígenas; algunos migrantes; algunos —la gran mayoría de más del 90% como acabamos de ver en nuestro “recorte empírico”— con discapacidad; algunos con orientaciones sexuales de la diversidad. Entonces, el todos varía históricamente.

## FUENTES:

Barton, Len Comp. (1998) *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.

Blanco, Rosa, Comp. (2010) *Sistema Regional Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*, SIRIED, Santiago, OREALC/UNESCO.

Blanco, Rosa, Comp. (2007) *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales. Sistematización de resultados*, Santiago, OREALC/UNESCO.

Blanco, Rosa (2008) *Marco conceptual sobre educación inclusiva. La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Mundial de Educación*, Ginebra, OIE/UNESCO.

Booth, Tony y Mel Ainscow (2015) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, FUHEM y OEI.

Booth, Tony y Mel Ainscow (2000) *Índice de Inclusión*, Santiago, CSIE/UNESCO.

Brogna, Patricia (2009) *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, Fondo de Cultura Económica.

DEE (1997) *Conferencia nacional atención educativa para los menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*, Documento base, Huatulco, SEP.

DEE (1997) *Conferencia nacional atención educativa para los menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*, Memoria, Huatulco, SEP.

DOF (2005) *Ley general para los derechos de las personas con discapacidad*, México, D. F. SEGOB.

DOF (2011) *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*, CDMx, SEGOB:

Echeita, Gerardo (2006) *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*, Madrid, Nercea.

Ferreiro, Emilia (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, siglo XXI.

Ferreiro, E. y Margarita Gómez-Palacio (1990) *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México, SEP-DGEE-OEA

Franklin, Barry Comp. (1996) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares.

García, Rolando (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Madrid, Gedisa.

Guajardo-Ramos, Eliseo (2017) *Educación inclusiva en la enseñanza superior. ¿Logran acceder los estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Editorial Académica Española.

- Guajardo-Ramos, Eliseo (2016) *Integración de información sobre la normatividad nacional e internacional y las políticas relativas a la atención a las personas con discapacidad en la educación obligatoria*, CDMX, INEE.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2013) *La despatologización de la lengua escrita*, Cuernavaca, Revista universitaria de psicopedagogía y cultura, Olin Tlahtalli, Año 1, Número 1, Verano, UAEM, Facultad de Comunicación Humana, 10-29.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2012) *La educación como un derecho humano. El futuro es hoy*, José Ángel Pescador Osuna (Coord.) Hacia una educación diferente. Una propuesta para México, CDMX, p. 95-116.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2010) *La desprofesionalización docente en educación especial*, Santiago, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 4 No. 1 pp. 105-126.
- Guajardo-Ramos, Eliseo (2009) *La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*, Santiago, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol 3 No 1. Pp 15-23.
- López Campos, A. A. (2012) *La integración e inclusión de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior: caso UNAM*, México, UNAM.
- Marchesi, Álvaro (1998) *International perspectives in special education reform*, London, European Journal of Special Education, Vol. 3, No 4, Routledge, 219 p., 27-36 pp.
- Moreno Valdéz, M. T. (2005) *Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior*, en: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, La metamorfosis de la Educación Superior*, Caracas, IESALC/UNESCO.
- OMS (2011) *Informe mundial sobre la discapacidad*, N.Y. Banco Mundial.
- OMS (2001) *Clasificación del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF)*, N. Y. OMS.
- OMS (1994) *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, N. Y. 58ª asamblea mundial de la salud. OMS.
- OMS (1980) *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF)*, N. Y. OMS.
- OIE/UNESCO (2008) *Educación camino al futuro*, Ginebra, UNESCO.
- ONU (2006) *Convención de los Derechos de las personas con discapacidad*, N. Y. ONU.
- ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, N. Y. ONU
- Piaget, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, Madrid, siglo XXI.
- Piaget, J, y Rolando García (1892) *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, siglo XXI.
- SEP (2006) *Orientaciones generales sobre el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, D. F. SEP.
- SEP (2002) *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, México, D. F., SEP.
- Sánchez-Regalado, N. Patricia (2010) *Memoria y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*, México, D. F., DEE-SEP, p. 295
- Tomasevki, Katarine (2003) *Indicadores del derecho a la educación*, N.Y., ONU.
- UNESCO (1994) *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Calidad con Equidad*, Salamanca, UNESCO.
- Vygotski, L. S. (1997) *Fundamentos de defectología, Obras Escogidas*, Madrid, Visor.
- Warnock, Mary (1978) *Moral thinking and government policy: the warnock committee on human embryology*, in: *The Milbank memory fund quarterly. Health and society*, London, p. 504-522.



Archivo interno  
de la Escuela Normal  
Núm. 3 de Toluca, 2019

# Educación inclusiva en el Ecuador: entre la omnipotencia de los diagnósticos y la urgencia de una educación para todos

**Palabras clave**  
Diagnósticos en la educación,  
educación ecuatoriana,  
educación inclusiva

## Inclusive education in Ecuador: between the diagnosis omnipotence and an education for all

**Keywords**  
Educational diagnoses,  
Ecuadorian education,  
inclusive education

**Graciela de la Caridad Urías Arbolaez**  
graciela.urias@unae.edu.ec

**Martha Liliana Arciniegas Sigüenza**  
martha.arciniegas@unae.edu.ec

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo hacer un análisis sobre la forma en la que los diagnósticos se han acomodado en los contextos educativos, hasta convertirse en el centro de las acciones pedagógicas para una gran parte de los docentes de los diferentes niveles educativos ecuatorianos. Para ello, se revisan planteamientos relacionados con el tema, posteriormente se realiza un abordaje de algunos hitos que se consideran importantes en la educación ecuatoriana y que están relacionados con las concepciones que existen sobre la inclusión y por último se incorporan algunas ideas sobre la necesidad de generar formas diferentes de pensar los procesos inclusivos y por lo tanto de transformar lo que venimos haciendo en la educación.

### Abstract

This article aims to analyze the way diagnoses have been placed in educational contexts and become the center of pedagogical actions to a large part of teachers in different levels of the Ecuadorian education system. To do so, approaches related to the topic are reviewed. Later, some milestones in Ecuadorian education related to conception about inclusion are exposed. Finally, the paper exposes some ideas about the need to create different ways of thinking the inclusive processes and, therefore, to transform what it's been done in the field education until now.

En la actualidad un proceso educativo de excelencia está encaminado a descubrir las características presentes tanto en los docentes como en los estudiantes; de esta manera busca caminos adecuados para que el aprendizaje sea significativo y se desarrolle en todos los que forman parte del contexto educativo; sin embargo, cotidianamente en las instituciones educativas esas posibilidades se han reducido a una sola, es frecuente escuchar a los profesores de cualquier nivel de educación que se debería plantear como una condición de ingreso el diagnóstico de aquel alumno diferente al resto, ya que sin él, muy difícilmente se logrará que aprenda. Esta realidad está inclinando la balanza hacia uno de los sujetos del proceso educativo: el estudiante que visiblemente tiene algún déficit.

Epistemológicamente, las ideas o concepciones que los profesores tienen son las que predeterminan la práctica docente en el quehacer cotidiano de la clase, así, si la inclusión se reduce a la presencia de personas con discapacidad en los contextos educativos porque la ley lo determina, lo que se haga en el aula se vinculará a la búsqueda de tratamientos que pretendan completar aquello que no tienen estos estudiantes por su propia condición. Esta filosofía de trabajo ha predominado durante décadas en los modos de actuación de los docentes en el contexto universal.

Afortunadamente en la actualidad en el sistema educativo se están realizando grandes esfuerzos por revertir la situación antes descrita, en esta dirección el presente trabajo tiene como propósito reflexionar en torno a lo que se vive en el contexto ecuatoriano, desde la omnipotencia de los diagnósticos hacia la urgencia de una educación para todos en función de lograr otra mirada en los procesos inclusivos.

Para lograr la fundamentación del propósito antes mencionado, se debe tomar en consideración que el aprendizaje no depende únicamente del alumno, hay otros aspectos que también influyen, por lo tanto, serán necesarios una serie de apoyos y ajustes en el proceso que impidan desfases, deserción o un desarrollo inadecuado de las potencialidades de cada uno de los estudiantes, coherentemente con esta idea el diagnóstico también debe realizarse a todos los alumnos y de manera integral.

Aportaciones de los pioneros en los diagnósticos educativos, tales como Silvestre y Zilberteín (2002); Granados (2003); Sobrado (2002); Marí, Buisán y Marín (2001); citados por Arriaga (2015), plantean que en el medio educativo existe una confusión terminológica o de significados, lo que ha hecho que los fundamentos epistemológicos y metodológicos se dejen de lado, ocasionando que el sujeto se objetive y no sea comprendido desde la globalidad y complejidad, dejando de reconocer la multidisciplinaria, multivariada y multinivel naturaleza de las situaciones educativas; por consiguiente, el diagnóstico educativo no se debe limitar a descubrir o interpretar los signos de una patología o déficit, sino se debe orientar al conocimiento de todos los estudiantes; siendo su objeto de estudio las situaciones educativas, ya sea desde la institución escolar con su organización, la metodología, la comunidad educativa, la familia, las condiciones básicas de infraestructura, entre otras.

Algunos han sido los factores que han influido en la concepción tan reducida del diagnóstico en la escuela, una de ellas se relaciona con la medición de las aptitudes humanas que coincide con el inicio de la psicometría en el siglo XX, lo que ha generado una serie de procesos de clasificación, que fundamentada en un modelo biológico, objetiva las

diferencias e impulsa las relaciones dicotómicas y asimétricas sobre todo relacionadas con la normalidad y la anormalidad; de esta manera, todo aquello que se aleje de la norma o que no funcione como debería, es transformado en un problema, trastorno o enfermedad. Problemas colectivos de orden económico, político y social se han transformado en déficit individuales de supuesto origen biológico, se ha desconocido el escenario de todos los procesos característicos de la vida en sociedad: historicidad, cultura, organización social, valores, afectos, esto ha llevado a que nos encontremos inmersos en un tiempo en el cual cualquier malestar se convierte en síndrome, enfermedad o trastorno; se sigue en la búsqueda de la homogenización y el silenciamiento de los conflictos, elementos que llevan a verdaderos procesos de exclusión y segregación.

En este sentido resulta interesante la idea de Affonso y Collares (2017) cuando comentan que los que no se someten son institucionalizados con diagnósticos, químicamente sujetos con drogas psicoactivas y destituidos de su condición de sujetos históricos y culturales. También los plateamientos de Kaplan (2008) ilustran lo antes expuesto cuando precisa:

Categorizar a un individuo, a un alumno, y situarlo dentro del grupo de los “buenos” o de los “malos”, de los “talentosos” o de los “no talentosos”, de los “inteligentes” o “no inteligentes”, no es una operación inocente, en tanto implica no solo una descripción arbitraria de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro. (p. 97)

De las ideas anteriormente expuestas se puede inferir que las etiquetas generadas de estos procesos aparecen de forma constante, no solo en el contexto escolar, sino en la sociedad en general; es común que en la escuela el docente señale al niño que de acuerdo a los diagnósticos realizados pre-

sentan algún tipo de necesidad educativa especial asociada o no a la discapacidad, lo que implica desarrollar todo un proceso curricular que permita enseñarle de una manera distinta al resto de sus compañeros, porque es quien aprende de forma diferente, originando una práctica educativa que excluye y que con el paso del tiempo se ha ido naturalizando.

## **LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ECUATORIANO**

Históricamente el Ecuador no ha tenido un modelo educativo adaptado a sus condiciones socio-culturales. En el período colonial se preparaba a los administradores de la colonia y se cristianizaba a los indios con programas de enseñanza impuestos, europeizados y enciclopedistas; cuando el país logra su independencia en 1830, no hubo variaciones en la tendencia clasista del hecho educativo, las condiciones socioeconómicas no permitían la democratización de la escuela y se mantenía un modelo educativo clerical ligado al poder de la iglesia. Hechos importantes caracterizaron este periodo como por ejemplo, considerar el conocimiento como propiedad privada, ajena e impuesta, optó por la verticalidad en la relación profesor-alumno, posteriormente la posición radical del liberalismo determinó que la educación sea responsabilidad del Estado con una concepción laica y democrática, pero continuaba la condición clasista y el rasgo enciclopedista; la influencia de la revolución industrial, del positivismo y del pragmatismo posibilitó programas educativos en los que se incluyó el tratamiento de las ciencias, la experimentación, el conocimiento práctico, la investigación de la naturaleza; el conocimiento válido era aquel que tenía una función utilitaria.

A pesar de recibir la influencia de la Escuela Nueva, el sistema educativo ecuatoriano

seguía con problemas a nivel de infraestructura, las políticas estaban divorciadas de las necesidades de la comunidad, las escuelas eran unidocentes, los programas de estudio tenían contenidos disfuncionales, había altos índices de repetición y deserción, inestabilidad docente, autoritarismo pedagógico, empirismo en el aula, entre otros muchos problemas. Los intentos de los próximos gobiernos se centraron en la creación de escuelas rurales y en la educación bilingüe vinculada nuevamente al crecimiento físico pero no social, las inversiones económicas afectaban a las poblaciones rurales y aumentaban el analfabetismo. Las reformas a la enseñanza estaban orientadas a promover una sociedad eficiente y democrática, desde una posición aislada del hombre, desde la transmisión del saber y la provisión de mano de obra especializada (Ministerio de Educación, 1994).

Uno de los informes de la UNESCO (citado por Laocono, 1985), establece que en 50 años se evidencia el crecimiento en términos cuantitativos del sistema educativo ecuatoriano, situándolo entre los países con más altos índices de la región en términos de desarrollo económico y social, por el incremento de planteles educativos y plazas docentes, así como por el aumento de la matrícula de la población en edad escolar; pero con la presencia de desequilibrios relacionados con la desigualdad de oportunidades educativas entre las zonas urbana y rural, la cuestionable calidad de la educación en los niveles primario y medio, la desvinculación con la vida activa y el mercado de trabajo, así como las deficiencias en la asignación de recursos públicos; se recibe el financiamiento de bancos internacionales que impulsan el paso de la sociedad tradicional a la moderna con un enfoque desarrollista, se inicia la producción de textos escolares y otros materiales didácticos direccionados por la pedagogía economicista, tecnocrática y modernizante propia del capitalismo, que generó la idea de que en el país se carecía de motivación para el

aprendizaje por lo que se copiaron modelos eficaces que no se supieron utilizar.

Se realizaron una serie de reformas curriculares como la de 1996, la cual terminó reforzando los estereotipos sociales de desigualdad, posteriormente la preocupación se centra en la tecnocracia y el pragmatismo, dejando de lado los fundamentos filosóficos, socioculturales y pedagógicos; los cambios se quedaron en la modernización del currículo y en las prácticas educativas que han ido respondiendo a las necesidades establecidas por el gobierno, no se ha fomentado en los estudiantes de todos los niveles el análisis, la reflexión, el juicio crítico, el diálogo, la investigación, la creatividad o la perseverancia porque no han existido planes integrales que articulen escuela, colegio y universidad desde la pluriculturalidad. La política educacional ecuatoriana, en el contexto de los planes nacionales de desarrollo, ha planteado teóricamente la modernización del sistema educativo; sin embargo, la práctica ha demostrado que se confundió continuidad, sinónimo de persistencia, prolongación, secuencia y unión; con continuismo, término que insinúa confrontación de la política partidista, renunciamiento y resignación (Ministerio de Educación, 1994).

Entre 1940 y 1960, inicia la preocupación por la educación especial, la iniciativa de los padres de familia y de ciertas organizaciones particulares, hace que se funden los primeros centros; en la Ley Orgánica de Educación expedida por el Ministerio en 1945 se disponía la atención de los niños que adolecían anormalidad biológica y mental; lo que implicaba asumir un enfoque médico asistencial que consistía en cuidar la salud, proveer alimentación, custodia, protección, realizar actividades lúdicas muy poco pedagógicas a la población con todo tipo de discapacidad; para luego a través de la creación de las primeras instituciones educativas especiales en las grandes ciudades, atender a una discapacidad en particular.

En la década de los 70, varios organismos públicos y privados asumieron responsabilidades en los campos educativos, de salud y bienestar social, para enfrentar y solucionar las necesidades de la población con discapacidad, originándose una multiplicidad de acciones desde diferentes corrientes. En el primer Plan Nacional para la Educación Especial (1977), se establecen los objetivos, campos de acción y obligaciones respecto a cómo se debe educar a los estudiantes con discapacidad; además se crean escuelas de educación especial, públicas y privadas, cuyo modelo de atención educativa tiene un enfoque rehabilitador, las denominaciones que se tenían tales como deficiente, inadaptado, discapacitado, anormal, son reemplazadas por nuevos términos, pero sigue siendo necesaria la evaluación y el diagnóstico.

En 1980 se crea una unidad responsable del plan de educación especial, considerada como un subsistema que trabajaba de manera aislada y diferente a la educación general, tenía sus propios lineamientos y principios para atender a las personas excepcionales. El reconocimiento como sujetos de derecho inicia en 1990, coincidiendo con la publicación del proyecto realizado por la UNESCO sobre la Declaración Mundial Educación para Todos, la utilización del término necesidades educativas especiales propicia la aplicación del modelo de integración educativa, en el que se incorporan a las escuelas comunes los niños con discapacidad, independientemente de su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida; el sistema educativo permanece inalterable y las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades a través de adaptaciones curriculares y apoyos especializados desde un enfoque homogeneizador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2011).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2008), en los artículos 227, 228, 229 y 230, establece como derecho el acceso, aten-

ción, promoción y evaluación de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo; plantea que en esta clasificación se encuentran todos los estudiantes que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permita acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición y que esa atención puede darse en establecimientos educativos especializados o de educación ordinaria, siendo imprescindible que un equipo de profesionales especializado detecte el tipo de necesidad y como consecuencia la modalidad más adecuada de educación.

El sistema educativo ecuatoriano ofrece diferentes modelos de educación de acuerdo a la condición de los estudiantes, si no presentan necesidades educativas especiales pueden estar en las instituciones de educación regular, si se diagnostica a través de las Unidades de Apoyo a la Inclusión del Ministerio de Educación una discapacidad leve, moderada, o algún trastorno específico del aprendizaje, pueden ser parte de la educación ordinaria, pero si la discapacidad es severa o profunda una educación especializada será la que pueda dar respuesta a esa condición; además, para los pueblos y nacionalidades existe la educación intercultural bilingüe. Esta realidad, demuestra la presencia de un modelo que clasifica de acuerdo a las necesidades educativas y ofrece una educación diferente que aparentemente responde a esas condiciones, lo que ha originado una pedagogía preocupada por la corrección o por adoptar un modelo clínico terapéutico que permita el cuidado y tratamiento del déficit (1998). Como se puede constatar se han realizado grandes esfuerzos para potenciar los procesos de inclusión, pero estos aún siguen siendo reduccionistas, clasificatorios y excluyentes, pues están centrados únicamente en la discapacidad.

Complementando lo expresado anteriormente, Giné (2001) citado por Aguilar (2004),

establece que la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; es más que todo eso, es una forma distinta de comprender la educación, la vida misma y la sociedad; implica considerar un principio vinculado al reconocimiento de las diferencias propias de todo ser humano, maximizando la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, concepción que no coincide con los planteamientos teóricos y legales, ni con las prácticas educativas ecuatorianas.

### **LA URGENCIA DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS**

Lo normal en la educación es que la cosa no funcione, que el otro se resista, se esconda, o se rebelde. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llegar o incluso se nos oponga, a veces simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. (Meirieu, 1998, p. 73)

Somos parte de un sistema que establece un modelo de educación que no encaja con la realidad, lo cual hace que se añore a un estilo de estudiante, de docente o de escuela que ya no existen. Uniformar, estandarizar, normalizar, homogenizar, son acciones que empiezan a ser cuestionadas, por un lado al ser el dispositivo que genera mayor exclusión, por otro, debido a que la función de la escuela ya no se reduce a la transmisión del conocimiento, sino sobre todo a la formación de sujetos que se encuentran en relación con otros, lo cual implica lógicas y significaciones nuevas; como señala Kaplan (2017), se requieren procesos de aprendizaje en el vivir juntos desde la condición humana que iguala a las personas bajo la pluralidad que los caracteriza, eso quiere decir, que la existencia de las relaciones de poder no deben ser pensadas como atributos de infe-

rioridad o superioridad intrínseca de ciertos sujetos o grupos, urge comprender la educación como un proceso liberador que permita sacar a flote una serie de desigualdades que haga que se elimine la exclusión que aún está presente en la sociedad en sus múltiples formas, ya sea por el origen social, discapacidad, condición étnica o género.

Simon y Echeita (2013), plantean que un sistema educativo inclusivo demanda un cambio sistémico que reoriente todos los elementos y procesos, maximizando la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando sus diferencias y por lo tanto sus características, necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; se requiere generar una ruptura epistemológica que permita un cambio de mirada en la educación, es cuestionar los sistemas tradicionales de poder para propiciar otro tipo de relaciones que permita plantear apoyos para todos los estudiantes, a través de la colaboración y el trabajo en equipo, de una serie de acciones conjuntas, altas expectativas en relación a los grupos, confianza y responsabilidades compartidas.

En esta dirección es imprescindible que cambiemos la mirada, generando otras formas de convivencia en medio de las diferencias y lejos de centrar nuestra atención en los déficit, busquemos las potencialidades que cada uno tiene; los diagnósticos a realizar será el de las barreras que impiden el aprendizaje y que se encuentran en los diferentes contextos, ya sea escolares, familiares, comunitarios.

Sólo cuando en el sistema educativo se logre deconstruir la hegemonía naturalizada que establece el cuerpo normal, el lenguaje normal, el comportamiento normal, el aprendizaje normal y se pueda salir de la trampa de las clasificaciones, etiquetamientos, agrupaciones o incluso se pueda comprender que lo que se está haciendo es reemplazar la anacrónica educación especial por la nove-

dosa atención a la diversidad (Skliar, 2012); entonces así, se podrá garantizar una educación para todos.

## CONCLUSIONES

Los desafíos que se generan de la educación inclusiva implican la transformación del sistema educativo, por lo tanto, se tienen que sumar esfuerzos en el sentido de reconceptualizar el enfoque, pero también de cambiar la forma de pensar de los docentes y de la sociedad en general. La inclusión no puede limitarse a la presencia de alumnos con discapacidad, al contrario, implica comprender que todas las personas somos diferentes y que los procesos de aprendizaje deben con-

siderar estas características; por lo tanto, un aula es inclusiva, si el docente a través de su forma de pensar, es capaz de generar metodologías que respondan a esa realidad y a los desafíos de la sociedad actual.

Las prácticas educativas inclusivas se desarrollan cuando se produce el cambio en el pensamiento y en las actitudes de toda una comunidad educativa, será cuando se deriven nuevos planteamientos de solidaridad, respeto, de convivencia en medio de la interculturalidad y pluralidad de ideas, necesidades, intereses, motivaciones, características, emociones y sentimientos.

“Los humanos estamos hechos de la misma sustancia con que se tejen los sueños” (Shakespeare, 1611)

## FUENTES:

Affonso, M., y Collares C. (2017) *Diferencias patologizadas, derechos deconstruidos. Programa Despatologizando diferencias en la clínica y las aulas*. Curso de Posgrado, FLACSO-Argentina.

Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana.

Arriaga, M. (2015) *El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>, consulta 25 de marzo de 2019.

Iacono, M. (1985). UNESCO. *Proyecto de desarrollo organizativo del Ministerio de Educación y Cultura. Ecuador – Desarrollo Educativo: problemas y prioridades*.

Kaplan, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue: Buenos Aires.

Kaplan, C. (2017) *Desigualdades educativas y autoestima escolar. Programa Despatologizando diferencias en la clínica y las aulas*. Curso de Posgrado, FLACSO-Argentina.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*, Editorial Laertes, Barcelona.

Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos (1994). *Sistema Educativo Nacional del Ecuador*.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *Módulo 1: Educación Inclusiva y Especial*. Vicepresidencia de la República del Ecuador. Quito, Ecuador.

Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. Entrevista de Violeta Guyo, publicada en *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*. Argentina.

Skliar, C. (2012). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. Debatos y perspectivas en torno de la discapacidad en América Latina*. Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos

Simon, C., Echeita, G. (2013) *Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. Educación Inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid, España.



Archivo interno  
de la Escuela Normal  
Núm. 3 de Toluca, 2019

# Enseñar ciencias naturales a estudiantes con discapacidad: reflexiones desde la etnografía de aula

## Teaching sciences to students with disabilities: reflections from classroom ethnography

Gabriela Begonia Naranjo Flores  
gnaranjo@upn.mx

**Palabras clave**  
Enseñanza de las ciencias, discapacidad, educación inclusiva, educación primaria, etnografía de aula

**Keywords**  
Science education, disability, inclusive education, primary education, classroom ethnography

### Resumen

La educación es un derecho humano fundamental y la educación científica básica es una parte esencial de su cumplimiento. Bajo esta consideración, en este trabajo se presentan datos empíricos sobre estudiantes con diferentes discapacidades en clases de ciencias naturales, recuperados de estudios etnográficos en tres escuelas primarias. El propósito es mostrar la viabilidad y relevancia de enseñar ciencias a estos estudiantes en el marco de una educación inclusiva. Esto significa, entre otras cosas, no responsabilizarlos por sus dificultades de aprendizaje y partir de sus posibilidades más que de sus imposibilidades. Se destaca el papel de la enseñanza de la ciencia para el desarrollo integral de todos los alumnos especialmente cuando viven en condiciones de desigualdad social.

### Abstract

Education is a fundamental human right and basic scientific education is an essential part of its compliance. With that in mind, this work presents empirical data about students with different disabilities in science classes recovered from ethnographic studies at three elementary schools with the purpose of showing the feasibility and relevance of teaching science to them within the framework of an inclusive education. This means, among other things, not to make them responsible for their learning difficulties and set the start point at their possibilities rather than at their futilities. This paper stresses the role of science teaching in the integral development of all students. Especially when they face social inequality in their daily life.

Este trabajo trata sobre la enseñanza de las ciencias naturales (CN) a los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación básica. Para ello, se recuperan datos empíricos de algunos estudios desarrollados desde la etnografía de aula, cuya característica principal es documentar la vida cotidiana de ese espacio educativo, tratando de comprender el significado de los procesos que ahí ocurren desde las perspectivas de sus actores (Rockwell, 2009). El propósito es analizar y discutir la necesidad, viabilidad y ventajas de trabajar ciencias naturales con estos alumnos, lo cual es relevante, ya que se ha señalado que si bien los maestros de primaria reconocen y respetan los derechos de estos niños, se preocupan más por “su participación social en la escuela” que por “sus aprendizajes y logros académicos en el aula” (Meza, 2015: 80). En este sentido, se hace necesario abonar al conocimiento y comprensión del trabajo en las aulas alrededor de áreas curriculares específicas, como en este caso el de las CN, cuando están implicados alumnos con alguna discapacidad. Esto es fundamental para avanzar en la construcción de condiciones que viabilicen este trabajo en el marco de una educación inclusiva.

## **LA DISCAPACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL**

Las perspectivas hacia las personas con discapacidad han variado a lo largo de la historia de la humanidad y entre diferentes sociedades, en función de ellas, se les ha posicionado y tratado de maneras particulares. Su construcción y desarrollo ha estado influida por factores de orden religioso, cultural, político y económico (ver Palacios, 2008). En este trabajo se hará referencia al modelo social, fruto de luchas y debates en los que las propias personas con discapacidad han tenido un gran protagonismo, ya que es la perspec-

tiva que sustenta los planteamientos actuales de la educación inclusiva relacionados con esta población.

Desde el modelo social de la discapacidad, ésta no se mira como un atributo inherente a la persona, sino como producto de la incapacidad de las sociedades para responder a las necesidades de quienes presentan alguna limitación orgánica o funcional (física, mental, intelectual o sensorial), obstaculizando con ello su desarrollo y participación plena en la vida social.

Así, se hace una distinción entre el déficit orgánico o funcional y la discapacidad. Una persona puede vivir una condición en la que un órgano, una función o un “mecanismo” del cuerpo o de la mente no funciona, o no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas; pero se vuelve una discapacidad cuando diversos factores sociales (económicos, políticos, ideológicos), restringen, limitan o impiden a esa persona desarrollar plenamente su vida personal, familiar, comunitaria y ciudadana:

De este modo, si en el modelo rehabilitador la discapacidad es atribuida a una patología individual, en el modelo social se interpreta como el resultado de las barreras sociales y de las relaciones de poder, más que de un destino biológico ineludible. (Palacios, 2008: 123)

Una condición biológica puede o no llegar a ser limitante, o serlo en grados variables, en función de que los entornos sociales sean excluyentes, que estén diseñados para individuos “estándar” y no contemplen la diversidad de condiciones, situaciones y características diversas de las personas. De esta manera, se plantea la necesidad de combatir toda forma de exclusión por motivos de discapacidad, marcándose así una diferencia importante en la forma de plantear la atención educativa hacia quienes la presentan:

A diferencia del modelo rehabilitador, en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños se normalicen a través de una educación especial, el modelo social aboga por una educación inclusiva... La nueva visión de inclusión desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. (Palacios, 2008: 258 y 259)

Cuando el modelo social de la discapacidad es aplicado a la comprensión de las dificultades de aprendizaje, no sólo de alumnos con discapacidad, sino en cualquier otro tipo de situaciones, éstas dejan de visualizarse como un problema del alumno, para verse como un problema del sistema educativo que no está implementando una enseñanza que atienda sus necesidades y que garantice su plena participación y aprendizaje:

El enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Por el contrario, son las características del sistema educativo en sí las que están creando “barreras al aprendizaje” de estos niños y niñas —curricula mal diseñada, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles, etcétera— (UNESCO, 2004: 22)

No se trata de desconocer la individualidad del alumno, de hecho una premisa de cualquier acto pedagógico es reconocer quién es el educando, cómo es, sus intereses, preocupaciones, condiciones de vida, etc., se trata de dejar de responsabilizarlo por las dificultades de aprendizaje que pudiera estar presentando (utilizando para ello argumentos relacionados con su origen, características o condiciones) y de favorecer su desarrollo partiendo de sus posibilidades más que de sus imposibilidades.

La educación inclusiva se plantea como una de las vías para revertir los procesos de exclusión de que muchas personas y grupos han sido objeto, entre ellos quienes presentan alguna discapacidad. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), realizada en 2006, en Nueva York, ha sido un referente fundamental en este sentido. El artículo 24 del protocolo facultativo de la convención reconoce el derecho de estas personas a la educación y plantea la necesidad de asegurar un sistema de educación inclusivo, orientado, entre otras cosas, a “desarrollar plenamente su potencial humano, personalidad, talentos, creatividad y aptitudes mentales y físicas, así como el sentido de la dignidad y la autoestima”, haciendo posible “su participación efectiva” en la sociedad. Además se estipula que garantizarán que “Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (ONU, 2006: 19)

## **LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES**

La educación inclusiva no sólo implica que quienes presentan alguna discapacidad estén en la escuela, sino que, como se desprende de la CDPC, debe garantizarse el pleno desarrollo de todas sus potencialidades. El trabajo con las CN sin duda juega un papel fundamental en este sentido. Involucrar a todos los alumnos desde los primeros niveles educativos en este trabajo permite: desarrollar habilidades y capacidades como la observación (que no sólo se realiza a través de la visión, sino que involucra todos los sentidos), el análisis, la síntesis, la elaboración de conceptos; actitudes tales como la curiosidad y el interés por conocer, aprender, experimentar, comprender lo que sucede en el entorno; el intercambio de ideas, la argu-

mentación, la formulación de hipótesis; familiarizarse con los temas de la ciencia y la tecnología que son parte de nuestra vida cotidiana; favorecer actitudes de cuidado de sí mismos, del medio ambiente y la diversidad natural; brindar elementos para posicionarse crítica y responsablemente ante los problemas de su comunidad y la vida social en general; aprender a colaborar, ponerse de acuerdo, entre otras cosas.

Desafortunadamente, es frecuente que a los alumnos con alguna condición de discapacidad en aulas comunes, se les restrinja el tipo de contenidos y asignaturas en las que pueden participar. A veces porque se consideran más sus limitaciones que sus posibilidades y, con buenas intenciones, se prefiere dedicar los esfuerzos a atender los aprendizajes considerados prioritarios. A esto, se suman visiones sobre la ciencia como verdades acabadas, inamovibles, difíciles de comprender; accesibles sólo a unos cuantos, a quienes están “dotados” de capacidades excepcionales; o reservados para los niveles superiores de educación. Adicionalmente, políticas institucionales como la de evaluación, por ejemplo, presionan a maestros y escuelas a priorizar ciertos contenidos y formas de enseñanza (Naranjo, 2018a).

A pesar de su importancia, el acceso a la educación en ciencias está en general limitado para muchos de nuestros estudiantes, no sólo para quienes presentan discapacidad. Esto forma parte de un problema estructural derivado de un sistema económico y político globalizado profundamente desigual en nuestra región (Massarini y Schnek, 2015). Sin embargo, diferentes estudios etnográficos de aula han mostrado cómo los maestros, aún en condiciones difíciles, desarrollan prácticas sumamente valiosas al enseñar ciencias a sus grupos de alumnos

(Candela, 1999 y 2006; Rey, 2014; De la Riva, 2017; Martínez, 2018). Desde esta tradición de investigación, se han podido documentar casos de maestros que han asumido el reto de enseñar a grupos de alumnos donde hay alguien con discapacidad. Este artículo conjunta tres de ellos (dos de escuelas rurales y una urbana) para plantear algunas reflexiones importantes respecto a las implicaciones de enseñar ciencias en el marco de una educación inclusiva.

En los tres casos se contó con diario de campo, videograbación de clases y entrevistas con maestros y directores escolares. Por cuestiones de espacio, de cada caso sólo se presentan algunos datos relevantes para el tema en cuestión, pero no agotan la gran riqueza de cada uno de ellos.

### **EL INTERÉS DE UNA ALUMNA SORDA EN LAS ACTIVIDADES EXPERIMENTALES**

Itzel es una alumna con sordera profunda que aprendió la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en una organización filantrópica a la que asiste desde temprana edad. Cursó toda la primaria en la misma escuela (rural en Oaxaca), pero la mayor parte del tiempo en relativo aislamiento, ya que nadie más manejaba la LSM y según reconoció la propia maestra de grupo (MG), no sabían cómo ayudarla. Cuando Itzel estaba por terminar el sexto grado aún no había aprendido a leer y escribir, por lo que la Directora escolar<sup>1</sup>, la madre de la niña y su maestra decidieron dejarla un año más en la primaria para ayudarla a lograr el dominio de esas herramientas, fundamentales para continuar su trayectoria escolar. En palabras de la MG: “Si, en eso nos vamos a centrar más. Ya lo demás yo pienso que ella lo va a aprender, es que ella

---

1. Esta Directora asumió el cargo en la escuela cuando Itzel estaba casi al final del cuarto año y al ver el poco avance de la niña, comenzó a generar las condiciones para que Itzel recibiera una mejor atención educativa (ver Naranjo, 2018b).

es muy inteligente, aprende bien rápido. Si nosotros le diéramos las herramientas necesarias ella aprendería mucho”.

Durante el período de observación, la alumna ya contaba con el apoyo de una maestra de lenguaje (intérprete en LSM)<sup>2</sup>, quien tres días a la semana entraba al aula para trabajar directamente con ella. Ya que la prioridad era que Itzel aprendiera a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas, aunque esta alumna estuviera dentro del grupo, no participaba en la mayoría de las actividades con otras asignaturas. A pesar de esto, es interesante mostrar lo que sucedió con Itzel durante las clases de CN observadas en ese grupo.

De las ocho clases observadas, Itzel estuvo ausente en cuatro, ya que una vez a la semana asistía a la organización filantrópica que la atiende desde pequeña. En dos de las que estuvo presente, la MG dio la clase de ciencias a sus 17 alumnos y puso aparte a Itzel tareas de escritura o de cálculo matemático. En las otras dos sí contó con el apoyo de la ML primordialmente para este último fin.

Cuando la MG estuvo sola a cargo del grupo, tenía que hacer un gran esfuerzo para conducir la clase de ciencias y de cuando en cuando, monitorear el trabajo de Itzel, retroalimentarlo y darle algunas indicaciones<sup>3</sup>. Por su parte, Itzel, se implicaba en su trabajo, pero por momentos mostraba cierto aburrimiento y miraba lo que hacían sus compañeros. Cabe destacar el momento en una clase en que la alumna se mostró especialmente curiosa hacia lo que sucedía con el grupo: la maestra mostró y manipuló un retrovisor de automóvil para hablar al grupo sobre las características y propiedades reflejantes de los espejos. Esto atraía constantemente la

mirada de Itzel, distrayéndola de la tarea que le había encomendado su maestra.

En las dos clases donde la ML estuvo presente, ésta permanecía con Itzel, al margen de la clase de ciencias, trabajando en actividades que atendían las prioridades fijadas: lectura, escritura y operaciones básicas. La diferencia era que la MG podía concentrarse en el trabajo con el grupo e Itzel tenía con quien interactuar y trabajar de manera más intensa y directa. Sin embargo, en ambas clases suceden cosas interesantes de destacar. En la primera, hay un momento en el que el grupo sale del aula a desarrollar actividades experimentales, lo cual llamaba mucho la atención y curiosidad de Itzel, distrayéndose de la tarea que estaba realizando. Así que en dos ocasiones, junto con su ML, salen a observar lo que estaban haciendo sus compañeros. En la primera ocasión, ambas observan a un equipo, la MG pregunta a sus integrantes al respecto y luego le traduce a Itzel el sentido del experimento. Después regresan al salón para seguir con las actividades de lectura y escritura, pero no pasa mucho tiempo antes de que vuelvan a salir. Itzel observa e incluso toca el material, primero de forma tímida, pero luego se anima a manipularlo. Además, examina las páginas del libro de ciencias de sus compañeros donde viene descrita e ilustrada la actividad que estaban realizando, al parecer, tratando de comprender de qué se trataba la actividad.

En la otra clase ocurre algo similar. La MG desarrolla la clase de ciencias, mientras que ML e Itzel trabajan en otras actividades. Sin embargo, llega un momento en el que el grupo, organizado en equipos, con materiales traídos de sus casas se disponen a realizar una actividad experimental: “la cámara oscura”. Ante el movimiento del grupo y

---

2. La maestra de lenguaje era parte del equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cuya apertura en la escuela fue lograda por la Directora escolar después de seis meses de insistente gestión.

3. La USAER dio un taller de LSM al personal docente, así que la maestra se comunicaba con Itzel de esta manera.

la manipulación de los materiales, la curiosidad de Itzel se hace evidente. La MG se percata de esto y entonces pide a ML que la incluya en un equipo. Al principio Itzel se resiste, pero luego de un tiempo, ya con independencia de la ML<sup>4</sup>, se implica completamente en la actividad. Entonces, la interacción con sus compañeros de equipo es más intensa, usando algo de LSM<sup>5</sup> y recursos multimodales (Kress y otros, 2001), tales como gestos y miradas. Además, Itzel revisa en varios momentos el libro y observa detenidamente las páginas donde viene la actividad, como tratando de comprenderla. En la interacción con sus compañeros, Itzel, parece ponerse de acuerdo con ellos para hacer pruebas sobre el funcionamiento de la cámara. A veces ella toma el papel de sostener el objeto que se va a observar a través de la cámara y en otras es ella quien se sitúa como la observadora.

### **LA ALFABETIZACIÓN DE UN ALUMNO CON VISIÓN DISMINUIDA**

El segundo caso es el de Hugo, un niño en un grupo multigrado constituido por 45 alumnos que cursaban 1º, 2º o 3º grado de primaria en una comunidad de la Sierra de Guerrero. De acuerdo con su maestro, Hugo, de segundo grado, presentaba un marcado rezago en el aprendizaje de la lectura y escritura, además de que era apático ante las tareas escolares y al maestro le costaba mucho involucrarlo e interesarlo en ellas. Por la tarde lo citaba para trabajar de manera personalizada con él, pero difícilmente asistía. Para su maestro, Hugo representaba un gran desafío y uno

de sus principales propósitos era que aprendiera a leer y escribir. Sin embargo, éste no era el único que le preocupaba:

He detectado que en segundo año, es en donde los niños están más mal, porque no leen y escriben. Saben su nombre, pero todavía no son capaces de escribir sus apellidos. Leer nada, escribir nada, algunos niños siguen siendo pre-silábicos y entonces, en ese sentido veo que los niños necesitan más apoyo.

Para el maestro la prioridad era que todos sus alumnos aprendieran a leer, escribir y a realizar operaciones matemáticas básicas: “años anteriores era español, matemáticas, aunque las demás no las viera”. Además, esa era la demanda que le hacían los propios padres de familia: “me decían, ‘maestro, a mí, si mi hijo sabe sumar, restar, multiplicar, lee y escribe, me doy por bien servido’, pues yo de eso me había agarrado”. Sin embargo, sus profesores de maestría<sup>6</sup> le enfatizaron la importancia de trabajar con otras asignaturas: “me hicieron ver que no solamente en español puedo trabajar la escritura, sino que tengo otras asignaturas en las que me puedo apoyar”.

El maestro comenzó a probar con la enseñanza de CN y lo que relata es que queda gratamente sorprendido de cómo, a partir del trabajo con esta asignatura logra interesar a todo el grupo en las actividades, no sólo de ciencias sino también de lectura y escritura:

Ya encontré la manera de tenerlos a todos atentos: dibujar, pintar, son actividades

---

4. La ML se aparta de Itzel, pues se involucra con la MG para ayudarle a realizar una serie de pruebas orientadas a hacer funcionar la cámara oscura.

5. Durante el ciclo escolar en curso, la USAER estaba impartiendo un taller de LSM al grupo de Itzel, así que había ya cierta comunicación de sus compañeros con algunas señas.

6. El maestro estaba cursando la Maestría en Educación Básica los fines de semana en una de las Unidades de la UPN del Estado de Guerrero.

que les gustan mucho; investigar también; tratar contenidos de animales, plantas ¡uff, los vuelve locos! Entonces, por ahí me estoy metiendo y por ahí empecé a trabajar redacción de textos, porque sí es cierto que yo trabajaba español, pero pues, a veces los niños se me desesperaban, se me aburrían, me dejaban las actividades incompletas y me costaba mucho trabajo mantenerlos ocupados y en orden. Me di cuenta que así podía captar su atención y que se les hace fácil porque se relaciona con lo que ellos viven. Y entonces dije: ¡Ah, pues por aquí, me les voy a meter!

Durante una clase el maestro trabaja con sus alumnos lo que son las cadenas alimenticias y en cierto momento les pide que elaboren un dibujo como ejemplo, después les pide que escriban los nombres de los elementos que intervienen. El maestro revisa el dibujo de Hugo y ocurre la siguiente interacción:

Profesor: ¡Hugo! Ok, esta planta ¿de qué es hijo?

Hugo: De manzana

Profesor: Ah, escríbele manzana... este es un gusano (señala en el cuaderno), quiero pensar

Hugo: Sí

Profesor: Escríbele aquí manzana y escríbele gusano para que yo sepa

Durante este tipo de actividades el maestro trabaja de manera articulada contenidos de español y de ciencias. En otra actividad, los alumnos escriben la descripción de un animal a partir del dibujo que cada uno de ellos elabora. Llama la atención que los alumnos incluyeran no sólo rasgos o características “visibles” de los animales, sino también usaran conceptos científicos, lo cual indica un trabajo fuerte con los contenidos de ciencia:

Profesor: ¡Karen tu trabajo, haber léelo!

Karen: La zorra es un animal vivíparo. Come pollos, huevos y vive en las cuevas. Es vertebrado porque tiene huesos. Tiene

[ininteligible] camina en cuatro patas, tiene dos orejas, una boca, una cola, es color anaranjado.

El trabajo con los contenidos científicos se articulaba “orgánicamente” con momentos de reflexión y discusión sobre la escritura de las palabras y frases descriptivas. Por ejemplo, cómo se escribe hierba, si con “b” o con “v”; cebolla, con “s”, “c” o “z”; o becerro, con “b”, con “v”, con c, con s o con “z”.

Finalmente el profesor logró su propósito, que sus alumnos, incluyendo Hugo, aprendieran a leer y a escribir. Pero además, que desarrollaran otras habilidades y actitudes, tales como la curiosidad, plantear preguntas, debatir y argumentar ideas. Por ejemplo, uno de los niños pregunta al maestro si el gusano es ovíparo o vivíparo; vertebrado o invertebrado. El profesor abre la pregunta al resto del grupo y entonces otro alumno dice que la lombriz nace del huevo y por lo tanto es ovípara, que es invertebrada, por lo que no tiene huesos.

## **PROMOVIENDO LA PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE DE UN ALUMNO CIEGO**

El último caso, es el de Toño, un alumno ciego en cuarto grado que mantenía un buen promedio, leía mucho y era considerado por su profesor como “un niño muy bueno y listo, de los mejores de la clase, incluso mejor que los demás”. Durante las clases de ciencias se observó su implicación en prácticamente todas las actividades grupales, tales como el análisis y lectura del libro de texto, la realización de actividades experimentales y la copia de textos.

El maestro siempre procuraba propiciar experiencias empíricas significativas a partir de las cuales su alumno ciego pudiera acceder a los contenidos científicos trabajados a partir de la lectura y análisis del libro

de texto oficial. Si bien, Toño contaba con su libro transcrito al braille<sup>7</sup>, había momentos en donde el libro remitía a imágenes a las que evidentemente este niño no tenía acceso de manera directa. En estas situaciones, el docente “se las ingeniaba” para hacer accesible el aspecto del contenido en cuestión mediante sus otros sentidos.

Así por ejemplo, le proporcionó un vaso de unicel para que “sintiera” este material, le pidió que lo rompiera para conocerlo mejor, y le facilitó otro de plástico y uno más de vidrio para que los comparara y diferenciara. En otro ejemplo, el maestro hizo a Toño sujetar con la mano derecha un lápiz como si éste fuera un cepillo de dientes para dirigir sus movimientos frente a su boca y mostrar la forma apropiada de cepillarse los dientes, los cuales estaban representados a través de una serie de imágenes en el libro de texto.

Durante la realización de actividades experimentales el maestro trataba de garantizar que su alumno ciego no se quedara al margen de ellas. Para esto, realizaba algunas adaptaciones a los materiales utilizados o a la forma de realizarlas. Por ejemplo, puso un hilo de plastilina para marcar el nivel al que llega el agua en un termómetro elaborado por ellos mismos cuando se mete en agua fría, para después compararlo con el nivel al que llega cuando se mete en agua caliente.

En otro ejemplo, los alumnos tenían que frotar un clavo sobre una tabla y observar lo que pasaba (el calentamiento del clavo), pero la actividad resultaba difícil para Toño, pues la tabla era muy estrecha y corta y el clavo muy grande y grueso. Entonces el maestro pide a una alumna cambiar con su compañero sus materiales (una tabla más grande y un clavo más delgado) para viabilizar su participación en la actividad.

El profesor además acompañaba la realización de las actividades empíricas con descripciones detalladas de lo que sea hacía y lo que sucedía, planteaba preguntas y aportaba explicaciones. Por ejemplo, el maestro lee en el texto, “se transfiere calor en las manos al frotarlas unas con otras” y luego dice, “vamos a ver si es cierto Toño”, y hace que todo el grupo se ponga a realizar la actividad por un rato. Después, va preguntando a diferentes alumnos, incluido Toño, por lo que sintieron y agrega: “fíjate bien en una cosa, al frotar dos cuerpos, en este caso las manos, ¿sí?, estamos produciendo energía, por eso se calientan, ¿sí?, energía calorífica, al frotarlos muchas veces”.

## REFLEXIONES FINALES

Es necesario destacar que en los tres casos presentados, los docentes involucrados mostraron un gran interés y preocupación por la educación de sus alumnos con discapacidad. También es importante mencionar que ninguno de ellos había recibido algún tipo de capacitación o preparación relacionada con la educación inclusiva, ni con el tema de la discapacidad. Así que sus formas de actuar dependieron de sus concepciones, su experiencia y posicionamiento ante sus alumnos.

En el primer caso, si bien la maestra consideraba que su alumna era muy capaz, su convicción de que lo prioritario era que Itzel aprendiera las herramientas fundamentales para seguir aprendiendo, permite comprender el que no se le considerara para participar en el trabajo con otras asignaturas. Sin embargo, los datos presentados muestran el interés y curiosidad de la niña por las clases de ciencias, más aún cuando se realiza-

---

7. Toño aprendió el sistema braille en un Centro de Atención Múltiple, servicio de educación especial que apoyó su desarrollo y escolarización desde temprana edad.

ban actividades empíricas. La implicación de la niña en la actividad de la cámara obscura permite apenas vislumbrar algunas de las ventajas del trabajo con las ciencias, tales como la estimulación de su curiosidad, de sus habilidades de observación, de su aproximación a la lectura (por sus exploraciones del libro de texto tratando de comprender la actividad), de interactuar y organizarse de manera autónoma con sus compañeros, entre otras.

El segundo caso también pone sobre la mesa el tema de las prioridades de enseñanza. En una comunidad rural, donde las familias tienen acceso restringido a ciertos servicios y bienes materiales y simbólicos<sup>8</sup>, el maestro centraba sus esfuerzos en los aprendizajes que consideraba indispensables. Sobre Hugo, el maestro afirmaba que tenía visión disminuida, pero más allá de eso, estando en segundo grado, le preocupaba que no avanzara mucho en la lectura y escritura y que, aunque no era el único, si era el que mostraba mayor atraso y menos interés por aprender. Al atreverse a trabajar también con CN, aprovechando para ello la riqueza de saberes de los niños sobre la diversidad biológica de los alrededores, fue descubriendo las ventajas que este trabajo le ofrecía. De esta manera, al interesar a Hugo y todo su grupo en las clases, logró su participación, estimuló el desarrollo de sus capacidades de observación, análisis, construcción de conceptos y que finalmente aprendiera a leer y a escribir.

El tercer caso, documentado con mayor detalle en otros trabajos (Naranjo y Candela, 2006 y 2010; Naranjo, 2011 y 2017), muestra cómo el maestro, totalmente convencido de la capacidad de su alumno ciego, aprovecha sus posibilidades más que sus imposibilidades. Así, genera las condiciones necesari-

as para su participación en todas las actividades y que éstas fueran significativas para su estudiante, incluso en aquellas que se pudieran ver como más dependientes de la visión. Sin duda, el que este alumno dominara el Sistema Braille, que contara con sus libros escritos en este código fue un elemento muy importante.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la enseñanza de CN ofrece ricas posibilidades de participación, interacción, desarrollo de habilidades y de aprendizajes a todos los alumnos y en específico a quienes presentan alguna discapacidad. De esta manera, representan una oportunidad excelente para aprovechar al máximo su potencial de aprendizaje y desarrollo. Las actividades empíricas en particular, ofrecen un escenario social y académico atractivo para los niños con discapacidad (y para todos). Aunque hay que recordar que incluir este tipo de actividades no es suficiente por sí mismo, los maestros de los casos presentados incluían interacciones discursivas orientadas a que las experiencias empíricas fueran relevantes para sus alumnos. Ellas son relevantes en tanto se planteen preguntas, se oriente la observación significativa, se discuta sobre lo que ocurre, se incorporen las referencias conceptuales que proporcionan las teorías científicas, etc. De acuerdo con Hodson (1998), es importante enseñar a los alumnos a observar adecuadamente, establecer vínculos entre los hechos y los conceptos científicos.

La enseñanza de CN en grupos donde hay alumnos con discapacidad es factible y necesaria. Si bien hay que reconocer que cada tipo de discapacidad plantea desafíos diferenciales al trabajo de los profesores, es importante considerar lo siguiente: implica partir de sus posibilidades, más que de sus imposibilidades; bajo el convencimiento de

---

8. El maestro destacó que había niños que antes de ingresar a la escuela no habían tenido contacto con los libros y que si bien cursaron preescolar, la atención en este nivel fue bastante irregular por la falta de docentes.

que todos aprenden, tratarlos como alumnos con capacidad; involucrar recursos multimodales, es decir, no sólo palabras, sino también, gestos, miradas, los objetos disponibles, imágenes, sonidos; articular el estudio de los fenómenos naturales con los contenidos de otras asignaturas; partir de los intereses de los niños, considerando sus contextos sociomateriales y culturales; trabajar con ellos en el contexto del trabajo grupal, como participantes plenos de la vida social y académica del aula.

Enseñar ciencias a estudiantes con discapacidad, es parte de su derecho a una educa-

ción integral, pertinente, relevante e inclusiva. Ellos tienen derecho a educarse con sus pares, en la escuela de su comunidad, en entornos inclusivos, que miren las diferencias como riqueza y las desigualdades económicas y sociales como algo que hay que combatir. La actitud, disposición y experiencia del personal directivo y docente es fundamental, así como lo es también el que el sistema educativo genere las condiciones para viabilizar su labor, tales como capacitación, actualización, apoyos especializados, recursos y materiales propicios para atender la diversidad de necesidades de los alumnos.

## FUENTES:

- Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and education*, 10 (2): 139-163.
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI (30): 797-820.
- De la Riva, M. (2017). *Aprender ciencias en primaria, aprender ciencias en secundaria*. México: UPN.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science. Towards a personalized approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Continuum.
- Martínez, S. (2018). *Construcción social de los contenidos de educación sexual en el aula de una escuela secundaria de la Ciudad de México: un estudio etnográfico*. Tesis de Doctorado. México: DIE, Cinvestav.
- Massarini, A. y Schnek (2015). *Ciencia entre Todxs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Meza, G. (2015). *La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis*. En: Del Rio, L. (coord.) *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. México: UAM, p. 69-85.
- Naranjo, Gabriela y Antonia Candela (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego. Los saberes docentes en acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XI (30) pp. 821-845.
- Naranjo, G. y Candela, A. (2010). Del libro de texto a las clases de ciencias naturales: la construcción de la ciencia en el aula. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Vol. 6 (1). Revista electrónica de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.uam.es/ptcedh>
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/naranjo-construccion-social.html>
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. (24), pp. 99-124. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n24/1870-5308-cpue-24-00099.pdf>
- Naranjo, G. (2018a). *La enseñanza de ciencias naturales en escuelas primarias mexicanas*. Tecné Episteme Y Didaxis TED, (Extraordinario), 1-7. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9179>
- Naranjo, G. (2018b). Trayectoria escolar de una alumna con sordera en una primaria rural mexicana: generando posibilidades de aprendizaje y desarrollo. *Revista Horizontes*. 36 (3), 9-23. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.688>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU.
- Palacios, A. (200). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Rey, J. (2014). *Mobilización de conocimiento científico escolar: un análisis en aulas de primaria*. Tesis de Doctorado. México: DIE, Cinvestav.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago, Chile: UNESCO.



Archivo interno  
de la Escuela Normal  
Núm. 3 de Toluca, 2019

# Concepción sobre educación y la práctica docente. Perspectivas del profesorado de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

**Palabras clave**  
Concepciones de educación,  
práctica docente,  
perspectiva docente

## Conception about education and teaching practice. Perspectives of the teaching staff of the Normal Urban School of Balancán, Tabasco

**Keywords**  
Conceptions of education,  
teaching practice,  
teaching perspective

**Santos Guzmán Jiménez**  
sanguji28@gmail.com

**María del Carmen Chan Lezama**  
angelesdeluzmary64@hotmail.com

**Diana Karent Sáenz Díaz**  
dsaenz@uv.mx

### Resumen

Las políticas neoliberales que imperan en la sociedad actual plantean una nueva dinámica en el entramado social. En el ámbito político-económico se instaura un modelo de crecimiento sustentado por el avance científico y tecnológico, además del desarrollo de iniciativas privadas, el libre comercio y el asentamiento de empresas transnacionales. Con respecto al ámbito social se perciben nuevos estilos de vida y nuevas formas de interactuar. Todos estos cambios impactan al campo educativo, en donde la razón instrumental ha soslayado algunas dimensiones afectivas-emocionales que dan lugar al saber convivir y al saber ser. En tal sentido, el desarrollo de la técnica se coloca como referente principal en la política educativa, a través de los institutos tecnológicos y centros de capacitación técnica. Los planteamientos expuestos orientan la realización de la presente investigación, la cual se inscribe en el contexto de la Escuela Normal Urbana de Balancán. El objetivo del trabajo consiste en analizar las concepciones

### Abstract

The neoliberal policies that prevail in today's society pose a new dynamic in the social fabric. A growth model based on scientific and technological progress is established in the political-economic sphere as well as the development of private initiatives, free trade and the installation of transnational companies. New lifestyles and new ways of interaction are perceived in the social sphere. All these changes impact the educational field where the instrumental reason has shunned some affective-emotional dimensions that lead to know how to coexist and how to be. In that sense, the development of technique is placed as a main reference in educational policy through technological institutes and technical training centers. These approaches guide the present investigation which is inscribed in the context of the Urban Normal School Balancán. The objective of this work is to analyze the concep-

sobre la educación y la práctica docente que permitan advertir los enfoques educativos, así como los estilos de enseñanza y de aprendizaje que se conjugan en la práctica docente; todo ello recuperando las perspectivas del profesorado en nuestra institución con miras a la mejora del proceso formativo.

tions about education and teaching practice that allow to notice the educational approaches as well as the teaching and learning styles that play a role in teaching practice. This by recovering the perspectives of our teaching staff with a view to improving the training process.

### **EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

Las políticas educativas han implantado diversos modelos educativos (enciclopedista, desarrollista, modernista, tecnocrático y neoliberalista) en la formación profesional en las escuelas normales y en las instituciones de educación superior. En las últimas décadas del siglo XX se ha observado una relación dependiente entre la política económica nacional con los organismos internacionales financiadores. De manera que, los siglos XX y XXI se caracterizan por una dinámica globalizadora, en la cual, tanto las escuelas normales como las universidades experimentan una creciente homogeneidad (Sáenz, Chan y Álvarez 2016).

En este contexto, el campo educativo presenta nuevos retos y desafíos planteados por la sociedad del conocimiento (Castells, 2000). La incorporación de las TIC en el ámbito educativo presenta diversas implicaciones que sobrepasan el escenario áulico, traspasa fronteras, acota las distancias, amplía la percepción de mundo, facilita el acceso a la información y la producción de conocimiento. No obstante, este enfoque tecnológico en la educación ha sido cuestionado en cuanto a la producción de aprendizajes significativos.

Por otro lado, el modelo de formación neoliberal requiere una transformación

desde sus bases epistémicas, ya que dicho modelo ha privilegiado enfoques reproductivistas, academicistas y eficientistas. Desde estos modelos las prácticas docentes tienen un papel transmisivo de la enseñanza en donde el alumno figura como un reproductor del conocimiento. La eficiencia, eficacia, competitividad, racionalidad científica, pragmática e instrumental se perfilan como ejes fundamentales de la práctica educativa. De tal forma, el proyecto educativo se convierte en un proyecto político que responde a los lineamientos de los organismos internacionales, en tanto, instancias financiadoras que fijan el rumbo de los sistemas educativos.

Ante este panorama, se hace un llamado a las instituciones de educación superior y a las escuelas normales a replantear el modelo educativo de formación profesional, a romper los esquemas tradicionalistas y reproductivistas, a instaurar un modelo de formación integral que considere los aspectos afectivo-emocionales, axiológicos y la dimensión social-comunitaria (Sáenz et. al, 2016). Por tal motivo, es importante realizar investigaciones sobre la práctica docente, acerca de las perspectivas y concepciones de educación, del rol docente y del rol del alumno, que poseen los principales actores del acto educativo.

## **CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN: ENFOQUES EDUCATIVOS, ESTILOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE.**

Si bien los enfoques educativos tienen sus bases epistémicas con la psicología del aprendizaje y las corrientes pedagógicas, el estudio de las concepciones del profesorado proporciona información relevante para develar la génesis de los estilos de enseñanza, evidenciar la puesta en práctica del currículo, las demandas sociales, el desempeño docente, las acciones instructivas, así como aquellas que se dirigen a los procesos organizativos y de gestión (Díaz- Aguado, 1985; Doménech, 2004).

Partiendo de las investigaciones previas realizadas por Traver, Sales, Doménech y Moliner (2005), Arancibia y Badia (2014) se establecen algunos criterios para clasificar las concepciones de educación en nuestro estudio:

- **Pertenecen a marcos explicativos**

Las concepciones del profesorado corresponden a modelos teórico-prácticos que se hacen explícitos a través del contenido; expresado a través del lenguaje, en este caso de forma oral. En dicho contenido podemos encontrar creencias (proposiciones aceptadas como verdaderas o falsas, valoraciones, ideas arraigadas) opiniones (posiciones respecto del ámbito educativo y el rol docente), conocimiento (lo que sabe y conoce el profesorado sobre la teoría educativa), actitudes (formas en que realiza su práctica profesional y formas en las que interactúa con los alumnos).

- **Son concepciones contextualizadas**

Son elaboradas dentro de un marco identitario en tanto que pertenecen a

una misma institución educativa (Normal Urbana de Balancán, Tabasco). Por otro lado, estas concepciones están influenciadas por la cultura institucional, las condiciones contextuales de la comunidad, la historia de vida, los procesos biográficos, además de estar influenciadas por la disciplina que imparten.

- **Se encuentran en la génesis de los estilos de enseñanza**

El pensamiento del profesor tiene incidencia con la manera en que desempeña su rol docente, en su conducta diaria en clase, en las acciones instructivas como en aquellas relacionadas con la organización y la vida del aula. De manera que las concepciones del profesor son parte de un mismo fenómeno (educación) las cuales no se pueden desligar, ni separar la enseñanza del aprendizaje, mucho menos distanciar el rol docente del rol del estudiante.

Con base en los criterios mencionados consideramos las concepciones de los profesores como marcos explicativos que justifican los estilos de enseñanza y las prácticas educativas cognitivamente orientadas. Por otro lado, el pensamiento del profesor está relacionado con su proceso formativo, mismo que se ha entendido desde diversos enfoques. Al respecto se reconocen cuatro modelos en la formación del profesorado: 1) El modelo práctico-artesanal, 2) El modelo academicista, 3) El modelo tecnicista-eficientista y 4) El modelo hermenéutico-reflexivo. Los tres primeros representan una visión simplista del acto educativo, por ello la formación docente se torna un ejercicio transmisivo y reproductivista. En el primer modelo, la enseñanza es una actividad artesanal que es aprendida en el aula. El segundo modelo privilegia la reproducción de conocimientos, en donde el docente tiene que ser un agente competente en el ejercicio trans-

misivo. En el tercer modelo, la racionalidad, la eficiencia y eficacia caracterizan las prácticas educativas (Sáenz et. al, 2016).

En tal sentido, los marcos explicativos sobre la educación pueden clasificarse en dos grandes teorías explicativas del acto educativo: “la corriente tradicionalista” la cual recurre a modelos transmisivos y “la corriente constructivista” que surge a la luz de las nuevas propuestas de la psicología y la pedagogía (Traver, et.al, 2005). En concordancia con la investigación de Arancibia y Badia (2015) se asume la siguiente estructura categorial:

- *Transmisiva/Reproductiva*: en esta línea, el docente asume un papel central en tanto agente transmisor del conocimiento, de manera que el alumno presenta un rol pasivo y receptivo de la información. Esta concepción tiene que ver con posiciones psicoeducativas del procesamiento de la información, siendo partícipe una dinámica acumuladora del conocimiento que valora los productos. En esta línea se privilegia el polo de la enseñanza.
- *Constructiva “individual”*: desde esta concepción se entiende que el aprendizaje es producto de una construcción interna del sujeto en su dimensión individual, dada sus características subjetivas. El acto educativo queda supeditado a las propias motivaciones y estructuras cognitivas de los sujetos en particular. En esta línea se considera el juego dialéctico sujeto-objeto.
- *Constructiva “social”*: el conocimiento se da a partir de un proceso dialéctico entre sujeto-objeto, objeto-sujeto y sujeto-sujeto. En tal caso, el sujeto es un agente activo socializador del conocimiento. Desde esta línea el peso recae con más fuerza en uno de los polos del acto educativo: el apren-

dizaje. Se valora por tanto el proceso de construcción del conocimiento.

## ELEMENTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El objetivo de la investigación consistió en: a) Analizar las concepciones sobre educación y sobre la práctica docente que tienen los profesores de la Escuela Normal de Balancán, Tabasco y en b) Identificar las líneas temáticas de las concepciones de educación en torno a marcos explicativos. La población encuestada corresponde a los docentes de licenciatura en educación primaria. La muestra se constituyó de 10 maestros que en su totalidad representan la población de estudio.

La entrevista abierta permitió ir más allá de la cuantificación de respuestas, buscó profundizar y explicar las perspectivas de los docentes sobre el concepto de educación. La entrevista contó con un cuerpo de siete preguntas, las cuales se orientaron a temas como: la concepción de educación, los elementos que integran el acto educativo, el papel del alumnado, el rol del docente, el enfoque y los paradigmas desde los que se concibe la práctica docente, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que los docentes implementan en clase.

### Procedimiento de análisis.

1. Transcripción íntegra de la entrevista: para la construcción de una base de datos, se procedió a la transcripción fiel de las entrevistas en la versión ATLAS.ti 6.2.
2. El proceso de categorización que se realizó en dos etapas:
  - a. La elaboración de un sistema de categorías.
  - b. La codificación.
3. Tratamiento y sistematización de datos: para los datos cuantitativos, la

información se organizó en hojas de cálculo de excel y se sistematizó a través de cuadros y gráficas estadísticas.

4. Presentación del análisis: se realizaron gráficas y tablas estadísticas.

Para efectos del presente texto, se esbozan los resultados correspondientes a las concepciones sobre educación y la práctica docente desde la perspectiva del profesorado de la Escuela Normal Urbana.

### **CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO**

La concepción del profesorado sobre la educación presenta una relación intrínseca con el estilo de enseñanza y su rol como docente (Doménech, 2004). Las diversas perspectivas que el profesorado asuma sobre el concepto de educación dependen en gran medida del marco teórico que poseen. De acuerdo con los instrumentos aplicados se encontraron cuatro líneas temáticas desde las cuales el profesorado entiende a la educación: como proceso de transformación, a partir de un enfoque constructivista, desde una visión integral y como proyecto político.

#### **La educación como proceso de transformación**

La educación en esta concepción presenta dos planos en el proceso de transformación, el individual y el social. Al respecto se menciona que: “La educación es un proceso mediante el cual los individuos se apropian del conocimiento, entran en contacto con la realidad y se hacen conscientes para transformarla en beneficio de la sociedad” (Profe001), “Educación es la oportunidad de transformar una sociedad...” (Profe007). En las citas anteriores podemos observar que la capacidad de agencia se refiere por un lado a la capacidad y oportunidad de

transformar la sociedad. Pero por otro lado, resulta importante la apropiación del conocimiento, ya que como menciona el entrevistado, a partir del conocimiento percibe su realidad de manera consciente. Por tanto resulta importante que para poder transformar la realidad social es necesario un proceso reflexivo y crítico.

Otras respuestas que se insertan en esta línea temática son las siguientes: “Proceso a través del cual se generan cambios en la forma de pensar y actuar de los individuos” (Profe004), “Proceso que contribuye al desarrollo de las personas y a la transformación de la sociedad” (Profe009). En primera instancia podemos observar que en estas definiciones la palabra proceso aparece de manera frecuente. Dicho término alude a una serie de pasos con una dimensión gradual, de tal forma que los cambios a nivel individual tienen que ver con los aspectos cognitivos y la práctica. Esta visión habla de una transformación interna del sujeto que aprende, vinculando la parte cognitiva con la práctica.

#### **La educación desde una visión integral**

En este caso aparecen nuevas ideas relacionadas con la autorrealización como lo es la calidad de vida y la trascendencia además de un sentido de pertenencia a la sociedad. Es relevante que la palabra equilibrio aparezca como parte del concepto de educación, ya que si observamos el entramado social en toda su complejidad podemos percibir múltiples desequilibrios en los planos social, económico, político, ambiental y cultural. La siguiente cita es ilustrativa: “Es la formación integral (física-mental-espiritual) del individuo, para forjar un carácter equilibrado que le permita tener calidad de vida y trascender positivamente en la sociedad donde pertenece” (Profe008).

Otro participante agrega el desarrollo ético y la pertenencia como componentes primor-

diales de la educación. De manera general se percibe una actitud crítica en las concepciones de los docentes, en donde se propone el desarrollo de un estado de consciencia reflexivo, libre y autónomo. Por otro lado, el “comprender que somos parte de un todo” parece una premisa que rompe con la perspectiva individualista y alude a la comprensión de la realidad como un conjunto complejo integrado por diversos elementos. Al respecto mencionan: “Educar es promover y desarrollar la libertad de conciencia, de asumir los propios retos y comprender que somos parte de un todo” (Profe002).

En esta misma línea, otro de los participantes menciona que la educación implica un “Desarrollo de habilidades, destreza y competencia de todo individuo en formación, desde una perspectiva integral, es decir logrando el desarrollo integral de la personalidad” (Profe007), en tal sentido puede esgrimirse que el participante refiere la dimensión cognitiva y heurística, ya que estos tres elementos tienen que ver con los conocimientos puestos en práctica.

### **La educación desde un enfoque constructivista**

Las teorías constructivistas de la educación tienen como fundamento epistémico que el conocimiento se construye en la socialización, es decir en la colectividad. En tal sentido, el alumno juega un rol activo en la búsqueda del aprendizaje. De tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje esta mediado por la interacción entre sujeto-objeto. Han definido este proceso como: “el arte de poder promover y desarrollar estrategias y técnicas para que otros (los educandos) puedan adquirir aprendizajes nuevos” (Profe003). En la primera cita podemos notar algunas características del rol docente, por un lado, su labor es concebida como un arte, en donde el maestro suscita y desarrolla estrategias y técnicas, por lo que se deduce que el profesor desarrolla una función mediadora en donde establece un ambiente

de aprendizaje que permite al educando adquirir aprendizajes nuevos. Por otro lado, en esta primera cita se visualiza que la concepción de la educación depende de la relación maestro-alumno.

Otra definición es la siguiente: “...proceso de socialización de los individuos, misma que al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos mismos que permite transmitirlos” (Profe0011). En esta última cita se revela que la construcción de conocimiento se da por un proceso socializador, en donde en primera instancia los sujetos que interactúan asimilan la información, en un segundo momento la aprenden y posteriormente, esta recepción de conocimientos permite transmitir la información a otros de tal manera que podemos comunicarnos. De acuerdo con Doménech (1999), las teorías constructivistas de la educación se centran en el aprendizaje y en el valor del proceso. En nuestra investigación encontramos que en esta perspectiva constructivista tiene un peso importante el proceso de aprendizaje como eje central para la obtención de conocimientos, en donde el alumno tiene un papel activo y el docente una función mediadora.

### **La educación como proyecto político**

El modelo de cultura política instaurado por las políticas neoliberales invita a replantear el modelo de formación ciudadana; colocándose como problema prioritario en la agenda de la política educativa (Herrera, 2014). Se destaca que en los resultados de nuestra investigación emerge la concepción de la educación como un proyecto político que promueva la formación de la ciudadanía (10%). De acuerdo con uno de los entrevistados, la educación es contextual, lo cual supone que el proyecto educativo debe responder a las exigencias del entorno inmediato. Por otro lado, se menciona que la educación es un “fenómeno moral, ideológico y político” estos componentes abordan de manera compleja el acto educativo.

## CONCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

El reconocimiento moral implica el establecimiento de normas sociales, en donde el orden social se rige por aquello que es considerado bueno o malo. En palabras de Puig (2003, p.20) “La educación como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales”.

La consideración de la educación como fenómeno ideológico parece una consideración crítica y con una carga simbólica significativa, en tanto que la ideología puede estar relacionada con la clase dominante, con la cultura hegemónica y con las instituciones, según la perspectiva de Althusser (1998). El componente político que acompaña la concepción de la educación queda complejizado con la cuestión moral e ideológica. Así, se infiere que el entrevistado refiere a la educación como proyecto político en tanto que el sujeto se encuentra inserto en un sistema estructurado por las instituciones, en donde el sujeto mantiene una posición respecto de aquellas instituciones.

A tono con lo expuesto, se asimila que: “La educación depende mucho del contexto dónde se desarrolle, es un fenómeno moral ideológico, político. La educación pretende conseguir ciudadanos solidarios, tolerantes... protagonistas” (Profe0010). De acuerdo con esta cita, el objetivo de la educación reside en la formación de ciudadanos. Si bien, el concepto de ciudadanía posee diversas aristas desde la visión ortodoxa como de la moderna, en esta investigación se entiende a la ciudadanía como la constitución de sujetos morales que participen en su realidad haciendo ejercicio de sus derechos y obligaciones en un marco de libertad y democracia. Al respecto el entrevistado menciona algunas características del ciudadano (solidarios, tolerantes) desde un enfoque axiológico. Dichas características del ciudadano hablan no sólo del ejercicio de valores sino de formas de relación con la otredad; además de un papel activo y protagónico.

En mayor medida predominan dos concepciones: el docente como gestor axiológico y como facilitador y mediador del conocimiento, ambas concepciones presentan el mismo porcentaje de mención (70%). La primera concepción se relaciona con la educación como proceso de transformación en donde el papel docente juega un papel activo en el cambio de la sociedad desde un plano axiológico. El profesor como gestor axiológico busca la transformación social a partir del desarrollo de valores humanos y sociales. De manera que no sólo centra su papel en la construcción del conocimiento sino en la construcción de una sociedad justa, solidaria y responsable. Sobre el tema, los maestros opinan que: “por lo tanto hay que dar prioridad al diálogo, la pluralidad” (Profe001), otros docentes agregan: “Me considero como un docente consciente de mi responsabilidad profesional, responsable de mis acciones” (Profe008), “Ser ejemplo, humilde; manejo de la igualdad, tolerancia, equidad” (Profe002).

La segunda concepción mayormente compartida por los participantes (70%) es el docente como facilitador y mediador del conocimiento. Dentro de ésta se reconoce el rol articulador del maestro, en donde el concepto de mediación cobra sentido, este planteamiento tiene que ver con las reformas en las políticas educativas y la generación de la sociedad del conocimiento (Serrano, 2007). Así pues, llama la atención que los docentes asuman este rol articulador, mediador y de facilitación del conocimiento; en tanto que “pone en desequilibrio la estabilidad del rol del profesor” (Camacho, 2016:6). Los maestros bajo esta concepción de su labor expresan: “De acuerdo a la misma pedagogía, el papel del docente es de facilitador, orientador, enlace entre el conocimiento y el sujeto en formación” (Profe004), “como que el papel docente en el acompañamiento o guía pro-

porciona al alumno un puente entre el conocimiento previo y el nuevo” (Profe0010), además agregan: “guiar, orientar a cómo aprender y saber hacer, de la mano del saber ser” (Profe007).

En segundo lugar, se enlista la concepción de agente innovador (55%), consideramos que no es casualidad que después de la concepción del docente en su rol articulador y gestor de conocimiento aparezca seguidamente la búsqueda a la innovación. Se esgrime por tanto que el desarrollo de la sociedad del conocimiento reclama actitudes transformadoras de la práctica educativa. Los participantes comentan: “Como un maestro reflexivo, creativo con aspiraciones a ser innovador, contribuir en el proceso de formación de las educadoras compartiendo mi experiencia en el aspecto metodológico” (Profe003), otra expresión es la siguiente: “La concibo como un reto principalmente, misma que me permite ser mejor, buscar y tener las herramientas necesarias y así facilitar mi propia práctica y preparar a mis alumnos, también seguir actualizándome en todo los sentidos principlamente académicamente pero también humanamente” (Profe005).

En tercer lugar se presentan dos concepciones con el mismo porcentaje de mención (33%): como agente social de cambio y el docente en su rol instrumentalista. En comparación con la concepción de gestor axiológico que implica una transformación social desde los valores, el rol docente como agente social de cambio supone una transformación en el desarrollo profesional desde los diversos puntos de actuación como profesionistas, y desde dichos roles se produce el cambio social. Los participantes explican: “Me concibo como un agente social de cambio y transformación, trabajando cada vez más, debido a que las nuevas generaciones de alumnos así lo requieren” (Profe009), “considero que es preponderante, por tener la oportunidad de tener vida y transformarla

en el proceso de formación y todo lo que es posible impactar en ella, no sólo económicamente, sino también como persona en nuestros diferentes roles” (Profe0011).

Por su parte el profesor en su rol instrumentalista (33%) se entiende como un instrumento que cumple con la normatividad del servicio profesional docente como mencionan a continuación los maestros: “con la misión de servir para ser un mediador en búsqueda constante de la calidad educativa” (Profe008), “cumplir con todos los conceptos que emanan de ley del servicio profesional docente” (Profe002).

Por último, en menor grado de mención se encuentra la concepción del maestro como artista (16%), esta concepción forma parte de discusiones anteriores sobre el acto educativo, donde se debatía si la educación era una ciencia, una técnica, o arte. Aunque el docente que propone esta visión no amplía su concepción, expresa lo siguiente: “Considero que ser maestro es un arte” (Profe0010).

## REFLEXIONES FINALES

En relación con las diversas concepciones que presentan los participantes de nuestra investigación se identifica de manera relevante la concepción de la educación desde el enfoque constructivista. A partir de dicho enfoque se enmarcan tres posiciones mayormente reconocidas por los profesores: la educación como proceso de transformación, la educación desde la visión integral, ambas mencionadas por el 40% de la población, seguida de la concepción constructivista (30%). Aunado a estas visiones, se encuentra total relación con la concepción del alumno como sujeto cognoscente y agente activo (58%), la segunda concepción más frecuente tiene que ver con el sujeto ético y autónomo (26%). Con respecto al rol del docente, encontramos una fuerte vin-

culación con la dimensión axiológica que forma parte del “enfoque humanista”, en tal sentido el profesor se considera como un gestor axiológico y facilitador así como mediador del conocimiento, ambas nociones compartidas por el 70% de la población.

Estos resultados nos hacen reflexionar sobre las perspectivas docentes cognitivamente orientadas. Por un lado, advertimos la diversidad de concepciones sobre la educación, la cual puede estar entendida desde la práctica real que ejercen los profesores desde el ideal en la que debería enmarcarse todo proceso educativo. Se reconoce que las perspectivas de los maestros provienen de mar-

cos explicativos de las teorías críticas de la educación en donde se distingue la corriente constructivista. Otro elemento importante es el reconocimiento de las demandas sociales y los cambios en la sociedad como parte de las concepciones de los profesores. Al respecto se encontraron nociones sobre la perspectiva de la mediación dentro del rol del docente y la construcción de ciudadanía. La primera noción se relaciona con la gestión de la sociedad del conocimiento en donde el maestro adquiere otras funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que se configura como un facilitador, intermediario, una guía, un articulador del conocimiento.

## FUENTES:

Althusser, L. (1988). *La filosofía como arma de la revolución*. México D. F.: Ediciones Pasado y Presente.

Arancibia, M. M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 62-76.

Camacho, C. (2016). El rol articulador del profesor: una perspectiva social y tecnológica. En *Revista de Tecnología y Sociedad*, (10), 15-38.

Castells, M. (2000). La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen 1. *Sociedad en red*. (Traducción). Madrid: Alianza.

Díaz-Aguado, M. J. (1985). Estilos de enseñanza, en Beltrán, J. *Psicología Educativa*. Madrid: UNED.

Doménech, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I.

Doménech, F. (1999). Las teorías educativas implícitas del profesorado universitario. En *memorias del III Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Santiago de Compostela.

Herrera, M. C. (2014). “Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: la arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente”. En *Perspectivas educativas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Sáenz, D.K, Chan, Ma. C., Álvarez, E. (2016). “La Comunidad de Aprendizaje: Una propuesta para la formación del profesorado en educación ambiental en contextos rurales”. En *memorias del V Congreso Nacional de Investigación en Educación, Ciencias y Tecnologías-EDUCYT*. Neiva, Colombia.

Serrano, M. M. (2007). Prólogo para ‘La mediación social’ en la era de la globalización. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación* (1), 1-24.

Traver, J., Sales, A., Doménech, F., Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. En *Revista Iberoamericana de Educación* (36) 8, 1-19.



Archivo interno  
de la Escuela Normal  
Núm. 3 de Toluca, 2019

# Los factores asociados a la retención y deserción docente durante los primeros años de servicio

Palabras clave  
Calidad de la educación, calidad docente, retención docente, deserción docente, factores asociados

## Factors associated with teacher retention and desertion within the first service years

Keywords  
Quality of education, teaching quality, teacher retention, teacher detention, associated factors

Benjamín Cruz Flores

benjamin.cruz@edugem.gob.mx

### Resumen

Con el propósito de conocer los factores que influyen en la retención y deserción de los docentes durante sus primeros años de servicio, se llevó a cabo un análisis documental para comprender las relaciones entre el fenómeno de la retención y deserción docente así como sus determinantes, familiarizarse con los conceptos que han servido para organizar el conocimiento del tema y clarificar la importancia del fenómeno y sus consecuencias. Los principales resultados y conclusiones a los que se arriba, es que la retención y deserción de docentes son fenómenos complejos influenciados por factores que se encuentran en distintos niveles de análisis anidados, en los que diversas variables de tipo personal, contextual y externo se entrelazan, interactúan e inciden en la satisfacción laboral y determinan sus decisiones de permanecer o abandonar la profesión docente. Fue posible establecer que las principales estrategias para mejorar la permanencia y reducir las tasas de deserción docente son: reclutar a candidatos adecuados, brindarles apoyo sensible y diferenciado, programas de inducción, tutoría y redes colegiadas de colaboración, incentivos salariales, reconocimientos, recompensas materiales y evaluación formativa por parte de agentes externos, motivación constante enfocada en sus resultados y elevar el prestigio de la profesión.

### Abstract

In order to recognize the factor that influence retention and desertion within the first years of service, a documental analysis was carried out to comprehend the links between teacher retention and desertion as well as its determinant factors to get familiar with the concepts that have served to organize the knowledge around this topic and to clarify the relevance and consequences of the phenomenon. The fundamental outcome is that teacher retention and desertion are complex incidents influenced by factors at different analysis levels, in which numerous personal, contextual and external variables intertwine, interact and influence the level of labor satisfaction and, hence, determine teacher's decision on stay or quit their career. It was possible to determine that the major strategies to improve the confirmation and decrease desertion rates are: recruiting adequate candidates and offering them sensible support, induction and tutoring programs as well as academic networking, economic incentives, awards and formative evaluation conducted by external agents. All the prior assets in order to offer a constant motivation focused on results and aimed to lift the career prestige.

## INTRODUCCIÓN

A mediados del siglo XX, la educación fue proclamada un derecho humano universal, para garantizarlo los Estados nación crearon instrumentos legales y establecieron compromisos con la comunidad internacional, como el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, efectuada en Jomtien, Tailandia, marzo de 1990 (UNESCO, 2005). El derecho a la educación y la ampliación de la escolarización como una de las formas de acceder a él (Acosta & Nogueira, 2017), se ha colocado gradualmente en las agendas gubernamentales, de política pública y de la sociedad civil. En décadas recientes, este hecho ha marchado en paralelo con fenómenos como el surgimiento de las sociedades del conocimiento y de una nueva concepción política, social y filosófica de la educación: Educación inclusiva, equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2015, p.6).

En el contexto de la sociedad del conocimiento, promover oportunidades de aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela, será de fundamental importancia para que los estudiantes enfrenten los retos del mundo globalizado del siglo XXI mediante el desarrollo de competencias educativas y sociales a lo largo de la educación básica y profesional, que contribuyan al desarrollo de capital humano. Competencias como la creatividad, valores de la buena ciudadanía y la democracia; habilidades relevantes para la vida cotidiana y laboral del mundo contemporáneo, con énfasis en desarrollar capacidades para crear nuevos conocimientos aplicables en diversas áreas como la industria y comercio; e incorporables al flujo de generación de valor económico (Karpov, 2015; Tehseen & Ul Hadi, 2015; Acosta & Nogueira, 2017).

Con relación al desarrollo de competencias en la escuela, existe evidencia robusta de que la calidad de los profesores juega un papel esencial para mejorar la calidad de la educación, y para que los niños reciban instrucción efectiva que les aporte capacidades para alcanzar el éxito individual y social (Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2016; Luschei & Chudgar, 2017), y que tener un maestro eficaz puede alterar drásticamente no solo los resultados educativos, sino también los ingresos económicos esperados de los estudiantes (Adnot, Dee, Katz, & Wyckoff, 2017).

Elevar el logro educativo de los estudiantes y promover la calidad de los profesores es una preocupación clave de la política pública. Los gobiernos han iniciado una serie de estrategias que incluyen reformas en la formación inicial de los docentes, desarrollo de esquemas de evaluación para el ingreso al servicio y para potenciar su desarrollo profesional; programas de inducción, formación continua, tutoría y soporte, con el propósito de retener a los profesores más competentes y aprovechar mejor sus conocimientos y talentos (Bauer & Zákia Sousa, 2017).

Las reformas educativas deben atender múltiples dimensiones, desde las macro políticas hasta micropolíticas. La formación docente debe estar orientada al futuro y enfocada al diseño de prácticas innovadoras en el aula, para ello, los docentes requieren de mejores capacidades para pensar de múltiples formas, resolver problemas, aprender a aprender, desaprender y volver a aprender, comunicarse en múltiples modalidades, trabajar colaborativa y eficazmente (Peters, Cowie, & Menter, 2017; Oon-Seng, Woon-Chia, & Ee-Ling, 2017).

En este aspecto, es crítico reclutar y retener un acervo de docentes altamente calificados

que se encarguen de promover la calidad de la educación en las escuelas. La retención es posible a través de favorecer su satisfacción laboral (McConnell III, 2017; Mayer, et. al., 2017), para reducir sus intenciones de abandono y favorecer el alto desempeño. A su vez, la estabilidad y permanencia de los docentes es un factor que tiene un impacto positivo en la satisfacción de los estudiantes y en el desarrollo educativo. De hecho, los investigadores coinciden en sugerir que los docentes son el factor más importante en el desarrollo académico de los estudiantes (Tehseen & Ul Hadi, 2015; Moore Johnson, Harrison & Donalson, 2005).

Considerando que el factor más importante de la calidad de la educación son los docentes altamente cualificados y eficaces, en muchos países es difícil reclutarlos y mantenerlos en el servicio. En algunos casos, la contratación de nuevos profesores no puede mantenerse al día por la cantidad de maestros que cambian de escuela o abandonan el servicio (Gunstone, 2016). La literatura de permanencia docente, sugiere que la decisión de los profesores de permanecer en la docencia y en su escuela está influenciada por una combinación de estímulos intrínsecos y extrínsecos generados por el desarrollo de su labor como docentes.

Los estímulos intrínsecos se relacionan con situaciones tales como el placer de convivir cotidianamente con los niños, la alegría de contribuir al aprendizaje de los estudiantes, el disfrute de la enseñanza de una materia predilecta, o la posibilidad de desarrollar nuevas habilidades. Los estímulos extrínsecos se relacionan con variables como el salario, prestaciones, bonos, reconocimiento público de los logros y la posibilidad de ser seleccionados para desarrollar otras tareas especiales (Moore, Harrison, & Donalson, 2005). Otros modelos para abordar la permanencia y deserción docente incluyen factores históricos, contextuales y externos; así como niveles de análisis micro, meso y

macro, como los de Heineke, Streff, & Tichnor (2014) y Hochbein & Carpenter (2017).

Mejorar las condiciones laborales para favorecer la retención docente es un objetivo fundamental de los sistemas educativos. La deserción y la rotación son una parte importante del problema, especialmente para los maestros principiantes o noveles (Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2016), por ejemplo, se estima que en Estados Unidos, 50% a 70% de los profesores abandonan la docencia durante los primeros cuatro a seis años de servicio (Peters, Cowie, & Menter, 2017; Tehseen & Ul Hadi, 2015), en el Reino Unido se estima que la tasa de abandono es estable pero más del 10% de los maestros abandonan el servicio al año y el 30% lo hace a los cinco años de su ingreso (House of Commons Education Committee, 2017). La no permanencia de los docentes en el servicio representa un problema importante para los sistemas educativos por el impacto económico que implica reclutar y formar nuevos maestros, genera escasez de docentes para las escuelas y efectos negativos en el logro educativo de los estudiantes (Adnot, Dee, Katz, & Wyckoff, 2017; Bastian, McCord, Marks, & Carpenter, 2017).

Los problemas mencionados implican la necesidad de establecer como primera meta del estudio documental, indagar sobre el estado de conocimiento de los factores que influyen la retención y deserción de los docentes durante sus primeros años de servicio, situándonos en el contexto de los sistemas de reclutamiento, servicio profesional docente y de las reformas educativas tendientes a mejorar la calidad de la educación y en una perspectiva de la sociedad del conocimiento y de la socioformación. En segundo lugar, se pretende conocer las principales relaciones o mecanismos mediante los que dichos factores actúan sobre la permanencia y deserción de los docentes y, finalmente, evaluar los avances internacionales en el conocimiento del problema planteado.

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

Se empleó una metodología cualitativa, basada en el análisis documental para indagar acerca del estado de conocimiento del tema; comprender las relaciones entre el fenómeno de la retención y deserción docente y sus factores determinantes; familiarizarse con los conceptos que han servido para organizar su conocimiento; clarificar la importancia del fenómeno evaluando su amplitud y consecuencias y elaborar una síntesis de los conocimientos existentes (Giroux & Tremblay, 2004). El análisis documental consiste en la búsqueda de la respuesta a un problema a partir de la indagación en documentos (Bahena, 2014). La búsqueda se realiza en el mayor número de fuentes impresas y digitales bajo determinados criterios, tales como aparecer en revistas indexadas o libros editoriales reconocidas, ser de una antigüedad

no mayor a tres años, aparecer en bases de datos, entre otros. Se sistematiza y analiza críticamente la información empleado como instrumento el formato de registro documental, en el que se establecen las categorías de análisis para abordar el problema (Tobón-Tobón, 2014; Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda, & Tobón-Tobón, 2015).

### Categorías de análisis

En la búsqueda de los documentos se utilizaron como referentes generales cuatro categorías de análisis y diez subcategorías, así como preguntas o componentes que se emplearon como ejes clave para abordar, organizar y sistematizar el conocimiento disponible; visualizar las interrelaciones entre variables, factores, conceptos o constructos relacionados con el problema de la retención y deserción de los docentes durante sus primeros años en el servicio. Los elementos mencionados se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Categorías de análisis en el estudio de los factores asociados a la retención y deserción

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS O COMPONENTES
<b>CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad docente</li> <li>• Eficacia Docente</li> <li>• Logro Educativo</li> </ul>	¿Cómo se relaciona la calidad de la educación con la calidad y eficacia de los docentes y el logro educativo?
<b>FACTORES DE LA RETENCIÓN Y DESERCIÓN DOCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores históricos, contextuales, externos y la satisfacción laboral</li> <li>• Escasez de docentes</li> <li>• Tasa de deserción docente</li> </ul>	<p>¿Cuáles son los factores asociados a la retención y deserción docente durante los primeros años de servicio?</p> <p>¿Qué problemas genera la deserción de docentes durante sus primeros años de servicio?</p>
<b>SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo profesional docente</li> <li>• Formación continua</li> <li>• Soporte y tutoría docente</li> <li>• Incentivos económicos</li> </ul>	¿Cuáles son las políticas públicas que pueden instrumentarse para mejorar la retención de docentes en el servicio?

**Fuente:** Elaboración propia.

## Criterios de selección de los documentos

Los criterios de búsqueda y selección de documentos definidos previamente fueron los siguientes:

1. La búsqueda se realizó en medios digitales e impresos como revistas, libros, diccionarios, documentos de trabajo, informes institucionales, tesis doctorales de universidades reconocidas y enciclopedias especializadas.
2. Se buscaron documentos en bases de datos como: e-libro, Emerald, Hapi Online, Redalyc.org, Google Académico, SpringerLink, Sage journals, Elsevier, Scopus y Real Academia Española.
3. La búsqueda se realizó en idioma inglés y español, sin restricciones geográficas o regionales.
4. Se emplearon las siguientes palabras clave tanto en inglés como en español: *“teacher retention”, “teacher attrition”, “profesional service teacher”, “quality education”* y *“teacher quality”* y las siguientes palabras complementarias: *“job satisfaction”, “managing teacher”, “turnover rate”, “teacher shortage”, “teachers’ characteristics”, “working conditions”, “teacher salary”, “teacher demographics characteristics”, “motivational factors”, “administrative support”, “teacher autonomy”, “school climate”, “extrinsic motivation”, “intrinsic motivation”, “principal leadership”, “school contextual factors”*.
5. En el caso de las revistas, se seleccionaron exclusivamente revistas indexadas. En algunos casos se emplearon libros, informes y documentos de trabajo de instituciones y editoriales reconocidas.
6. La mayoría de los documentos seleccionados son recientes con una fecha de publicación menor a tres años (2015-2017).
7. Previamente se elaboró una UVE sin cartografía conceptual donde se establecieron los ejes de la búsqueda de documentos.
8. Los documentos abordan algún elemento de las categorías establecidas independientemente del nivel educativo al que se orientará el trabajo.

## Documentos analizados

La Tabla 2, resume algunas características y cuantifica los documentos que cumplieron con los criterios establecidos. Adicionalmente a estos documentos también se revisaron otros libros, documentos de trabajo e informes institucionales que apoyaron en la contextualización del problema estudiado.

**Tabla 2**  
Documentos analizados en el estudio de acuerdo al tipo y región

CATEGORÍAS	SOBRE EL TEMA	DE CONTEXTUALIZACIÓN O COMPLEMENTO	LATINOAMERICANOS	DE OTRAS REGIONES
ARTÍCULOS TEÓRICOS	3	5	3	5
ARTÍCULOS EMPÍRICOS	14	5		19
DOCUMENTOS DE TRABAJO E INFORMES	2	11	4	9
LIBROS	2	14	3	13
TESIS DE DOCTORADO	1	1		2
ENCICLOPEDIAS ESPECIALIZADAS		1		1

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

### Calidad de la educación

En el marco de la celebración del septuagésimo aniversario de la Organización de las Naciones Unidas, en septiembre de 2015, los Jefes de Estado y altos representantes se reunieron en Nueva York para acordar 17 objetivos integrados en tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), fueron incluidos en la agenda global con horizonte al año 2030 y están asociados a 169 metas que se orientan a realizar los derechos humanos de todos, lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas (United Nations, 2015). El Objetivo 4 de los ODS está relacionado con la educación y busca asegurar “una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (OECD, 2016, p.13), está asociado al cumplimiento de diez metas, siete referentes a resultados esperados del sistema educativo de calidad y tres a los recursos materiales y humanos necesarios para lograrlos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

De acuerdo con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO, la educación se coloca en el centro de los ODS para atender los objetivos pendientes de la Educación Para Todos (EPT); se basa en derechos igualitarios, humanismo, desarrollo fundado en los principios de la dignidad humana, justicia social, paz, diversidad cultural y responsabilidad compartida.

El propósito es alcanzar a los marginados por factores como la inequidad, pobreza, conflictos y catástrofes, discapacidad, edad y ubicación geográfica. La educación de calidad en los ODS no se limita a la cobertura de acceso a todos los estudiantes, hace énfasis en el aprendizaje, en su contribución para mejorar la ciudadanía global, la tolerancia,

el compromiso cívico y el desarrollo sostenible, principios que también forman parte del enfoque socioformativo (Tobón, 2005)

Los principios fundamentales de los ODS son derivados del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros (OREALC, 2016). Estos principios de la educación de calidad se refieren a que:

- La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador, porque asegurar el derecho a la educación, contribuye a alcanzar o ejercer mejor otros derechos, como la salud, el trabajo, la igualdad, la libertad y la justicia. Así, la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad humana y a promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad (Tomaševski, 2001; INEE, 2014).
- La educación es un bien público. El Estado es el responsable y la sociedad corresponsable en el diseño e implementación de políticas públicas tendientes a que la educación sea un derecho significativo. Considerando el esquema de las 4A planteado por Katarina Tomaševski, el Estado debe garantizar gradualmente que la educación en todas sus formas y niveles posea las características de: disponibilidad (Availability), accesibilidad (Accessibility), aceptabilidad (Acceptability) y adaptabilidad (Adaptability) (INEE, 2017).
- La igualdad de género es indisoluble del derecho a la educación para todos. En contraste, la desigualdad se manifiesta como una brecha en el acceso a la escuela, la progresión y el aprendizaje entre los grupos poblacionales. Lograr igualdad de oportunidades y el empoderamiento de los

niños y niñas, precisa la instrumentación de políticas orientadas a la equitativa asignación de los recursos humanos, institucionales y financieros. En este sentido, la equidad es el camino para alcanzar la igualdad de resultados e impactos de la educación de calidad (Hatch, 2016).

### **Calidad, eficacia docente y logro educativo**

Es común que en las constituciones se establezca a la educación de calidad como derecho básico de los niños y niñas y jóvenes, sin embargo, la asignación de profesores que no cuentan con cualificaciones y conocimientos adecuados corre el riesgo de afectar su cumplimiento debido a que los docentes están en el centro de la educación de calidad. Al respecto existen abundantes investigaciones donde destacan que la calidad y experiencia de los docentes son el mejor predictor del logro de los estudiantes son determinantes para la sociedad del conocimiento y afectan el desempeño de las escuelas, así como el rendimiento educativo de un país (Block, 2017; Plessis, 2017; Oon-Seng, Woon-Chia, & Ee-Ling, 2017; Luschei & Chudgar, 2017; Britton & Propper, 2016).

Por ejemplo, al describir las características de un profesor eficaz, Darling-Hammond (2000), citada por Duta, Tomoica, & Panisoara (2015) mostraron que existe una relación positiva entre las características de los docentes tales como entusiasmo, creatividad, flexibilidad, adaptabilidad y el éxito escolar de sus estudiantes; por su parte, Meroni, Vera-Toscano, & Costa (2015), utilizaron un modelo de análisis multinivel y hallaron evidencia de la variación en el desempeño estudiantil explicada a partir de la calidad de los maestros; mientras que los estudios de Darling-Hammond (2010), Harley et. al. (1999) y Hattie (2009), citados por Plessis (2017), revelaron que la calidad del docente es el factor más importante en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que necesitan poseer conocimientos,

habilidades y autoeficacia para desempeñar sus tareas dentro y fuera del aula.

Uno de los recientes hallazgos de la investigación educativa es que la heterogeneidad en la calidad de los docentes se traduce en resultados diferenciados de los estudiantes en la escuela y más allá de la escuela, al grado de determinar su éxito futuro (Springer, Swain, & Rodríguez, 2016; Meroni, Vera-Toscano & Costa, 2015). La evidencia internacional sugiere que los niños y jóvenes marginados disponen de menor calidad y cantidad de docentes, lo que incide en la persistencia de la marginación, fracaso educativo y desigualdad social (Luschei & Chudgar, 2017; Adnot, Dee, Katz, & Wyckoff, 2017). Adicionalmente, existe evidencia de que en las escuelas donde se atiende a estudiantes marginados, las tasas de rotación y deserción docente tienden a ser más altas, así como los efectos nocivos sobre el logro de los estudiantes en matemáticas y lectura (Ronfeldt & McQueen, 2017).

La inequidad en la distribución de los docentes de calidad, en parte está asociada a la desproporcionada distribución de profesores principiantes o noveles, frecuentemente asignados a escuelas y aulas de alta marginación, donde los estudiantes demandan recursos de alta calidad para compensar sus obstáculos individuales de tipo económico, cultural, social y para potenciar sus resultados educativos (Bastian, McCord, Marks, & Carpenter, 2017). En este sentido, la equidad en la distribución de los docentes de calidad y demás recursos educativos, es fundamental para generar igualdad de oportunidades.

Dada la importancia de la calidad docente, la instrumentación de programas para una adecuada formación inicial y para el desarrollo profesional de los maestros, deben orientarse a múltiples realidades y hacia el desarrollo de capacidades para la atención de poblaciones diversas. Además del diseño de políticas para su ingreso, promoción y

retención en el servicio profesional, a través de generar condiciones laborales adecuadas y atractivas, el aumento de los requisitos de ingreso (McMahon, Forde & Murray, 2017), así como mecanismos para la evaluación de la calidad y eficacia de los docentes; para las asesoría y soporte, el otorgamiento de incentivos y el trabajo entre pares (Peters, Cowie & Menter, 2017; Mayer, et. al., 2017; Meroni, Vera-Toscano, & Costa, 2015; Liang, Liu, & Fulmer, 2017; Whipp & Geronime, 2015).

En síntesis, tanto el tema de la calidad de la educación como de la calidad y eficacia de los docentes es prioritario en las agendas de política de muchas naciones porque es crítico para el desarrollo y competitividad económica en un mundo global. Un caso ejemplar de alto desempeño educativo de mejora de la escuela y enfoque basado en la profesionalización de los maestros es Finlandia, que ocupa los primeros lugares dentro las naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en las evaluaciones de matemáticas, ciencias y lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) (Wyatt-Smith, Klenowski, & Colbert, 2014; Craig, Evans, Bott, Stokes & Abrol, 2017).

### **Factores de la retención y deserción docente**

La retención de los maestros es un indicador de la efectividad de las escuelas, por lo que es de suma importancia atender los factores que influyen la permanencia de los maestros en el servicio (Aldridge & Fraser, 2016; Elliott, Dainty & Jon, 2017). Su relevancia se debe a los costos económicos de la rotación y deserción temprana de los docentes, como el reclutamiento y formación inicial, los costos académicos generados por la inestabilidad, el remplazo continuo de docentes experimentados y eficaces por docentes noveles e inexpertos (Zhang & Zeller, 2016), con consecuentes efectos negativos sobre el ambiente de aprendizaje (Blackburn, Bunch & Haynes, 2017); la calidad de la docencia y

en general de la educación (Bastian & Marks, 2017; Heineke, Streff Mazza, & Tichnor-Wagner, 2014; McConell III, 2017).

En el conjunto de profesiones, la docencia mantiene las mayores tasas de abandono debido a que es inevitable que los docentes se separen del servicio de manera voluntaria o involuntaria por jubilación, razones personales o por agotamiento (Oke, Aja-gbe, Ogbari & Adeyeye, 2016). No obstante la estabilidad es deseable, pueden presentarse efectos positivos cuando los docentes que abandonan el servicio son los más ineficaces y se reemplazan con profesores mejor preparados y eficientes (Torres, 2016; Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014).

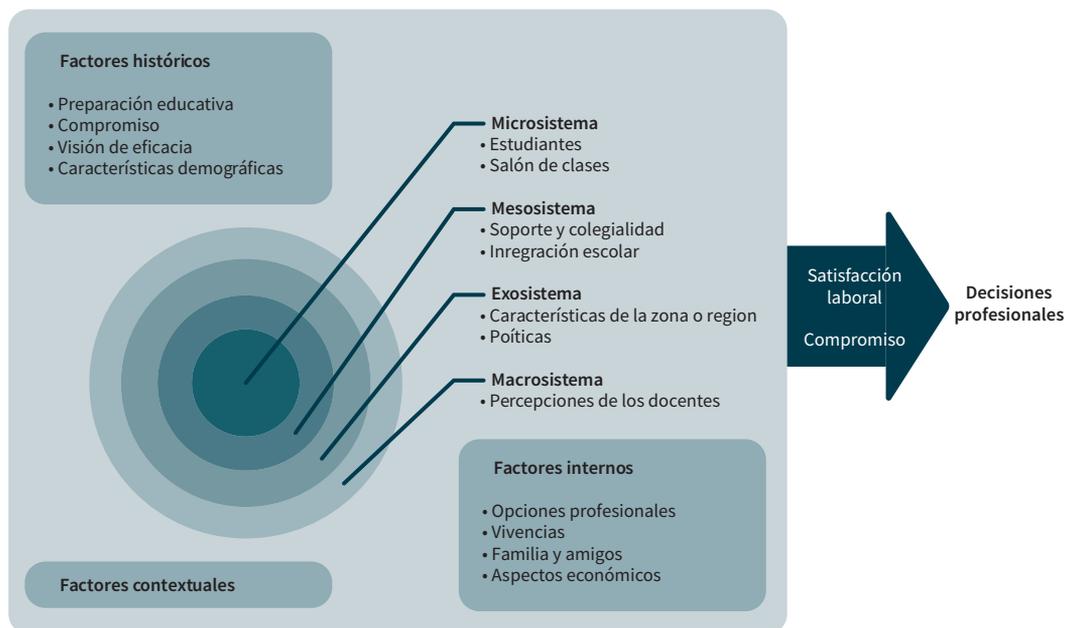
El tema de la retención y deserción docente es complejo por que la decisión de los profesores de permanecer o salir de las aulas depende de un amplio conjunto de variables dinámicas que interactúan o se entrelazan a distintos niveles y varían de acuerdo al tipo de contexto. Acorde con el modelo conceptual de Brownell y Smith (citado por Heineke, Streff Mazza, & Tichnor-Wagner, 2014), la retención y deserción docente puede comprenderse a partir de un conjunto de variables interrelacionadas de forma sistémica y organizadas en cuatro niveles de análisis contextuales anidados, que a su vez, conforman el contexto educativo en sentido amplio, que está influenciado por factores históricos y externos a éste.

El modelo plantea que en el primer nivel contextual, el profesor interactúa con los estudiantes en un microsistema denominado aula. El segundo nivel de análisis lo constituyen las interacciones como la asesoría y apoyo que reciben los profesores, así como el trabajo colegiado que se desarrolla en el mesosistema o escuela. El exosistema, tercer nivel de análisis, es la localidad y la zona donde se ubica la escuela. Finalmente en el cuarto nivel o macrosistema, interactúan la cultura, la ideología y las percepciones de los

docentes. Los cuatro niveles están afectados por variables externas al sistema educativo tales como los antecedentes y características del perfil individual y profesional de los maestros; las vivencias como el matrimonio, el nacimiento de los hijos y los aspectos eco-

nómicos entre otros. En conjunto todos los factores inciden sobre la satisfacción laboral y el compromiso profesional, a su vez, influyen las decisiones de permanencia o deserción de los maestros. La Figura 1 ilustra el modelo planteado por Brownell y Smith.

**Figura 1**  
Esquema conceptual para entender la retención y deserción docente



**Fuente:** Basado en Brownell & Smith (1993: p. 272), traducido y adaptado de "After the Two-Year Commitment: A Quantitative and Qualitative Inquiry of Teacher Retention and Attrition" de A. Heineke, B. Streff Mazza y A. Tichnor-Wagner (2014, *Urban Education*, 47(9): p. 756).

Los factores anidados en los niveles analíticos (micro, meso, exo, macro y contexto) de la retención y deserción docente pueden ser innumerables. Existen modelos y marcos de análisis que proponen diversos factores individuales y contextuales integrados entre sí (Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014; Hochbein & Carpenter, 2017), y de canales de interacción a través de los que la permanencia y deserción de los docentes puede explicarse. A continuación se describen algunos hallados en la literatura examinada.

### Características de los profesores

Es recomendable conocer las características que predicen significativamente el de-

sempño y permanencia de los profesores que se integran por primera vez al servicio docente. Algunas características típicamente consideradas son las medidas de competencia académica como el promedio de estudios de licenciatura, el grado de preparación y la experiencia docente. Sin embargo, estas características explican una pequeña parte de la varianza en los resultados de los docentes, por lo que es necesario considerar otras adicionales como los rasgos de su personalidad (Bastian, McCord, Marks, & Carpenter, 2017; Elliott, Dainty & Jon, 2017).

Algunos estudios como los de Allensworth, Ponisciak, Mazzeo (2009); Guarino, Santi-

bañez & Daley (2006); Johnson et al. (2005), Citados por Tehseen & Ul Hadi (2015), encontraron evidencia de mayor probabilidad de que profesores jóvenes y maduros abandonen la profesión en comparación con los de mediana edad. Por otra parte, estudios sobre la deserción de maestros en Estados Unidos como los de Borman y Dowling (2008); Ingersoll (2001) y Luekens et al. (2004), citados en Lindqvist, Nordänger, & Carlsson (2014), sugieren que los docentes del sexo femenino, blancos, casados y profesores de educación especial, matemáticas y ciencias, tienen mayor probabilidad de abandonar la docencia. En sentido opuesto, investigadores como Allensworth et al. (2009); Guarino et al. (2006) y Johnson et al. (2005), citados por Tehseen & Ul Hadi (2015), no hallaron relación significativa entre sexo, raza o etnicidad de los maestros y su rotación.

Cuando los profesores ingresan al servicio, tienen un alto sentido de vocación, alta motivación intrínseca y compromiso por brindar el mejor servicio a sus estudiantes (Gu, 2017), también durante este periodo enfrentan las mayores dificultades y manifiestan mayor intención de abandonar la profesión que los docentes con mayor experiencia (Tehseen & Ul Hadi, 2015). En relación con la preparación, Zhang & Zeller (2016), encuentran que alrededor de una cuarta parte de la probabilidad de retención de los profesores depende del tipo de preparación. Respecto al grado de preparación y calificaciones, Boyd et al. (2005), citado por Tehseen & Ul Hadi (2015), encontró evidencia de que los profesores con mayores promedios en sus estudios, manifiestan mayor intención de abandonar la docencia.

### **Características de las escuelas y de los estudiantes**

Los investigadores han encontrado asociación entre la composición de la población escolar y las tasas de deserción y retención de los maestros. Por ejemplo, Hanushek, Kain, & Rivkin (2004), citados en Hoch-

bein & Carpenter (2017) y Boyd et al. (2005); Carroll, Reichardt, Guarino & Mejía (2000) y Scafidi et al. (2005), citados por Tehseen & Ul Hadi (2015), identificaron que en escuelas de bajo rendimiento académico con altas concentraciones de estudiantes marginados o de bajos ingresos, las tasas de deserción de maestros son más altas que en las escuelas de alto desempeño.

Con relación a las instalaciones y recursos disponibles, en muchos estudios como los de Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas (2016); Loeb et al., (2005); Buckley, Schneider & Shang (2005) y Johnson (1990), (citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015), se reporta que las características físicas de las escuelas son el principal predictor de la rotación de los maestros y que los docentes en escuelas con suficientes recursos e instalaciones tienen mayor probabilidad de permanecer en ellas.

### **Factores contextuales y satisfacción laboral**

Los maestros que abandonan las aulas citan algún aspecto de insatisfacción laboral como muy importante o extremadamente importante en su decisión (Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2016). De acuerdo con Maslow (1954), (citado por Larkin, Brantley-Dias, & Lokey-Vega, 2016), la satisfacción laboral se logra cuando el trabajo y su entorno satisfacen las necesidades del individuo. Cuando el trabajador se siente conectado, seguro y con un sentido de pertenencia, se satisfacen las necesidades de estima y autorrealización, las más altas en la escala de Maslow. Por su parte para Skaalvik y Skaalvik (2009), (citados por Aldridge & Fraser, 2016), la satisfacción laboral es un juicio evaluativo positivo o negativo que hacen las personas sobre su trabajo.

Se ha encontrado evidencia de la relación fuerte y positiva entre autoeficacia y satisfacción laboral, lo que implica una mayor retención de profesores en las escuelas. La

excesiva carga de trabajo, la escasa interacción entre compañeros y la falta de apoyo, puede reducir la eficacia de los maestros en el aula, afectar la satisfacción con las condiciones laborales y conducir a la deserción o rotación de los docentes (Blackburn, Bunch, & Haynes, 2017; Mayer, et al., 2017).

Por su parte, existe evidencia de que la satisfacción laboral y la autoeficacia están fuertemente influenciadas por el clima escolar, y a su vez, de que la autoeficacia docente y la satisfacción laboral se relacionan con la probabilidad de que los profesores permanezcan en la profesión. La satisfacción laboral se ha relacionado con el grado en que los profesores están expuestos a decisiones participativas y al liderazgo transformacional, a las relaciones positivas entre estudiantes y profesores y entre profesores y padres de familia (Aldridge & Fraser, 2016).

Acerca del liderazgo de los directivos escolares, las investigaciones revelan su impacto positivo en los resultados de las organizaciones, debido a que el director además de ser el líder que conduce la operación de la escuela, también es co-responsable del desarrollo profesional de los docentes e influye determinadamente en la productividad, en la lealtad del personal y en las decisiones de los profesores acerca de permanecer en la escuela (Tehseen & Ul Hadi, 2015).

Un aspecto relacionado con el clima escolar es la percepción de seguridad al interior de la escuela y las aulas. La presencia de malas conductas o violencia, afecta el bienestar psicológico y físico de los estudiantes y maestros. De acuerdo con algunos estudios, las escuelas con mayor clima de seguridad muestran mejor ambiente de trabajo, mientras las que tienen problemas para mantener un ambiente seguro, presentan dificultades para retener a los maestros (Duke, 2002, Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt, & Wyckoff, 2010, citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015).

La capacitación (Fultz & Richards, 2017), el apoyo y soporte administrativo, así como la autonomía en la toma de decisiones son otros factores estudiados por su contribución a la satisfacción laboral e influencia en la retención de los docentes (Hochbein & Carpenter, 2017; Luft & Dubois, 2015). Recientemente, los maestros informan que los sistemas de rendición de cuentas en educación, burocracia, excesiva carga de trabajo y la política de reformas educativas, les impulsan para abandonar la profesión docente de forma anticipada (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016; Lindqvist, Nordänger & Carlsson, 2014).

Investigaciones indican que la deserción de los docentes con frecuencia se asocia a razones familiares y bajos salarios. Murnane y Olsen, 1989; Shen, 1997, Stinbrickner, 1998; Theobald, 1990 y Perie et al. (1997) (citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015), hallaron que los bajos salarios tienen una relación directa con la satisfacción laboral y que éstos son un predictor de la deserción de los maestros.

### **La deserción, rotación y escasez de docentes**

La escasez de docentes es uno de los principales problemas educativos en las naciones (Zhang & Zeller, 2016), principalmente asociada a su deserción y rotación, especialmente de los maestros que recién ingresan al servicio (Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2016), por ejemplo, existen estimaciones de en Estados Unidos, del 50% al 70% de los profesores desertan del servicio docente en los primeros seis años de servicio (Peters, Cowie, & Menter, 2017; Tehseen & Ul Hadi, 2015), este problema puede atenuarse si aumenta su retención (Cochran-Smith, 2004, citado por Elliott, Dainty, & Jon, 2017) y mejoran los esfuerzos para reclutar nuevos profesores (Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014). Sin embargo, mejorar el reclutamiento y retención de maestros son aspectos complejos que requieren mayor investigación y conocimiento (Wronowski, 2017).

## EL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

### Reclutamiento, inducción y tutoría docente

Una de las estrategias para mejorar la permanencia y reducir las tasas de deserción de los docentes, es reclutar a candidatos adecuados (Whipp & Geronime, 2015); brindarles apoyo sensible y diferenciado a partir de analizar e identificar sus necesidades de aprendizaje a lo largo de su trayectoria profesional, mejorando su compromiso y eficacia para la docencia (Gu, 2017). El empoderamiento de los maestros a través de programas de inducción, tutoría, redes colegiadas de colaboración, puede mejorar las tasas de retención y crear una cultura de aprendizaje organizacional para la mejora continua de su eficacia (Wronowski, 2017; Luft & Dubois, 2015).

Sin embargo, los programas tradicionales para el desarrollo profesional de los docentes se implementan en forma discontinua a lo largo del ciclo escolar y resultan ineficaces debido a su desconexión con la práctica, la realidad en el aula y la ausencia de seguimiento. Los programas eficaces de desarrollo profesional se contextualizan en los problemas reales de la práctica, son colaborativos y se centran en la investigación profesional (Ball & Cohen, 1999, citado por Ellis, 2016).

En el ámbito de los sistemas de servicio profesional docente, los programas de inducción y tutoría se han convertido en una fuente predominante de apoyo (Ronfeldt & McQueen, 2017), porque muestran ser positivos para los profesores y para el rendimiento de sus estudiantes. Las investigaciones sobre estos tópicos se han centrado principalmente en sus efectos sobre la deserción, el rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje profesional (Johnson & Birkeland, 2003; Johnson, Kardos, Kauffman, Liu, & Donaldson, 2004; Kardos y Johnson, 2010; Fletcher, Strong y Villar, 2008; Feiman-Nemser, 2012, citados por Ellis, 2016).

De acuerdo con Smith & Ingersoll (2004) y Rockoff (2008), citados por Bastian & Marks (2017), los maestros principiantes poseen una gran capacidad para el trabajo, característica que las autoridades educativas pueden aprovechar para potenciar la efectividad de su práctica docente y permanencia. Por ejemplo, contar con un mentor de la misma área o disciplina, combinado con actividades colaborativas entre docentes principiantes reduce las tasas de deserción durante el primer año; ofrecer mayor tiempo de tutoría a los docentes noveles mejora los logros académicos en matemáticas y lectura.

No obstante, la evidencia de los efectos positivos de la tutoría, no es posible contrarrestar del todo los efectos negativos del ambiente de trabajo y la falta de oportunidades profesionales sobre la satisfacción laboral, por lo que es importante que las autoridades evalúen continuamente las necesidades de los docentes que ingresan al servicio (Larsen & Allen, 2016), debido a que enfrentan fuertes desafíos durante los primeros meses y años de su desempeño al ser menos eficaces que los docentes más experimentados (Block, 2017). Respecto al apoyo de tipo personalizado, Ingersoll (2004), citado por Ronfeldt & McQueen (2017), sugiere el diseño de “paquetes” diferenciados de apoyo e inducción. Por otra parte, según Darling-Hammond y Bransford (2005), citados por Larsen & Allen (2016), es de suma importancia que los docentes que ingresan al servicio, prioricen el aprendizaje profesional como parte de su responsabilidad laboral, induciéndolos al desarrollo de una identidad profesional para contribuir a mantener el compromiso con su trabajo y con la adopción de valores y las normas de la práctica docente.

### Estrategias de motivación extrínseca

Según Sansone & Harackiewicz (2000), citados por Tehseen & Ul Hadi (2015), las principales estrategias de motivación extrínseca hacia los maestros son los incentivos salariales, reconocimientos, recompensas

materiales y evaluación formativa por parte de agentes externos. De acuerdo con la teoría, incentivos financieros como los bonos, contribuyen a retener a los maestros en las escuelas de bajo desempeño crónico, que comúnmente se ubican en las áreas rurales y urbanas marginadas, favoreciendo la calidad y equidad de la educación que se ofrece a las poblaciones vulnerables, debido a que los docentes que abandonan dichas escuelas son reemplazados con maestros menos experimentados y eficientes (Springer, Swain, & Rodriguez, 2016; Whipp & Geronime, 2015). Por ejemplo, en Estados Unidos Sutchter, Darling-Hammond, & Carver-Thomas (2016), proponen adoptar un conjunto de estrategias con enfoque a largo plazo para fortalecer la profesión docente que incluya:

- Paquetes de compensación competitivos y equitativos para hacer de la profesión docente una opción asequible a los candidatos.
- Aumentar la oferta de maestros calificados dirigidos a lugares de alta necesidad mediante subsidios específicos de capacitación.
- Mejorar la retención de maestros, especialmente en escuelas con condiciones vulnerables, a través de tutores, inducción, mejora de las condiciones de trabajo y desarrollo profesional.
- Desarrollar un mercado nacional con oferta de maestros con facilidades de movilidad que estimule la retención de maestros en los lugares que más se necesitan.

Respecto a la evaluación docente Ford, Van Sickle, Clark, Fazio-Brunson, & Schween (2017), puntualizan que la motivación de los maestros para responder en la forma deseada a una reforma, es un problema relacionado con la forma como se implementan u operan las políticas públicas. En este sen-

tido, el propósito de la evaluación docente es proveer a los maestros con mecanismos para mejorar su práctica, es decir, la evaluación debe tener carácter formativo esperando que se traduzca en mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, para que la evaluación docente tenga el carácter formativo e incidir en la mejora, debe cerrarse el ciclo de la evaluación a través de articular estrategias para que las autoridades educativas y los propios docentes, dispongan de las condiciones para el análisis y uso de resultados para sustentar el diseño de acciones de mejora. Siguiendo al autor antes citado, se deben establecer planes sobre cómo los docentes usarán los datos formativos para mejorar su práctica y proveerles de las herramientas, conocimientos y capacidades para usar las evidencias de la evaluación en forma creativa.

### **Estrategias de motivación intrínseca**

Los sistemas de incentivos de tipo intrínseco son aquellos tendientes a construir en los maestros sentimientos de compromiso y autoeficacia a largo plazo. Los individuos con motivación intrínseca frecuentemente son autónomos y trabajan por interés personal, sin necesidad de coerción o supervisión, por lo que son menos estresados y tienden a desertar en menor medida (Ford, Van Sickle, Clark, Fazio-Brunson, & Schween, 2017).

Las estrategias de motivación intrínseca tienden a mejorar la formación de los maestros, su ambiente laboral, incluyendo la relación con sus colegas, el clima escolar, el apoyo administrativo y la autonomía (Mayer, et al. 2017). El estudio de Torres (2016), sugiere enfocarse en la reducción de la carga de trabajo y responsabilidades, optimizar y monitorear cómo se sienten los maestros con el apoyo de su director y la eficacia del desarrollo profesional que reciben. Motivar constantemente a los docentes haciendo hincapié en el desempeño y resultados de la escuela (Oke, Ajagbe, Ogbari, & Adeyeye, 2016). Ade-

más de mejorar las condiciones de trabajo de los profesores. McConell III (2017), propone elevar el prestigio de la profesión a través de mejorar la estructura organizacional, el trato hacia los profesores y promover políticas educativas que mejoren el estatus social de la docencia contribuyendo a mejorar la permanencia de los docentes en la profesión.

## DISCUSIÓN

Una primera conclusión derivada del análisis documental es que el derecho a la educación de calidad es un tema importante para las naciones y se ha incluido en la agenda de política pública global (Acosta & Nogueira, 2017; UNESCO, 2005). Para las sociedades del conocimiento en el mundo global del siglo XXI, es prioritario el desarrollo de competencias educativas y sociales a lo largo de la educación básica y profesional, que incidan en el desarrollo de capital humano, la creatividad, los valores de la buena ciudadanía y la democracia (Karpov, 2015; Tehseen & Ul Hadi, 2015; Acosta & Nogueira, 2017), y alcanzar metas educativas como las establecidos en los ODS, que se orientan al aprendizaje, en su contribución para mejorar la ciudadanía global, la tolerancia, el compromiso cívico y el desarrollo sostenible, principios coincidentes con el enfoque socio-formativo (Tobón, 2005).

En segundo lugar, se concluye que la calidad de la educación es un concepto polisémico, dinámico, complejo y multidimensional. De acuerdo con la UNESCO, la educación de calidad es un derecho humano fundamental y habilitador, que contribuye a alcanzar o ejercer mejor otros derechos como salud, el trabajo, igualdad, libertad y justicia, por lo que debe orientarse al desarrollo de la personalidad humana y promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad (OREALC, 2016; Tomaševski, 2001; INEE, 2014). La educación es un bien público y el Estado debe

garantizar que sea un derecho gradualmente significativo, que posea características de: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (INEE, 2017). En México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), reconoce que la educación es un derecho humano, establece que la educación básica y media superior serán obligatorias y que el Estado garantizará su calidad (CPEUM, arts. 1° y 3°, 2017, 24 de febrero 2017).

La tercera conclusión es que los docentes son los actores de más influencia y con mayor impacto en la calidad de la educación, las abundantes investigaciones refieren que la calidad y experiencia de los profesores son determinantes para la sociedad del conocimiento; afectan el desempeño de las escuelas y el rendimiento educativo de un país (Block, 2017; Plessis, 2017; Oon-Seng, Woon-Chia, & Ee-Ling, 2017; Luschei & Chudgar, 2017; Britton & Propper, 2016). Las investigaciones coinciden en que existe una relación entre las actitudes y aptitudes positivas de los maestros y el éxito escolar de los estudiantes (Darling-Hammond, 2000, citada por Duta, Tomoai, & Panisoara, 2015; Darling-Hammond 2010, Harley et. al., 1999 y Hattie, 2009, citados por Plessis, 2017).

Los niños y jóvenes marginados disponen de menor calidad y cantidad de docentes y de otros recursos, lo que incide en la persistencia de la marginación, fracaso educativo y desigualdad social (Luschei & Chudgar, 2017; Adnot, Dee, Katz & Wyckoff, 2017), y en las escuelas donde se atiende a estudiantes marginados, las tasas de rotación y deserción docente son más altas, así como los efectos nocivos sobre el logro de los estudiantes (Ronfeldt & McQueen, 2017).

En cuarto lugar se concluye que el reclutamiento, formación inicial, la asesoría y el desarrollo profesional de los maestros, deben orientarse a favorecer la calidad, eficacia y equidad de la educación (McMa-

hon, Forde & Murray, 2017; Peters, Cowie & Menter, 2017; Mayer, et. al., 2017; Meroni, Vera-Toscano & Costa, 2015; Liang, Liu, & Fulmer, 2017; Whipp & Geronime, 2015). La retención y deserción de los maestros son indicadores de la eficacia de las escuelas y es importante comprender los factores asociados a la permanencia de los maestros en el servicio docente (Aldridge & Fraser, 2016; Elliott, Dainty & Jon, 2017).

Como quinta conclusión se establece que la retención y deserción docente es un fenómeno complejo asociado a variables dinámicas que interactúan a distintos niveles (Brownell y Smith, citado por Heineke, Streff Mazza, & Tichnor-Wagner, 2014; Hochbein & Carpenter, 2017). Algunas variables y factores asociados con la retención y deserción son las características de los docentes como el grado de estudios (Zhang & Zeller, 2016), el promedio de calificaciones Boyd et al. (2005), citado por Tehseen & Ul Hadi (2015), encontró evidencia de que a mayor promedio en sus estudios, mayor intención de abandonar la docencia. Autores como Allensworth, Ponisciak, Mazzeo (2009); Guarino, Santibañez & Daley (2006); Johnson et al. (2005), (Citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015), encontraron evidencia de que los profesores jóvenes y los maduros abandonan más la profesión que los de mediana edad. Por otra parte, Borman y Dowling (2008); Ingersoll (2001) y Luekens et al. (2004), (citados por Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014), sugieren que las mujeres, blancos, casados y profesores de educación especial, matemáticas y ciencias, tienen mayor probabilidad de abandonar la docencia mientras que Allensworth et al. (2009); Guarino et al. (2006) y Johnson et al. (2005), (citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015), no encontraron relación entre género, raza o etnicidad de los maestros y su rotación.

Las características de los estudiantes y escuelas son factores que influyen la permanencia y deserción. Existe asociación entre la com-

posición de la población escolar y las tasas de deserción y retención (Hanushek, Kain & Rivkin, 2004, citados por Hochbein & Carpenter, 2017; Boyd et al., 2005; Carroll, Reichardt, Guarino & Mejía, 2000 y Scafidi et al., 2005, citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015), identificaron que en escuelas de bajo rendimiento académico con altas concentraciones de estudiantes marginados, las tasas de deserción de maestros son más altas que en las escuelas de alto desempeño. En las escuelas con instalaciones escolares y recursos disponibles, los profesores tienen más probabilidad de permanecer (Sutcher, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2016; Loeb et al., 2005; Buckley, Schneider & Shang 2005 y Johnson, 1990, citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015).

El conjunto de variables contextuales, antecedentes históricos y factores externos al sistema educativo influyen las decisiones de los docentes para permanecer o abandonar las escuelas, estas decisiones están mediadas por la satisfacción laboral que es un constructo relacionado con diversas variables como la autoeficacia (Blackburn, Bunch, & Haynes, 2017; Mayer, et al., 2017), el clima escolar (Aldridge & Fraser, 2016; Tehseen & Ul Hadi, 2015), la capacitación (Fultz & Richards, 2017), el apoyo a los docentes y el soporte administrativo, así como la autonomía de decisión (Hochbein & Carpenter, 2017; Luft & Dubois, 2015) y los bajos salarios, entre otras (Murnane y Olsen, 1989; Shen, 1997, Stinbrickner, 1998; Theobald, 1990 y Perie et al. 1997, citados por Tehseen & Ul Hadi, 2015).

La sexta conclusión que se plantea es que la escasez de docentes es uno de los principales problemas educativos (Zhang & Zeller, 2016), principalmente asociada a la deserción y rotación, especialmente de los maestros que recién ingresan al servicio (Sutcher, Darling-Hammond, & Carver-Thomas, 2016). Este problema puede atenuarse si aumenta su retención (Cochran-Smith, 2004, citado por Elliott, Dainty, & Jon, 2017) y mejoran los

esfuerzos para reclutar nuevos profesores (Lindqvist, Nordäng, & Carlsson, 2014).

Finalmente, fue posible establecer que las principales estrategias para mejorar la permanencia y reducir las tasas de deserción de los docentes es reclutar a candidatos adecuados (Whipp & Geronime, 2015); brindarles apoyo sensible y diferenciado (Gu, 2017), programas de inducción, tutoría y redes colegiadas de colaboración (Wronowski, 2017; Luft & Dubois, 2015), incentivos salariales, reconocimientos, recompensas materiales y evaluación positiva por parte de agentes externos (Springer, Swain, & Rodriguez, 2016; Whipp & Geronime, 2015), motivación constante enfocada en sus resultados (Oke,

Ajagbe, Ogbari, & Adeyeye, 2016) y elevar el prestigio de la profesión (McConnell III, 2017).

Algunas de las limitaciones del estudio son que la búsqueda documental se dejó abierta a cualquier nivel educativo, por lo que es conveniente clarificar con análisis específicos, si el fenómeno se diferencia en sus características según el nivel estudiado. También resulta conveniente que en futuros estudios se profundice en algunos de los factores que más influyen la retención y deserción docente para comprender con mayor detalle los mecanismos a través de los que actúan y en su caso proponer políticas públicas efectivas para fortalecer la permanencia y reducir la deserción de docentes.

#### FUENTES:

Acosta, F., & Nogueira, S. (Edits.). (2017). *Rethinking Public Education Systems in the 21st Century Scenario. New and Renovated Challenges between Policies and Practices*. Rotterdam: Sense Publishers.

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher Turnover, Teacher Quality, and Student Achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.

Aldridge, J. M., & Fraser, B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environment Research*, 19(2), 291-307.

Bahena Paz, G. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria.

Bastian, K. C., & Marks, J. (2017). Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394. doi:DOI: 10.3102/0002831217690517

Bastian, K. C., McCord, D., Marks, J., & Carpenter, D. (2017). A Temperament for Teaching? Associations Between Personality Traits and Beginning Teacher Performance and Retention. *AERA Open*, 3(1), 1-17. doi:10.1177/2332858416684764

Bauer, A., & Zákia Sousa, S. (2017). *Rethinking Public Education Systems in the 21st Century Scenario. New and Renovated Challenges Between Policies and Practices*. En F. Acosta, & S. Nogueira (Edits.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Blackburn, J. J., Bunch, J., & Haynes, J. (2017). Assessing the Relationship of Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction, and Perception of Work-Life Balance of Louisiana Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 14-35. doi:10.5032/jae.2017.01014

Block, M. J. (2017). *The Effects of New Jersey's Teacher Mentoring Program on Teacher Job Satisfaction: A Study on the Influence of the Standardization of Mentoring Programs in Northern New Jersey*. Thesis for the Degree of Doctor of Education . Caldwell University.

Britton, J., & Propper, C. (2016). Teacher pay and school productivity: Exploiting wage regulation. *Journal of Public Economics* (133), 75-89. doi:10.1016/j.jpubeco.2015.12.004

CPEUM. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2 de Febrero de 2017). Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

Craig, C. I., Evans, P., Bott, S., Stokes, D., & Abrol, B. (2017). Chapter 30. Attracting, Preparing, and Retaining Teachers in High Need Areas: A Science as Inquiry Model of Teacher Education. En *A Companion to Research in Teacher Education*. Gateway East, Singapore : Springer Nature. doi:10.1007/978-981-10-4075-7

Duta, N., Tomoai, E., & Panisoara, G. (2015). *Desirable characteristics defining to describe an effective teacher. Procedia - Social and Behavioral Sciences* (197), 1223-1229. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.383

Elliott, K. S., Dainty, J., & Jon, J. (2017). A Descriptive Study of Factors Influencing the Retention of Secondary Agriculture Teachers. *Career and Technical Education Research*, 42(1), 3-19. doi:10.5328/cter42.1.3

- Ellis, C. D. (2016). Making Sense, Making Do: Local District Implementation of a New State Induction Policy. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 11(7), 1-20. Obtenido de <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/614>
- Ford, T. G., Van Sickle, M., Clark, L., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. (2017). Teacher Self-Efficacy, Professional Commitment, and High-Stakes Teacher Evaluation Policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31(2), 202-248. doi:10.1177/0895904815586855
- Fultz, C. A., & Richards, B. (2017). *Why can't we Retain Principals and Teachers in Our Schools?* A capstone submitted in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Doctor of Education in the College of Education At Morehead State University. Morehead, Kentucky: Morehead State University.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gu, Q. (2017). Chapter 3 Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: *Teacher Development, Retention and Renewal over a Career*. En M. A. Peters, B. Cowie, & I. Menter (Eds.), *A Companion to Research in Teacher Education*. Gateway East, Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-10-4075-7
- Gunstone, R. (Ed.). (2016). *Encyclopedia of Science Education*. Springer. doi:10.1007/978-94-007-2150-0
- Hatch, R. (2016). *Measuring Equity in Education. Review of the Global and Programmatic Data*. Washington, DC: Education Equity Research Initiative.
- Heineke, A. J., Streff Mazza, B., & Tichnor-Wagner, A. (2014). *After the Two-Year Commitment: A Quantitative and Qualitative Inquiry of Teach For America Teacher Retention and Attrition*. *Urban Education*, 49(7), 750-782. doi:10.1177/0042085913488603
- Hochbein, C., & Carpenter, B. (2017). Teacher Migration: Extension and Application of the Population Ecology Model to Explore Teacher Transfers in a Reform Environment. *Education and Urban Society*, 49(5). doi:10.1177/0013124516644048
- House of Commons Education Committee. (2017). *Recruitment and retention of teachers. Fifth Report of Session 2016-17*. London: House of Commons. Obtenido de [www.parliament.uk/education-committee](http://www.parliament.uk/education-committee)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México, D.F.: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México, D.F.: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México: INEE.
- Karpov, A. (2015). Formation of the Modern Concept of Research Education: from New Age to a Knowledge Society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (214), 439-447.
- Larkin, I. M., Brantley-Dias, L., & Lokey-Vega, A. (2016). Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention of Online Teachers in the K-12 Setting. *Online Learning*, 20(3), 26-51.
- Larsen, E., & Allen, J. (2016). Building Professional Learning Identities: Beginning Teachers' Perceptions of Causality for Professional Highs and Lows. En R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke, & S. White (Eds.), *Teacher Education. Innovation, Intervention and Impact*. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore. doi: 10.1007/978-981-10-0785-9
- LGE. Ley General de Educación. (22 de marzo de 2017). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- Liang, L. L., Liu, X., & Fulmer, G. (Eds.). (2017). *Chinese Science Education in the 21st Century: Policy, Practice, and Research*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-017-9864-8
- Lindqvist, P., Nordäng, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years. A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*(40), 94-103. Recuperado el 15 de junio de 2017
- Luft, J. A., & Dubois, S. (Eds.). (2015). *Newly Hired Teachers of Science* (Vol. 5). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Luschei, T. F., & Chudgar, A. (2017). *Teacher Distribution in Developing Countries. Teachers of Marginalized Students in India, Mexico, and Tanzania*. New York: Palgrave McMillan. doi:10.1057/978-1-137-57926-3
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., Walker-Gibbs, B., White, S. (2017). *Studying the Effectiveness of Teacher Education. Early Career Teachers in Diverse Settings*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-3929-4
- McConell III, J. (2017). A model for understanding teachers' intentions to remain in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(7), 1-21. doi:10.1186/s40594-017-0061-8
- McMahon, M. A., Forde, C., & Murray, R. (2017). Chapter 6. The Development of Accomplished Teaching. *En A Companion to Research in Teacher Education*. Gateway East, Singapore: Springer Nature. doi:10.1007/978-981-10-4075-7
- Meroni, E. C., Vera-Toscano, E., & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling* (37), 308-323. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.02.006>

- Moore Johnson, S., Harrison Berj, J., & Donalson, M. (february de 2005). *Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention. The Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education*. Obtenido de <https://projectnxt.gse.harvard.edu/publications/who-stays-teaching-and-why-review-literature-teacher-retention>
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2016). *Educación para Transformar Vidas. Metas, opciones de estrategias e indicadores*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Oke, A. O., Ajagbe, M., Ogbari, M., & Adeyeye, J. (2016). Teacher Retention and Attrition: A Review of the Literature. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2). doi:10.5901/mjss.2016.v7n2s1p371
- Oon-Seng, T., Woon-Chia, L., & Ee-Ling, L. (Edits.). (2017). *Teacher Education in the 21st Century. Singapore's Evolution and Innovation*. GatewayEast, Singapore: Springer Nature Singapore. doi:DOI 10.1007/978-981-10-3386-5
- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J., & Tobón-Tobón, S. (2015). *Análisis Documental de la Gestión del Conocimiento Mediante la Cartografía Conceptual*. RA XIMHAI, 11(4), 141-160.
- Peters, M. A., Cowie, B., & Menter, I. (Edits.). (2017). *A Companion to Research in Teacher Education*. Gateway East, Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-4075-7
- Plessis, A. E. (2017). *Out-of-Field Teaching Practices. What Educational Leaders Need to Know*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention. *Journal of Teacher Education*, 1-17. doi:10.1177/00224871177025
- Springer, M. G., Swain, W., & Rodriguez, L. (june de 2016). *Effective Teacher Retention Bonuses: Evidence From Tennessee. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 199-221. doi:10.3102/0162373715609687
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S.* Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Tehseen, S., & Ul Hadi, N. (enero de 2015). Factors Influencing Teachers' Performance and Retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233-244. doi:10.5901/mjss.2015.v6n1p233
- Tobón Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2 ed.). Colombia, Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón Tobón, S. (2014). *Ejes claves en la planeación de un artículo científico*. Cuernavaca: CIFE.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Stockholm, Swedish: Swedish International Development.
- Torres, A. C. (2016). Is This Work Sustainable? Teacher Turnover and Perceptions of Workload in Charter Management Organizations. *Urban Education*, 51(8), 891-914. doi:10.1177/0042085914549367
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado el 3 de Agosto de 2017, de <https://goo.gl/j19kAn>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Mayo de 2015). *Incheon Declaration Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Whipp, J. L., & Geronime, L. (2015). Experiences That Predict Early Career Teacher Commitment to and Retention in High-Poverty Urban Schools. *Urban Education*, 1-30. doi: 10.1177/0042085915574531
- Wronowski, M. L. (2017). Filling the Void: A Grounded Theory Approach to Addressing Teacher Recruitment and Retention in Urban Schools. *Education and Urban Society*, 00(0), 1-27. doi:10.1177/0013124517713608
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V., & Colbert, P. (Edits.). (2014). *Designing Assessment for Quality Learning* (Vol. 1). Dordrecht: Springer Science. doi:10.1007/978-94-007-5902-2
- Zhang, G., & Zeller, N. (2016). *A Longitudinal Investigation of the Relationship between Teacher Preparation and Teacher Retention. Teacher Education Quarterly*, 73-92.

En el presente texto se expone una síntesis y adaptación de la asignatura de Arte y Lenguaje, de la Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) en la versión más reciente, entregada a la Academia de Teoría, en enero de 2019. A través de tres años me he dedicado a reorientar, pulir y replantear los elementos que constituyen esta asignatura, incorporando nuevos criterios y matices, para ampliar sus alcances hacia la producción del pensamiento crítico y filosófico en el aula.

El texto se divide en tres partes: la primera describe el enfoque y los contenidos conceptuales de la propuesta, su pertinencia en la formación académica del campo de conocimiento del arte, a nivel superior; la segunda expresa los principios pedagógicos que rigen la forma de enseñanza de tales contenidos; y la tercera parte aborda los criterios para evaluar los alcances del estudiante, identificar sus logros y reconocer su aprendizaje.

### **ARTE Y LENGUAJE: HACIA LA CREACIÓN DE MODELOS DE COMPRENSIÓN DEL MUNDO**

La asignatura de Arte y Lenguaje tiene un carácter filosófico y teórico crítico en la formación del Licenciado en Artes Plásticas, pues se encuentra a la mitad de la carrera en el mapa curricular; ubicación susceptible de pensarse como el momento idóneo para la generación de categorías teóricas desde el arte, como campo de conocimiento.

Desde las Artes Plásticas, como plataforma disciplinar, Arte y Lenguaje se presenta como el estudio crítico descolonizador de modelos de pensamiento identificables dentro y fuera del paradigma europeo-occidental –sobre todo desde una crítica a la modernidad– desmantelando los conceptos centrales de nociones culturales sobre el lenguaje y la significación, en función de la identificación y creación de discursos visuales propios del estudiante, reivindicando reflexivamente su vivencia y su cultura.

Esta unidad de aprendizaje constituye un espacio intelectual medular en la formación del estudiante dentro del campo artístico, ya que se enfoca en la crítica a la tradición occidental moderna colonial, que centra su objeto de estudio en las dificultades del lenguaje mismo, como modelo para construir realidad. En este terreno es necesario instrumentar un constante debate filosófico y teórico crítico sobre la imposibilidad de la interpretación, y, sobre todo, indagar qué significa tal imposibilidad, desde la vida actual, en nuestra sociedad y desde nuestras dinámicas culturales. Aquí se problematizan y desmantelan las posiciones de la tradición hermenéutica y del estructuralismo fran-

cés (la plataforma referencial de este terreno epistemológico son nociones posestructuralistas).

Se critican tales modelos, desde la reflexión de ideas y corrientes epistemológicas de la teoría decolonial latinoamericana, desde referentes no-europeos, pre-americanos, no-patriarcales, no-institucionales y no centrales sobre el lenguaje. Este andamiaje de ideas entrecruzadas, permitirá contextualizar las preguntas sobre el lenguaje mismo, y simultáneamente posibilitará la comprensión del lugar de enunciación del sujeto.

La asignatura tiene tres unidades de conocimiento: 1) el lenguaje: las fronteras ilusorias de la verdad; 2) epistemología del lenguaje del arte: hacia posibles modelos sobre lo artístico como lenguaje; y 3) praxis: propuesta metodológica para una exégesis desde el arte como campo de conocimiento.

Las lecturas son, en su mayoría, utopías hacia la ruptura de paradigmas, otras, declaraciones apodícticas o resistencias inofensivas. Se analizan autores marginales. Se lee poesía. Se estudian traumas colectivos. Se juega. Se baila. Se improvisa. Esto contribuye al objetivo del área curricular, que consiste en reconocer la importancia y el papel de informaciones y saberes que, sin pertenecer propiamente al campo de las Artes Plásticas, son indispensables para su interpretación, valoración, reconocimiento, descripción y estabilización.

En el arduo ejercicio de analizar la propia forma para nombrar el mundo, en el difícil trabajo que implica pensar que nada tiene significado, a pesar de que todo pueda cobrar sentido, hay algo que desarrolla el estudiante para la vida entera, aquí: nombrar lo que hace. En el sentido más profundo.

El alcance de los objetivos de esta unidad de aprendizaje consiste en la producción de una desestabilización continua de las formas de

significación de la realidad, desde el terreno del arte como campo crítico. Crisis que constituye el vacío en torno al cual opera –desde la posición de este curso– la dimensión poética: transgresora, blasfema o eternamente en fuga. Condición que abre puertas e inspira, que estalla en forma de una idea, que posibilita la generación de un mundo, desde la subjetividad pensante. Condición crítica que permita al estudiante ampliar su comprensión sobre las divergencias y complejidades del devenir histórico del arte y del lenguaje plástico.

En esta asignatura se necesita la invención de ejercicios prácticos de escritura, en los cuales el estudiante pueda ir intuyendo los límites posibles o imaginables de la paradójica idea de crear sentido, en un campo intelectualmente destinado a la crítica de sí mismo y de su sociedad, el arte como forma de conocimiento, como alma libre del colectivo, como revelación de un tiempo-espacio particular, como una forma de historizarse, de narrarse en –para, desde, con, contra– un mundo dado.

## **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA ARTE Y LENGUAJE**

Los principios pedagógicos y didácticos empleados para el logro de los objetivos de esta unidad de aprendizaje, están orientados hacia una pedagogía de autonomía, basada en el diálogo reflexivo y en la horizontalidad entre pares, donde existe mutuo respeto por los saberes de los participantes del acontecimiento educativo. Por ende, se trabaja con la experiencia y los referentes del estudiante, en una interacción dialógica entre compañeros y colegas profesionales del campo.

Acerca de los métodos, estrategias y recursos para la enseñanza; cada sesión inicia con la enunciación de los elementos a abordar, a través de algo a lo que he llamado “cátedra

performance”. La performance constituye una herramienta apropiada como dispositivo para la enseñanza, no sólo del arte, sino de cualquier campo creativo, ya que, por su naturaleza indisciplinada acoge características de otras plataformas expresivas –en este caso la poesía, la oratoria, la danza, la música y el teatro–, provocando interacciones inesperadas en el grupo, desafiando la capacidad de cada sujeto para cuestionar, en sí, el espacio mismo de la enseñanza modélica, haciendo del aula una escena que desafía los códigos didácticos convencionales y, por ende, expande las posibles conexiones de las informaciones, generando conocimiento.

La performance hace que el estudiante entre en contacto consigo mismo, desde sus cargas sensoriales, afectivas e intelectuales, mientras permite una mayor apropiación de los conceptos, desde traducciones epistémicas sorprendentes.

Seguido de la “cátedra performance”, la sesión se organiza de modo colectivo hacia la producción de teoría crítica, que consiste en llevar a cabo ejercicios de crítica y cuestionamiento de tales campos de saberes estables, a partir del diálogo, en los que deberán crearse colectivamente líneas de fuga y apropiaciones particulares de los contenidos.

El diálogo es el principal fundamento pedagógico y didáctico de esta fase, pues es la herramienta que permite historizar la intersubjetividad humana: “en el diálogo la conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común, los dialogantes historizan un mismo mundo” (Freire, 2005, p. 27).

Se emplea también, como estrategia de apropiación, la práctica de ejercicios escriturales, enfocados a desarrollar en el estudiante una sistematización de los saberes, que va desde la redacción académica; hasta la escritura experimental, en formatos como la autobiografía, la epístola, la poética.

## **POSICIÓN SOBRE LA CUANTIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE Y PROPUESTA DE UN POSIBLE MODELO DE EVALUACIÓN**

En la responsabilidad que implica la producción de conocimiento en nuestras aulas y la apropiación de los contenidos académicos que constituyen la formación universitaria de un profesional de las Artes Plásticas, me declaro a favor de una evaluación cualitativa, dialógica, ética y sobre todo, humana. Me inclino por un modelo de evaluación que apele a la ética del sujeto, a su voluntad, al respeto del trabajo del otro y al consenso entre pares, enfocado en el reconocimiento y la valoración de los procesos cognitivos que se generan en esta asignatura, bajo términos no productivistas, sino discutibles en el contexto de un diálogo abierto.

Argumento, desde uno de los objetivos del programa de esta Licenciatura, que a su letra dice: “profesionales que, a la vez que se diferencien en su ejercicio profesional como artistas plásticos, permitan la participación de conocimientos múltiples en la continua complejidad de su marco disciplinario” (Plan Curricular en Artes Plásticas). Para llevar a cabo estrategias de comprensión de dicha complejidad, el estudiante requiere una formación filosófica. Y si hablamos de filosofía, estamos hablando de trabajo de pensamiento, donde los procesos no son cuantificables en términos numéricos. Si hablamos de pensamiento, hablamos de un proceso orgánico que se concibe como un momento de conexión íntima del sujeto, y una puesta en operación de su capacidad para enlazar sus ideas y poder organizarlas.

Si hablamos de conocimiento hablamos de algo que ocurre a ritmos distintos en cada individuo. Y esto no se puede cuantificar. La producción de categorías teóricas, la observación y el análisis de las prácticas de sí mismo, las reflexiones sobre el lenguaje, no son susceptibles de medirse bajo una escala

equivalente para todos, sino que son operaciones complejas, voluntarias, que llevan tiempo en cada cual.

De manera que la valoración aquí será un trabajo colectivo, un diálogo, en la conciencia de que cada uno, y cada grupo, tiene resultados cada vez distintos. La evaluación se da a través de la escucha, el diálogo y la escritura, e implica afecto, respeto, justicia, ánimo, intuición, disposición. Un modelo de evaluación desde la autonomía, que permite la flexibilización de la noción de aprendizaje, introduciendo el factor de la voluntad en el proceso de conocimiento.

Cada unidad de aprendizaje dará como resultado un documento colectivo que sistematiza las ideas principales de las sesiones. Ese documento será la evidencia del proceso formativo en los dos parciales, y servirá para instrumentar una auto-evaluación argumentada. Para la evaluación final del curso, que constituye un resultado de las apropiaciones, cada estudiante presentará una antología de su producción escritural, documento que será evaluado a través de un sistema de coevaluación de pares, basada en el diálogo y en el mutuo respeto. Apelo, finalmente, por el compromiso del estudiante universitario en la producción de su propio conocimiento.

## CONCLUSIONES

Es necesario repensar el acto educativo, hoy más que nunca, a modo de resistencia contra la deshumanización. Yo planteo que necesitamos una educación que conmueva, que toque el alma. Por eso considero importante, en mi ejercicio docente de arte a nivel superior, la constante búsqueda de la aplicación de una pedagogía de la autonomía, donde los sujetos implicados en el acto educativo, desarrollan la reflexión crítica como prioridad.

Puedo asegurar que la asignatura de Arte y Lenguaje ha sido una extraordinaria plataforma para mi propio desarrollo como investigadora y artista. Arte y Lenguaje es, para mí, de manera íntima, un territorio experimental donde yo misma desafío, cada vez que la imparto, mis propias maneras de comprender el arte, como creadora que soy, como investigadora de la escena como plataforma expresiva, como artista visual y como paracaidista de la palabra, como campo de acción poético-política, esta asignatura enriquece mi propio trabajo de maneras inusitadas. Me alimenta, me hace pensar y descubrir caminos, me vuelve más humana, más sensible al misterio del lenguaje, me inspira y me da esperanza.

# *Retos y Perspectivas en la Educación del Siglo XXI. Experiencias de formación docente*

Reseña de:  
**José Antonio Mondragón Rosales**

La idea de educación en Kant se fundamenta desde un matiz utópico; es decir, como un paradigma orientador e instancia crítica de las realizaciones humanas, la esperanza que mueve y revitaliza a toda pedagogía: el anhelo de que el hombre llegue a ser hombre. La educación no sólo es fundamental en el proceso de humanización, así como tampoco se reduce a ser motor de la cultura, o la garantía del desarrollo científico-tecnológico; sino algo mucho más amplio, es una forma o un modo de ser que genera una visión de mundo, una manera de pensar y de relacionarse con los demás. Kant es tajante, es el único modo en que el hombre se configura como tal. Sin la educación el ser humano no alcanzaría llegar a la trascendencia, plenitud, felicidad, así como tampoco ir tras el sentido de la vida.

Si la educación es la única instancia que hace ser al hombre, es eminentemente teleológica; su labor debe estar enfocada al fin, revisando que los medios no se instrumentalicen, no estén improvisados, ni sean ocurrencias subjetivas, porque garantizan llegar al objetivo, de ahí que el reto contemporáneo de la formación docente y la práctica educativa esté centrado en el perfeccionamiento de las herramientas indispensables para educar en el ser de la persona. No tiene sentido la existencia de modelos educativos, métodos de intervención docente, didácticas, uso de las TIC, aprendizajes, proyectos, currículos, reformas educativas, modelos de gestión educativa, entre otras cosas; si no están diseñados para dejarle algo a la existencia del ser humano que se forma en las aulas, por ello tendrían que ser medios bien pensados, acordes a los alumnos que queremos formar.

El ser humano que queremos formar tiene una historicidad, horizonte cultural, realidad social y económica, horizonte existencial e imaginarios colectivos; no es en abstracto, sino está ahí en el mundo y enfrenta múltiples situaciones que le ponen en crisis la vida misma. La educación ha de permear en todos estos ámbitos, tiene que ser significativa y vivencial, para que el hombre no pierda la utopía de ser humano, en tiempos de crisis, de exclusión, violencia, individualismo, marginación, intolerancia. Si la educación no tiene las herramientas sólidas para decir algo al ser humano, no sirve para nada.

Urgente y necesario es hacer una pausa para reflexionar en torno a los medios, en empoderar aquello que permita al ser humano saturar su vida de ser. El docente tendrá que darse tiempo para poner entre paréntesis la pertinencia y alcance de su intervención docente para lograr el fin que en este caso sugiere Kant, el cual, es muy fuerte al referir que hay malos educadores por no poner énfasis en el quehacer educativo, no sólo basta en reflexionar en torno al fin de la educación, sino los medios deben estar a la altura de esa finalidad.

Los pitagóricos con la idea de analogía nos sugieren la puesta en práctica del equilibrio proporcional, siempre del lado más de la diferencia, es decir, en educación se tendría que buscar el equilibrio proporcional entre fin y medios, los fines dan fundamento a todas las herramientas docentes; los medios dan realidad al fin; uno sirve como ideal (fin), los otros como el camino que lleva a la realización y la práctica (medios). Pero eso sí, el equilibrio debe privilegiar la acción, los medios; los cuales no pueden estar instrumentalizados porque no se quiere alcan-

zar un fin técnico, sino un fin humanístico; humanos entonces serán los medios, las herramientas pedagógicas (métodos, evaluaciones, plan de estudios, didáctica, etc.). Si estos no ayudan en la humanización y la realización del ser humano, entonces sólo son discursos y técnicas sin sentido, que quizá entretengan, pero no forman.

De ahí que, independiente a cualquier “Reforma educativa”, el docente siempre está sacando radiografía de lo que pasa en el aula y la sociedad, sabe de las necesidades que los alumnos tienen para dar sentido a su vida, adapta toda la maquinaria de herramientas didácticas a la realidad educativa que existe, y como no es un ejercicio individual, el docente necesita de su par; urge que la formación docente y la práctica educativa sea un hecho que se construye en comunidad, en diálogo o pares; los congresos, coloquios, foros, intercambios, son excelentes medios que permite estar a la vanguardia de todos los medios educativos que están centrados en el alumno.

El 1er. Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa. Retos y Perspectivas, celebrado en la Escuela Normal No. 3 de Toluca, ha sido un exquisito banquete donde cada comensal se servía del menú que quisiera y en las cantidades que fueran, dado que se presentaron más de 150 reflexiones basadas en investigaciones en torno al hecho educativo en general, desde temas como el uso de las TIC, convivencia escolar, gestión escolar, inclusión, pasando por temas como el de competencias, métodos de enseñanza, política educativa, formación docente, práctica educativa, etc.

Todo ello, no desde los planteamientos de un modelo educativo reciente, sino con una riqueza mayor, desde la realidad que los alumnos exigen de una educación de excelencia. Los trabajos expuestos en el Congreso deja-

ban ver, entre líneas, la utopía kantiana, el interés de que la educación sature de ser al alumno. De ahí que, el hecho educativo en México siga siendo esperanzador, porque independiente a cualquier realidad económica y social, el maestro sigue interesado en enriquecer su ser y quehacer docente, no sólo desde una dimensión epistemológica o técnica, sino abre su horizonte a una dimensión ética, antropológica y ontológica; esto se afirma porque cada que se escuchaba una conferencia, ponencia, diálogo o debate, se asomaba de fondo el deseo de Kant: que el hombre llegue a ser hombre.

Afortunadamente el Congreso no queda en diálogo muerto, porque se han podido salvaguardar las múltiples voces, perspectivas, teorías, líneas de interpretación, en el texto: *Retos y perspectivas en la educación del siglo XXI. Experiencias de formación docente*, que refleja la importancia de la apertura y el diálogo a las diferencias, que muestran el estado de la cuestión del hecho educativo en México. Sin duda, este texto es referente en cuanto los esfuerzos teórico-prácticos realizados en nuestro país por maestros comprometidos en un real humanismo de dotar al sujeto de elementos que él quiera incorporar a su vida para dar trascendencia y sentido. Este texto es un gran esfuerzo de trabajo interinstitucional entre la Escuela Normal No. 3 de Toluca y la editorial Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Les invito a leer con pasión, con espíritu de diálogo, el esfuerzo de más de cien colegas que lejos de escribir, comparten su experiencia docente. Sin duda, el otro siempre nos enriquece, nos sale al encuentro ampliando nuestro horizonte de comprensión de mundo, pero en este caso, el otro nos desafía a no olvidar el sueño kantiano que en la cotidianidad del ejercicio docente: el hombre llega a ser hombre.

#### **Ficha bibliográfica:**

Estrada Solís, R. et. al. *Retos y Perspectivas en la Educación del Siglo XXI. Experiencias de formación docente*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C., México, 2018.

# POLÍTICAS EDITORIALES

*Temachtiani* es una revista editada por la Escuela Normal No. 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, las ciencias afines (humanas y sociales) exigen en su rigor 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 3,000 a 5,000 palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias.
2. Las reseñas críticas no deben exceder de 2,500 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:
- Aceptado
  - Aceptado con modificaciones: las observaciones se enviarán al autor o autores para sus correcciones
  - 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