



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 096 D.F., NORTE

PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN DOCENTES DE NIVEL
PRIMARIA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN
EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

PERLA XÓCHITL OJEDA ORTA

ASESORA: DRA. MARIANA DEL ROCIO AGUILAR BOBADILLA

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO DE 2016

ÍNDICE

Contenido	Págs.
Agradecimientos	8
Introducción	10
Capítulo 1	
Antecedentes sobre Inclusión y Práctica Docente	15
1.1 Relación entre diversidad, inclusión y práctica docente	15
1.2 Selección de estudios, búsqueda y detección	18
1.3 Marco conceptual del estado del conocimiento sobre diversidad, inclusión y práctica docente	20
1.4 Diversidad y práctica educativa en primaria	21
1.5 Diversidad, inclusión y práctica educativa	28
1.6 Reflexiones sobre diversidad, inclusión y práctica docente	38
Capítulo 2	
Contextualización de las prácticas educativas inclusivas en primaria	41
2.1 Binomio Inclusión – Exclusión en el contexto educativo	42
2.2 Contexto internacional sobre diversidad	47
2.3 La diversidad en el ámbito nacional	55
Capítulo 3	
Inclusión Escolar como prevención para la exclusión social	66
3.1 Origen de la Inclusión social en América Latina	66
3.2 Enfoque Inclusión / Exclusión	67
3.3 ¿Qué es la Inclusión Social?	70
3.3.1 Definición Exclusión/Inclusión Social	71
3.3.2 Dimensiones de la Exclusión Social	73

3.4	Iniciativas de Inclusión Social en México	74
3.5	De la Inclusión Social a la Inclusión Educativa	76
3.6	¿Inclusión o Integración?	78
3.7	La Inclusión es cuestión de Derechos	83
3.8	La Práctica Docente como factor de Desarrollo de Escuelas Inclusivas	88
Capítulo 4		
Experiencias de Prácticas Inclusivas en el Aula: estudio de caso		91
Diseño de la Investigación		
4.1	Planteamiento del Problema	91
4.2	Objetivos de la investigación	93
4.3	Supuestos de investigación	93
4.4	Pregunta de investigación	94
4.5	Metodología	94
4.5.1	Participantes	94
4.5.2	Diseño	94
4.5.3	Procedimiento	94
4.5.4	Instrumentos	95
4.5.5	Variables	97
4.6	Contexto escolar	98

Procesamiento de la información	101
4.7 Características de la muestra	103
4.7.1 Sexo	103
4.7.2 Edad	106
4.7.3 Profesión	108
4.8 Índice de Inclusión	110
4.8.1 Planificación áulica integradora	110
4.8.2 Fomento a la comunicación de los alumnos	111
4.8.3 Inclusión de todos los alumnos en las actividades escolares	112
4.8.4 Adaptación al currículo	113
4.8.5 Motivación para conocer opiniones diferentes	113
4.8.6 Trabajo con los diferentes	114
4.8.7 Estereotipo	115
4.8.8 Consulta apoyo con los alumnos	116
4.8.9 Evaluación diferenciada	117
4.8.10 Favorecer la autodisciplina	117
4.8.11 Planificación compartida	118
4.8.12 Todos los estudiantes aprenden	119
4.8.13 Participación con equidad de género	120
4.8.14 Apoyo entre docentes	120
5.2.15 Aprender de las diferencias	121
4.8.16 Informes de evaluación	122

4.8.17 Autoaprendizaje	122
4.8.18 Atmosfera de respeto	123
4.8.19 Dimensiones del Índice	124
4.9 Redes Semánticas Naturales	128
Discusión y Hallazgos	132
Conclusiones	137
Bibliografía	140
Anexo	150

Tablas y Gráficas

	Pág.	
Tabla 1	Universo de literatura consultada	18
Tabla 2	Dimensiones en el Índice de Inclusión	95
Tabla 3	Sexo vs Adaptaciones Curriculares	103
Tabla 4	Experiencia Laboral de los Participantes	106
Tabla 5	Profesión y Profesionalización de los Participantes	110
Tabla 6	Planificación vs Profesión	126
Tabla 7	Resultados de Redes Semánticas de la Palabra Inclusión	128
Tabla 8	Casos Relevantes de las Redes Semánticas Naturales	130
Gráfica 1	Literatura de Países Consultados	19
Gráfica 2	Sexo vs Disciplina	104
Gráfica 3	Sexo vs Autoaprendizaje	104
Gráfica 4	Sexo vs Planificación Compartida	105
Gráfica 5	Apoyo entre Docentes	105
Gráfica 6	Edad vs Planificación	107
Gráfica 7	Edad vs Disciplina	107
Gráfica 8	Edad vs Informes de Evaluación	108
Gráfica 9	Profesión vs Participación	109
Gráfica 10	Planificación Integradora	111
Gráfica 11	Fomento a la Participación	112
Gráfica 12	Adecuaciones Curriculares	113
Gráfica 13	Opiniones Diferentes	114
Gráfica 14	Trabajo con los Diferentes	115
Gráfica 15	Cuestionamiento de Estereotipos	115
Gráfica 16	Consulta a los alumnos	116
Gráfica 17	Evaluación Diferenciada	117
Gráfica 18	Autodisciplina	118
Gráfica 19	Planificación Compartida	119

Gráfica 20	Todos Aprenden	119
Gráfica 21	Participación Mixta	120
Gráfica 22	Apoyo entre Docentes	121
Gráfica 23	Convivencia con la Diversidad	121
Gráfica 24	Informes de Evaluación	122
Gráfica 25	Autoaprendizaje	123
Gráfica 26	Fomento al Respeto Áulico	123

AGRADECIMIENTOS

Al terminar de realizar esta tesis la primera sensación que obtuve fue satisfacción personal, con una gran carga de egocentrismo, como si le diera una palmadita a mi ego. Por supuesto, el esfuerzo realizado me satisface intensamente, sin embargo, reconozco que no hubiera logrado llegar a terminarla sin el apoyo de varias personas.

En primer lugar quiero agradecer a mis padres por haberme inculcado valores que me han permitido ser libre, tomar mis propias decisiones y responsabilizarme de ellas. Gracias Mamá y Papá por su amor y apoyo incondicional, por estar ahí aún cuando no lo solicité. A Rocío, Maricarmen, Alejandro, Ángel y Amir, mi familia, gracias por todo el cariño y apoyo.

Al mismo tiempo quiero agradecer a Dios, por ser esa fuerza superior que me da ímpetu para decidir y hacer lo que me planteo, por acompañarme cada vez que sentí desfallecer y me alejaba del camino, por hacerme sentir tan llena de paz.

Al Universo por conspirar a mi favor para que coincidiera en el momento preciso con las personas, lugares y cosas que me han ayudado a crecer espiritual y profesionalmente.

Agradezco a la Dra. Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla por su acompañamiento en este recorrido al realizar la tesis, por su conocimiento, su orientación y sugerencias, por su cálido trato, gracias. A los lectores Dr. Luis Reyes García y Dr. Miguel Ángel Olivo Pérez, gracias por el tiempo dedicado.

A cada uno de los profesores que tuve en la Unidad 096 D.F. Norte de la Universidad Pedagógica Nacional, gracias por compartir su conocimiento, su experiencia, su tiempo, por el trato afable y la convivencia generada.

A mis compañeros de clase por su apoyo en este tiempo, por permitirme conocerlos y entrar a sus vidas, por la amistad generada. Gracias Karina por orientarme cuando no sabia como dar forma a los múltiples proyectos por los que transité, por ese tiempo al teléfono de escucha, por acercarme a Dios. Rosario, gracias por todo el apoyo que me diste, por los paseos y momentos de risa después del sollozo, por los ánimos que me dabas y sigues dando. Gracias David por el interés y cariño que me brindaste. Rociel, gracias por todo lo compartido. Agradezco a ustedes porque con seguridad sé que pude concluir con esta meta debido a lo que cada uno sembró y moldeó en mí.

A mis compañeros de la Escuela Primaria Tierra y Libertad por ser parte de esta investigación al permitirme aplicar el diagnóstico del proyecto con ellos. En especial a Lety por informarme de la convocatoria y compartir su experiencia y travesía mientras ambas transitábamos la maestría. Pero sobre todo a Roberto por la sabiduría, la escucha y el tiempo, gracias por todo.

A todos ellos, muchas gracias por haber sido el principal motor para seguir con mi vida y culminar con éxito este objetivo profesional y personal planteado dos años atrás.

INTRODUCCIÓN

En esta época vertiginosa donde los cambios políticos, económicos, culturales y sociales permean el contexto escolar es necesario contar con docentes preparados para hacer frente a las distintas problemáticas enfrentadas en el aula. Una de ellas es la heterogeneidad cultural del alumnado, que sí bien no es algo nuevo, demarca las interacciones de los actores en el contexto escolar.

La escuela cumple un papel socializador dentro del andamio social y es en ella donde convergen expresiones culturales diversas, arraigadas por los contextos, experiencias y personalidades distintas. En las interacciones sociales que se generan dentro del aula emergen las diferencias individuales y es ahí donde se da la clasificación de fenotipos, comportamientos y actitudes que pueden generar la inclusión o exclusión de los actores.

El docente enfrenta un gran desafío a la hora de incorporar la diversidad en el aula, es él quien tiene la oportunidad de generar espacios de interacción sociocultural donde apremie el aprecio y respeto por la diferencia enmarcado por el diálogo. Sin embargo, se enfrentan con diversas problemáticas a la hora de posicionarse ante la diversidad en su grupo escolar.

Autores como Jordan (1996) y Vedder (2006) señalan que el constante crecimiento de la diversidad cultural en las escuelas y las aulas así como el modo en que ello es afrontado por los docentes, depende, además del grado de heterogeneidad cultural, de la visión que sostenga el maestro acerca de la diversidad, expresándose a través de las actitudes y percepciones, las emociones experimentadas hacia lo diverso, los mensajes que se emiten ante el conflicto, los sesgos y la sensibilidad en la interacción con personas diferentes.

En las aulas se encuentran docentes que, a raíz de su propia vivencia, enfrentan la diversidad de distintas maneras. Las formas de mediación que ejerzan se

vinculan a determinada identidad. Las políticas educativas se observan tanto en el ámbito de la educación primaria como en los dispositivos de formación profesional docente, produciendo determinadas identidades que reproducen la forma de valorar o no la diversidad cultural en primaria, confrontándose en la práctica educativa.

En los años de servicio que tengo he observado a compañeros docentes que propician bromas y discriminación en el aula hacia sus alumnos, ejemplo de ello son los apodos o burlas por alguna característica física o de personalidad, que desembocan en que los grupos estigmaticen a ciertos alumnos; aún más, también, he observado a colegas que de manera sutil propician el rechazo hacia niños por ser de escasos recursos, por asistir desalineados, por orígenes étnicos, por condición de género, o simplemente por su fenotipia. Esta situación ha sido recurrente en las cuatro escuelas que he tenido la oportunidad de trabajar durante estos nueve años de servicio.

Sin embargo, también he conocido docentes, aunque en menor proporción, que muestran mayor interés por sus alumnos, llegando a favorecer el reconocimiento de la diversidad en sus aulas de clases. Dichos docentes se muestran colaborativos y empáticos con ellos.

Es así, como en esta investigación se realizó un diagnóstico sobre la percepción social de los docentes en relación a la diversidad, así como las prácticas educativas que tienen relacionadas con la inclusión social de los alumnos. De forma más específica se observa la percepción social que tienen los docentes sobre la diversidad sociocultural con la que interactúan en el aula, mediante las prácticas educativas, que en general tienden a la exclusión.

Se parte del supuesto de que la visión del docente sobre la diversidad influye en las prácticas de inclusión social que genera en el aula, es decir, un docente que reconoce y respeta la diversidad áulica propicia prácticas inclusivas.

Por ello, se observó dicha problemática en la escuela Primaria Tierra y Libertad, ubicada en el municipio de Chalco, Estado de México, no solo en relación a su origen étnico o condición de discapacidad, como es el caso de la literatura revisada sino también tomando en cuenta a la diversidad de una manera más amplia, como la condición social, económica, religiosa, de género, de personalidad y de fenotipo.

El siguiente trabajo está organizado de la siguiente manera, en el primer capítulo se exploran los antecedentes de investigación que se han realizado sobre los temas de diversidad, inclusión y práctica docente, encontrando que existe una postura reduccionista, encajonando en temas de diversidad e inclusión a personas vulnerables como lo son con discapacidad y los grupos étnicos, y más aún se hace hincapié de que dentro de estos sectores existe uniformidad de condiciones, dejando de lado las características individuales de cada persona como tal. Fuera de ellos las investigaciones no refieren la gama amplia de sectores que pueden ser parte de gremios excluidos en el ámbito educativo.

El segundo capítulo se hace una contextualización de las prácticas educativas inclusivas a nivel primaria, en donde se esboza en orden cronológico las políticas y acuerdos internacionales que han demarcado la puesta en marcha de acciones que inciden directamente en México, de manera oficial, en las forma de atender a la diversidad en el ámbito educativo y específicamente en el aula de clases.

El capítulo tres hace un esbozo teórico de la forma en que la inclusión escolar puede ser un factor determinante para prevenir la exclusión social. Comienza abordando la temática de la inclusión social desde un enfoque de inclusión/exclusión, mencionando los aspectos que comparten los grupos históricamente excluidos y aterrizando en la forma en que la inclusión social envuelve la inclusión educativa y con ellos las practicas docentes.

El capítulo cuatro está dividido en tres secciones; la primera plantea el diseño de la investigación, describe el problema, los objetivos y supuestos, la metodología, los participantes, instrumentos y el contexto escolar.

En la segunda sección se realiza el procesamiento de la información, quedando dividido en tres partes. La primera aborda las características de la muestra: sexo, edad, profesión; el segundo apartado da cuenta de los resultados del instrumento principal que se utilizó para la obtención de datos, el Índice de Inclusión, en el se dan los resultados descriptivos de las variables a investigar en relación a las prácticas inclusivas detonando en cuatro dimensiones: planificación, trabajo con la diversidad, autorregulación del alumno y comunicación entre docentes. La última parte, describe los resultados del segundo instrumento de investigación, las redes semánticas naturales de la palabra *inclusión*, como resultado se obtuvo la visión que tiene la población estudiada sobre inclusión educativa.

La última sección presenta la discusión, hallazgos y conclusiones. En este apartado se da cuenta de que las prácticas educativas de los docentes estudiados tienden más a la exclusión que la inclusión, siendo esto el resultado de la falta de formación profesional en temas de diversidad y principalmente en la actitud que adoptan al trabajar con aulas diversas, así se observa que los mismos docentes son quienes propician la falta de respeto a la diversidad en el aula debido a la invisibilidad de las características de los alumnos y al trato homogéneo que se brinda.

Finalmente se hace acopio de la bibliografía consultada y se anexa el test de Índice de Inclusión.

Esta investigación exploratoria pretende encaminar las prácticas educativas a una forma distinta de ver la diversidad en el aula, logrando en un primer

momento que los docentes participantes reflexionen sobre su práctica educativa y así puedan incidir en ella a favor de la diversidad. Por otro lado, se caracterizaron las prácticas educativas respetuosas de la diversidad y la influencia que ha tenido en ella la formación profesional.

CAPÍTULO 1

1. ANTECEDENTES SOBRE INCLUSIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

1.1 Relación entre diversidad, inclusión y práctica docente

Los educadores deben comprender que las identidades de los estudiantes se han formado a partir de discursos morales y éticos muy distintos, en ese contexto, es fundamental para la educación adoptar un política basada en la diversidad y la diferencia.

Henry Giroux

A nivel internacional se ha luchado a favor de una cultura incluyente de la diversidad, constancia de ello son los diversos movimientos de Organizaciones Internacionales que han trabajado con gobiernos de distintos países a favor de los grupos vulnerables, mediante políticas que articulen distintos aspectos de la vida como la salud, educación, cultura y trabajo.

El cumplimiento de las disposiciones se ve reflejado tanto en los Encuentros y Declaraciones Internacionales como en el apoyo respecto a la implementación de políticas públicas en diversos países, promoviéndose en los 90; es así como nacen los paradigmas de la diversidad, la integración y la inclusión.

A nivel internacional surge la *Declaración Mundial de la Educación para Todos*, producto de la reunión realizada en Jomtien en 1990, tuvo como objetivo el pronunciamiento a favor de una cultura incluyente de la diversidad y la educación para todos. Así, se reconoció como derecho fundamental la educación para mujeres y hombres, de todas las edades y en cualquier parte del mundo, independientemente de sus condiciones de raza, género o condición física. Dicha declaración estimuló acciones para universalizar la educación, centrarse en el aprendizaje y gestionar políticas cada vez más equitativas.

Partiendo de ello, en México se han elaborado medios jurídicos idóneos y políticas públicas que viabilicen una actitud incluyente hacia la diversidad tanto en el ámbito educativo como en el social. La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en el Capítulo 1, establece que queda prohibida toda discriminación motivada por: origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, entre otras condiciones sociales (2015). En la *Ley general de Educación* en el Capítulo III De la equidad en la educación, menciona:

Artículo 32 que las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. (2014, p. 15)

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*, en su segunda meta nacional plantea un México Incluyente “que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la ciudadanía” (2013, p. 21); así mismo la tercera meta habla de un México con Educación de Calidad en donde se “lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano” (2013, p. 22). Ambas metas basadas en el tercer eje transversal de Perspectiva de Género.

En los ámbitos legislativo y educativo algunas instituciones han incidido en políticas públicas tanto a nivel educativo como social. Tal es el caso del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) que promueven políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social, avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad. Así también, el Consejo Nacional para el desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (Conadis) se encarga de coordinar e impulsar acciones para asegurar el ejercicio y goce de los derechos de las personas con discapacidad, así como contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena.

Los antecedentes anteriores en el discurso político, social y educativo son incuestionables, sin embargo en el ámbito de la inclusión en la diversidad ¿Qué ha pasado en el devenir histórico y qué ocurre con las intenciones iniciales de atender a la diversidad y a los grupos vulnerables, que no han generado resultados visibles? ¿Por qué la diversidad y los grupos vulnerables son cuestionados por la emanación paradójica de la discriminación? ¿Cómo es posible que la diversidad cultural se ubique dentro del cosmos de grupos marginales? ¿Por qué las políticas públicas no alcanzan a revertir la discriminación, su apropiación y asimilación? ¿Qué ha pasado en materia educativa para que aun se sigan vulnerando los derechos de los alumnos tendiendo hacia la discriminación?

Se vuelve indudable que los esfuerzos en la creación de leyes, planes y programas y otras acciones para fomentar la inclusión a la diversidad no han sido suficientes. Después de veinte años de implementar la tendencia de la diversidad, integración e inclusión, las evaluaciones tanto internacionales como nacionales muestran poco impacto en la práctica de las medidas implementadas. Resulta necesario mostrar un cambio esencial en la sociedad, en la forma de actuar, pensar, sentir y ser. Abrirse a la posibilidad de la convivencia desde el respeto y el reconocimiento de lo diverso. Por ello la investigación cobra relevancia en tanto que da cuenta de las realidades esbozadas en el universo estudiado y posibilita formas diferentes de pensar.

El presente capítulo expone un estado del arte sobre los temas de investigación en diversidad, inclusión y práctica docente, en la última década, realizada en México e Iberoamérica.

1.2 Selección de estudios, búsqueda y detección

Hablar al respecto de diversidad, inclusión y práctica docente conlleva investigar en diferentes fuentes sobre lo que se ha pensado y hecho respecto al tema. El objetivo no es solo citar los diversos estudios consultados, sino realizar un análisis puntualizando el enfoque con que se aborda el tema de las prácticas inclusivas.

El universo revisado se basó en publicaciones entre 2002 y 2013. Se determinaron como fuentes de investigación:

- Páginas web de diversas instancias: Conadis, Conapred, SEP, Diario Oficial de la Federación, IOE, SITEAL, UNESCO
- Editoriales: Porrúa, FCE, ANUIES, la Muralla, S.A., UPN, Horizontes Educativos, Castellanos Editores, etc.
- Bibliotecas universitarias: UNAM-IISUE , IPN-CINVESTAV, UPN-Ajusco
- Bases de datos digitales: Redalyc, TESIUNAM, COMIE, UAM,
- Así como páginas web de distintas universidades nacionales, de América Latina y de España que presentaban publicaciones de congresos en materia educativa

Tabla No. 1 Universo de literatura consultada

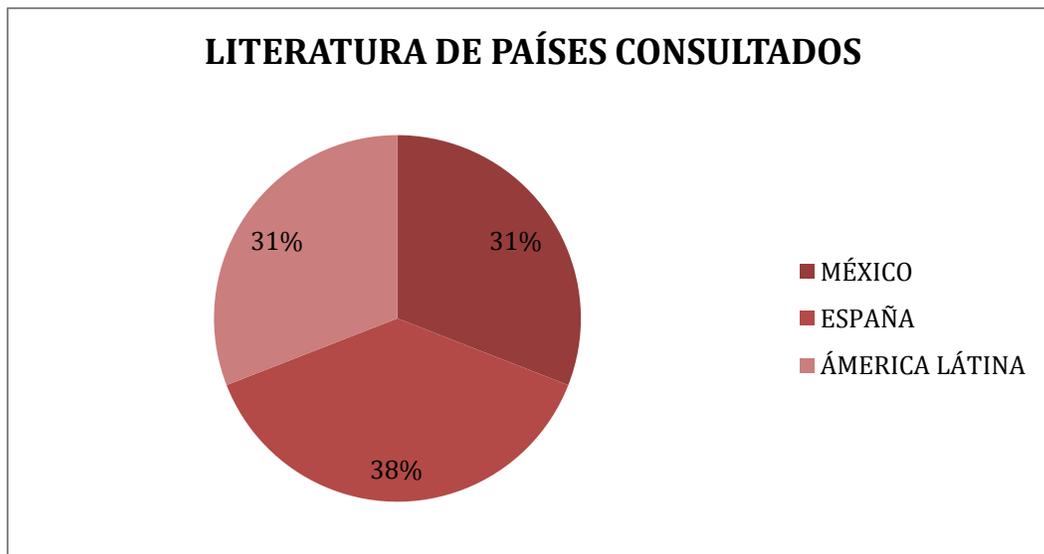
Tipo de referencia	Revisadas	Pertinentes
Capítulo de libro	15	4
Libros	28	7
Tesis	10	3
Artículos de revistas	56	17
Informes de Investigación	19	5
Otros (memorias, ponencias, congresos, reseñas, etc.)	22	9
Total	150	45

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la revisión bibliográfica

Con la información recolectada de estas fuentes se obtuvo un universo de alrededor de 150 referencias, sin embargo al irse depurando de acuerdo al enfoque y las técnicas utilizadas solo se consideraron 45 bibliografías que dan cuenta sobre el tema en materia de diversidad, inclusión y práctica docente.

Las referencias encontradas abordan el tema de interés desde el área educativa en los diversos niveles que van de preescolar a educación superior, así como en México, América Latina y España. Se consideraron tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

Gráfica No. 1 Países consultados



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a la revisión bibliográfica

Durante la última década, se fue generando un escenario cada vez más plural sobre el discurso de la diversidad, inclusión y práctica docente, sin embargo desde los paradigmas de los cuales se abordan no se encuentran muchas coincidencias, incluso se llegan a desvanecer los marcos teóricos (en los documentos oficiales se utilizan los términos indiscriminadamente, manejándolos como sinónimos). En un principio, cuando se hablaba de diversidad e inclusión

se hacía mención a grupos étnicos o inmigrantes, poco a poco se fue incorporando a las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, hasta considerar cuestiones de género, edad, orientación sexual, religión, etc. Así se observa el impacto de los acuerdos internacionales en favor de la pluralidad de grupos vulnerables considerados desde el enfoque de la diversidad.

Se identificó una cantidad importante de información sobre legislaciones, acuerdos y reglamentos en materia internacional y nacional contra la discriminación y a favor de la diversidad e inclusión. La mayoría de estos se encuentran en páginas web de las instituciones gubernamentales, y de organismos internacionales que tratan el tema.

El estudio de las publicaciones revisadas derivó en un marco conceptual organizado en dos grandes rubros que se exponen a continuación.

1.3 Marco conceptual del estado del conocimiento sobre diversidad, inclusión y práctica docente

Lo primero que se hizo con los documentos fue dividir los que hablaban de diversidad educativa e inclusión y su relación con la práctica educativa en nivel primaria; además de esclarecer el enfoque desde el cual se abordaba la diversidad y la práctica docente, así como la metodología y técnicas utilizadas. Lo que llevó a clasificarlos en dos rubros: diversidad en primaria y diversidad e inclusión con relación a la práctica educativa.

La *temática de diversidad y práctica educativa en primaria* en general menciona que la formación docente carece de habilidades para trabajar en la diversidad (Guzmán, 2011; Jerez, 2013; Bastiani, 2007, Seanger y Bustos 2009), ya que la forma de involucrarse con ésta depende en gran medida de las expectativas y

visión que tengan los docentes en relación a lo diverso (Seanger y Bustos, 2009; Alonso, 2011; Jerez, 2013); así mismo se observa una amplia preocupación por las demandas administrativas propias del quehacer docente, lo que los lleva a dejar de lado la puesta en marcha de actividades de inclusión (Zavaleta, 2012). Sí bien, de manera general en el discurso hay un reconocimiento de lo diverso dentro del aula de clases, a la hora de analizar las prácticas educativas, éstas se ven cargadas de actitudes negativas ante lo diferente (Zavaleta, 2012). La metodología utilizada en estas investigaciones fue mayoritariamente cualitativa siendo la historia de vida y la entrevista las técnicas más utilizadas.

La *temática de diversidad e inclusión con relación a la práctica educativa*, pone en el centro de atención el papel que juega el docente como facilitador de inclusión o exclusión en el aula. Esta temática tiene una tendencia marcada en el ámbito de la integración de alumnos con NEE, en donde se observa que los docentes carecen de metodologías y actitud hacia la inclusión (Frades y Lara, 2007; Valdés y Monereo, 2012). Por otra parte, se encontraron estudios con perspectiva intercultural, en donde se muestra que los docentes versan sus prácticas sobre el paradigma de la cultura hegemónica, ya que buscan la homogeneización en el aula escolar (Monsalva, 2008; Bernal y Cárdenas, 2009; Ruiz, 2010; Barreto y Rodas, 2012). La literatura revisada pone énfasis en los contextos, enfocándose en los aspectos sociales y del medio que impiden el proceso de inclusión (Ahumada, 2011). Sosteniendo que los criterios para diferenciar y las diferencias mismas, son apreciados de una manera u otra según un punto de vista, de acuerdo a la forma de percibir la realidad que es propia de la mismidad de quien observa (Molina y Vedia, 2000).

1.4 Diversidad y Práctica Educativa en Primaria

La característica principal de estos textos muestra que se asume la diferencia en el aula desde un proceso de aculturación, en donde se sobrepone ante todo la diferencia y se trabaja desde la visión de que el Otro es el que tiene que

adaptarse al grupo de referencia, dejando de lado las características y necesidades individuales; es decir las prácticas educativas versan en atender a los diferentes en lugar de tener la visión de trabajar con las diferencias. Así mismo, se aprecia, que la identidad docente está cargada de expectativas, desde el trayecto formativo como el trayecto de vida, en donde resulta ineludible separarlas en la práctica, lo que detona la visión expresada del trato con lo diferente, siendo ésta saturada de una posición de la cultura dominante en la que fueron socializados, tendiente a la heterogeneidad.

Cabe resaltar que el enfoque en el que se abordada la temática está insertado mayoritariamente en la metodología cualitativa, con sus técnicas propias, historia de vida, representaciones sociales, entrevistas, observación participante y no participante y socio drama; en donde los estudios etnográficos fueron los más utilizados, sin embargo las técnicas cuantitativas estuvieron presentes a la hora de caracterizar ciertos estilos de práctica, perfil y personalidad del docente.

Otro punto de relevancia reside en observar la tendencia de ceñir la diversidad en relación a los grupos étnicos, inmigrantes y extranjeros, que por sus características propias de cultura y lenguaje, los profesores ven la necesidad de integrarlos en sus prácticas docentes. Este aspecto es importante, porque deja de lado las particularidades individuales sobreponiendo la hegemonía de la cultura dominante; aunque en el discurso se ve con aprecio a la diferencia, no así en las actitudes que se tienen en la práctica áulica. Se observa una necesidad de ampliar el concepto de diversidad en las prácticas educativas en donde tenga cabida además de la visión racial, otros actores considerados como grupos vulnerables o diferentes (las personas que viven en extrema pobreza y privación, se encuentran entre los grupos más vulnerables, junto con las mujeres, los migrantes y los grupos indígenas. Entre el trato con la diferencia se encuentran aspectos de género, religión, discapacidad, diferencias físicas, clasismo, entre otras).

Con relación a la manera de abordar la diversidad en el aula se encontraron estudios en donde el mayor peso se le da a la formación docente como punto importante en la forma de trabajar en y para la diversidad. Así, se observa que Bastiani (2007) en un estudio de trayecto histórico sobre *El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula*, propone que el sistema educativo en coordinación con las escuelas deberá estructurar un plan de trabajo en el que se plasmen acciones psicopedagógicas que modifiquen la práctica educativa de maestras y maestros sobre el tratamiento que la escuela y los profesores deben dar a la diversidad cultural y lingüística en el aula con la esperanza de cambiar los escenarios escolares convirtiéndolos en verdaderos espacios de formación integral de los niños y niñas.

Por su parte Guzmán (2011) en su estudio *Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes de primaria*, menciona que la interculturalidad es un tema complejo que no debe ser simplificado ni generalizado. Pone en la mesa que conocer, entender y asumir la diversidad puede contribuir a que los docentes actúen responsablemente al respecto y promuevan prácticas innovadoras que favorezcan la inclusión de todos los alumnos.

Encuentra que la interculturalidad se resignifica desde la individualidad de cada uno de los sujetos que inciden en el espacio escolar; esta reconstrucción está permeada por aspectos filosóficos, políticos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

Guzmán (2011) encuentra que un aspecto influyente en las representaciones sociales de los docentes sobre la interculturalidad es la formación y la información, vinculada a su propio proceso formativo. Sin embargo, los docentes no tienen un conocimiento curricular preciso del plan de estudios respecto a la interculturalidad, por lo que se prioriza la enseñanza de los contenidos considerados socialmente valiosos, dejando de lado propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan la convivencia, el mutuo

reconocimiento, aprecio y respeto a la diversidad, que son necesarios para el desarrollo de las competencias interculturales.

Por último, concluye que el pensamiento, ideas y representaciones que los maestros estructuran están relacionados con su biografía profesional, su experiencia, en tanto sujetos escolarizados, los saberes adquiridos a través de su proceso formativo y la socialización durante el ejercicio profesional.

Jerez y Figueroa (2013) realiza un estudio sobre *La enseñanza de la diversidad y la formación inicial de docencia primaria*, en éste habla sobre el conocimiento personal que tienen de cultura los docentes y encuentra que la vinculan solo con cuestiones centralistas (religiosas y festivas); teniendo una dificultad de relacionar la cuestión de la diversidad cultural a otras facetas de lo humano como la diversidad relacionada a las opciones de género. Así la cultura, para los docentes, está relacionada con cuestiones cotidianas. Desde la perspectiva del docente, la cultura tiene que ver con aspectos más tradicionales, a la vez que se le concibe como atemporal, despojada de cualquier historicidad. Por lo cual, se asume, indirectamente, a los pueblos originarios como portadores de culturas a-históricas y desvalorizadas.

Para los docentes de este estudio lo diverso se entiende como lo diferente, y a veces hasta con una carga negativa, como lo propenso a ser discriminado o resistido. De esta manera, lo diverso puede ser asumido por ellos como lo peligroso, lo oscuro, lo raro.

En dicho estudio se enfatiza que cotidianamente en las aulas resuenan las problemáticas sociales y se hacen eco las desigualdades y conflictos que se viven en el escenario macro social. La teoría social crítica ha mostrado que la institución escolar contribuye un agente esencial en la reproducción, transmisión y distribución de la ideología dominante, pero es también un espacio de resistencia y transformación (Jerez y Figueroa, 2013). Muchas veces, las

expectativas que un docente tiene de un sujeto que proviene de contextos socialmente desfavorecidos son bajas, y antes de encontrarse con ellos y de saber cuáles son sus competencias y capacidades reales, el docente, en general, arriba al aula con el prejuicio construido socialmente acerca de la falta de capacidad de estos alumnos. Esto se traduce en un menor dinamismo para la búsqueda de diferentes estrategias de enseñanza que posibiliten a los alumnos acceder al currículum y también una menor cantidad y calidad de contenidos didácticos, puesto que este docente espera un aprendizaje/rendimiento pobre de los alumnos.

Finalmente, Jerez y Figueroa (2013) concluye que sí en los procesos de formación docente no se avanza en un genuino respeto a la diversidad, a la preexistencia de culturas narrativas y las estructuras no cambien en la cotidianidad, continuara manifestándose las prácticas y discursos estigmatizadores que seguirán materializando las diferencias.

Seanger y Bustos (2009) en *Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en las escuelas primarias del estado de Morelos*, parten del supuesto que las políticas lingüísticas y educativas se materializan en los dispositivos de formación para docentes de escuelas primarias generales e indígenas, y producen identidades profesionales que reproducen la forma de valorar o no la diversidad lingüística y cultural en el tejido educativo de la escuela primaria.

Observan que las políticas lingüísticas y educativas se corresponden con determinados modelos de formación docente la mayoría favorece la construcción de identidades profesionales heterónomas o atribuidas y la minoría identidades autónomas o asumidas, mediante experiencias de subjetivación. La falta de sentido hace que la identidad profesional se debilite y el maestro se sienta “en carencia o en falta” y busque estabilizar su identidad mediante procesos de formación. En dicho estudio se logra caracterizar la mediación que hacen los docentes con respecto a las prácticas inclusivas, encontrando que

ellos, en tanto mediadores (Bernard, 1999), intervienen en los procesos educativos generando, preservando o modificando las relaciones que establecen los alumnos con saberes culturales (incluyendo la lengua), del contexto y curriculares para conocerlos, analizarlos o resignificarlos. Las formas de mediación orientan las actividades cotidianas que realizan, éstas se relacionan con sus creencias, valores y dan cuenta de las estrategias identitarias elegidas para resolver las tensiones en que se encuentran.

Así se aprecia que los docentes de educación primaria entrevistados revelan la posición asumida frente a la diversidad lingüística y cultural, favoreciendo o impidiendo el desplazamiento lingüístico en el contexto indígena en el que se encuentran.

Seanger y Bustos (2009) concluyen que la reflexión de los docentes sobre su trayectoria, les permitió valorar su experiencia, objetivarse y dar cuenta de las estrategias identitarias adoptada en los diversos contextos en los que desarrollaron su tarea educativa. Su discurso muestra que las identidades profesionales oscilan entre una diversidad atribuida por la formación inicial y la realidad educativa a la que deben hacer frente con sus tareas diarias.

En su tesis doctoral Alonso (2011) titulada *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados*, mediante la aplicación de escalas y test encontró un perfil psico-social del docente a la hora de trabajar con alumnos diversos socioculturalmente. Menciona que los diferentes estudios relacionados con percepciones, actitudes y creencias sobre población general sugieren la existencia de perfiles psico-sociales marcados por la convivencia intercultural y las relaciones intergrupales (Berry, 1989, Bourhis, 1997; Rojas, 2010; Navas, 2006, 2004; Paéz y Zlobina, 2007; Sabatier y Berry, 1996).

Jordán (1994, 1996) y Vedder (2006) señalan que el constante crecimiento de la diversidad cultural en las escuelas y aulas así como el modo en que ello es afrontado por los docentes, depende (además del grado de heterogeneidad cultural) de la visión que sostenga el maestro acerca del “multiculturalismos”. Este tipo de visiones implícitas al abordaje educativo de la diversidad socio-cultural, se operacionaliza a través de las actitudes y percepciones; las emociones experimentadas hacia personas de grupos minoritarios; los mensajes que se emiten ante el conflicto; los sesgos; y, la sensibilidad comunitaria en la interacción con personas de otros grupos étnicos.

Por su parte, Alonso (2011) concluye que los docentes que ejercen su función en escenarios educativos cuya realidad socio-cultural se encuentra caracterizada por alta o media concentración de alumnado extranjero tienen un perfil marcado por un bienestar social y una sensibilidad comunicativa intercultural comparativamente mayor a la de sus colegas que pertenecen a centros con una presencia nula o excepcional de alumnos extranjeros. Desde la perspectiva del bienestar social, los resultados reflejan un impacto positivo de la convivencia intercultural en la escuela, asociado a un sentimiento de realización personal en el trabajo, cuyo desarrollo es significativo para los sujetos y satisfactorio en cuanto al rol o función social que desempeñan. La sensibilidad comunicativa intercultural es un proceso de aprendizaje para el propio docente, que se desarrolla a través de la interacción en el trabajo con el alumnado culturalmente heterogéneo, y que implica tanto una modificación de creencias y actitudes, como la adquisición progresiva de competencias vinculadas a la empatía, apertura mental, la implicación afectiva en las interacciones y, la negociación de significados.

Es así como de acuerdo a los estudios antes mencionados se aprecia que la perspectiva de actitudes frente a la multiculturalidad en la escuela en general prevalece una idea positiva de la misma en el profesorado que convive con grupos heterogéneos. Existe una sensibilización positiva en términos de

“derechos” y “valores” socialmente aceptados en torno a la integración multicultural.

Los docentes de escuelas que se presentan como escenarios más socio-culturales heterogéneos, perciben de un modo positivo y enriquecedor la presencia de la diversidad en el alumnado a la vez que son conscientes del trabajo y esfuerzo que ello significa a nivel áulico; y, lo que es importante rescatar, la percepción que el docente tiene de las creencias de la sociedad acerca de la presencia de diversidad en la escuela. Las mismas constituyen fuertes resistencias con la que el docente debe lidiar internamente pues él mismo forma parte y ha sido socializado en ellas.

En los estudios antes mencionados se puede ver como factor principal del respeto y aprecio hacia la diversidad, la formación docente y la visión que éste haya configurado a través de su trayecto de vida y profesional sobre la convivencia con la diversidad cultural, en estos casos específicos con grupos étnicos, inmigrantes o extranjeros. Es así como se observa una estrecha relación entre aprecio a la diferencia y la identidad docente enmarcada en contextos tendientes a la heterogeneidad y la aculturación de lo diferente.

1.5 Diversidad, Inclusión y Práctica Educativa

La homogeneización es una característica que distingue a la formación en la educación primaria, ya que se espera que los alumnos salgan con un determinado perfil educativo, lo cual supone formas de inclusión social que conllevan a la exclusión de las características individuales de los actores.

El término de educación inclusiva surge en la década de los 90, en sustitución del concepto de integración. La integración se encuentra asociada específicamente a las personas con necesidades educativas especiales, y el concepto de inclusión es más amplio, se refiere a la educación general,

centrándose en la necesidad de transformar a las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad (Blanco, 2005). Así se espera que en la escuela se puedan invertir los roles: en vez de que sean los alumnos los que deben adaptarse a un sistema normalizador y homogeneizante, es la escuela la que debe dar respuesta a la diversidad (De la Puente, 2008).

La noción de inclusión se encuentra fundamentada en el enfoque de derechos, reconociendo la educación como parte de los derechos humanos. Con base en ello, se han tenido logros en relación con la universalización del nivel primario, la gratuidad de la escolarización, la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la extensión de la oferta educativa, los debates en torno a la diversificación del currículo y las reflexiones en torno a la cuestión de la diversidad cultural (Itzcovich, 2013).

Es así como se aprecia que la inclusión es una cuestión de derechos, las investigaciones realizadas en los últimos años versan desde esta mirada: todas las personas tienen derecho a una educación de calidad. Asimismo el concepto de inclusión se relaciona con el principio de equidad (Blanco, 2005). La inclusión supone que todos los alumnos puedan aprender juntos independientemente de sus características individuales, sociales o culturales.

Es importante remarcar que la diversidad en el aula no se considera solo en función de determinados grupos específicos (minorías étnicas, niños con necesidades educativas especiales) sino a las “áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los que allí se encuentran, conviven y trabajan” (De la Puente, 2008). La inclusión entonces, se refiere a todas las personas y a todos los colectivos (aunque con especial atención a quienes fueron históricamente excluidos).

La visión que más prevalece en la literatura sobre diversidad en el aula es desde la perspectiva de integración (Colmenero, Pelagajar y Valle, 2007; Frades y Lara

Santiago, 2007; Bernal y Cárdenas, 2009; Valdés y Monereo, 2012), en donde la preocupación principal es integrar a los alumnos con alguna necesidad educativa de aprendizaje y/o discapacidad. Así mismo se ve vinculada con la identidad docente a la hora de revisar la formación inicial y el trayecto profesional que delinea la actitud y las habilidades para el manejo de la diversidad.

La metodología que sustenta dichos estudios oscila entre la cuantitativa y cualitativa; las técnicas utilizadas son escalas, test, cuestionarios para la perspectiva cuantitativa, e historias de vida (algunos estudios lo mencionan como autobiografía), y entrevistas grupales para el enfoque cualitativo.

Es importante mencionar que se le otorga mucho énfasis a la formación inicial como la principal herramienta para subsanar el trato diferenciado entre los alumnos en el aula de clases (Sánchez, 2007; Sánchez y Boix, 2008). De igual forma, se observa que a nivel discursivo los docentes tienen la disposición de trabajar e incluir a todos los alumnos en el aula, reconociendo que es obligación de la escuela el brindar oportunidades de aprendizaje para todos (Colmenero, 2007); sin embargo las prácticas educativas distan mucho de ello, ya que se aprecia una gran necesidad de contar con habilidades y didácticas específicas para la inclusión de los alumnos (Alegre, 2013), y más aún la necesidad de trabajar con las creencias y estereotipos con las que se cuentan a la hora de enfrentarse con la diversidad en el aula (Sánchez, Echeita y Martín, 2009; Colmenero y Pegalajar, 2013).

En el marco de las políticas de reconocimiento se plantea que la homogeneidad presente en los diseños curriculares es fuente constante de segregación y exclusión. Se tiende hacia la necesidad de avanzar en propuestas curriculares amplias y flexibles que pueden considerar las diferencias sociales, culturales e individuales.

En las últimas décadas se ha producido un gran avance en términos de inclusión educativa en el nivel primario, al mismo tiempo persisten ciertas desigualdades al interior del sistema educativo que se evidencian en trayectorias diferenciadas, traducidas en problemáticas específicas como la asistencia con retraso, la repetición, la deserción escolar. De acuerdo a los datos presentados por el SITEAL (2013) se observa una expansión importante de la escuela primaria, no solo en términos de acceso sino también de conclusión del nivel, también puede verse que esta expansión estuvo acompañada de un proceso de segmentación, dando lugar a un tipo de experiencias educativas cada vez más heterogéneas. La visión de las investigaciones versan en que el problema no está en el niño, sino en el sistema y en las escuelas, así sus logros dependerán en buena medida, del tipo de oportunidades que se le brinden. Dussel (2006) sostiene que muchas de las dificultades en términos de aprendizaje tienen su origen en una respuesta educativa que no contempla la diversidad.

La mayor parte de los estudios encontrados son investigaciones en nivel secundaria, los cuales abordan la temática de diversidad e identidad docente. Al respecto, Sánchez (2007), encuentra que no existe una adecuada formación inicial del docente para atender a la diversidad, e incluso parte de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan. Por su parte, en la investigación desarrollada por Sánchez y Boix (2008) revela como los futuros docentes de educación secundaria consideran que la heterogeneidad educativa y la diversidad pedagógica han de estar presentes en la formación inicial.

Los autores dan cuenta en su investigación que los estudiantes en formación docente muestran un importante desconocimiento sobre: conceptos de atención a la diversidad, factores que se deben saber para conocer lo que genera la heterogeneidad educativa, los alumnos con necesidades educativas especiales como un concepto dinámico, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad

de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo. Dando como resultado la necesidad explícita de los estudiantes tener conocimientos y habilidades para el manejo de la diversidad en el aula.

López, Echeita y Martín (2009) construyeron un cuestionario de dilemas que permitió caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa. Plantean un esquema conceptual de doce subdimensiones que representan núcleos de contenido relevantes para abordar las distintas perspectivas acerca de los procesos de inclusión. Los resultados señalan que es posible identificar tres tipos de concepciones diferentes: segregadores, integradores e inclusivos, y que éstas se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Se concluye en la relevancia de estudiar y reformular las estrategias de formación docente de tal modo que potencien y fomenten la reflexión sobre la práctica.

Asimismo, Colmenero, Pegalajar y Valle (2007) realiza una investigación cuyo objetivo es indagar, conocer y estudiar las percepciones y concepciones, así como las necesidades formativas que tienen y demandan los profesores de educación secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. Manifestando que los docentes se encuentran cada vez más concienciados de la importancia de mantener una actitud positiva hacia la diversidad. Se constata que la teoría y la filosofía de la integración la aceptan mayoritariamente, aunque, a nivel particular y práctico, manifiestan tener problemas para llevar a cabo este proceso de atención a la diversidad. A los profesores les interesa más lo dinámica y práctico.

Alegre (2013) realiza una investigación con el objetivo de analizar las percepciones y actitudes en torno a la inclusión e interculturalidad de futuros profesores de educación secundaria. Encontrando que manifiestan actitudes que se relacionan con el deseo de eliminar barreras hacia la inclusión y la

preocupación por tener la mejor formación para responder a las peculiaridades del alumnado con necesidades de apoyo educativo.

Finalmente, Colmenero y Pegalajar (2013) encuentran que los profesores consideran que es deber del centro educativo atender a todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, mostrándose favorables al trabajo colaborativo, pero requieren de motivación e interés profesional por parte del docente así como una adecuada formación inicial.

Al respecto, Valdés y Monereo, (2012) realizan un estudio que consistió en identificar y comprender los principales incidentes críticos que experimentan los docentes de Educación Básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución, analizando su vínculo con la identidad docente. Encontraron que entre los factores identificados como barreras a la inclusión, la formación docente se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión. Entre los docentes prevalece la creencia de que las diferencias individuales se deben a características personales inherentes, fijas, predeterminadas y poco modificables de los estudiantes, y se mantiene una concepción remedial o rehabilitadora de la educación de niños con NEE.

Múltiples estudios aluden a las actitudes de los docentes como potenciales barreras a la inclusión. Diversas investigaciones refieren a la coexistencia de actitudes y prejuicios hacia niños con NEE tanto negativas (indiferencias, culpabilización, sobreprotección y bajas expectativas) como positivas (cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lastima), con un leve predominio de las primeras. Los hallazgos también muestran que ciertos sentimientos reportados como positivos se relacionan con factores que pueden construir importantes obstáculos para el desarrollo de estos niños, como son la sobreprotección, la

lástima y la actitud paternalista (Damm, 2009; Vega, 2005; Aguado, 2004; Godoy, Mesa, Salazar, 2004; Sales, Moliner y Sánchez, 2001).

Asimismo se ha descrito entre los docentes una profunda sensación de incompetencia a la hora de atender NEE. La falta de formación (o de mayor formación) ha sido considerada uno de los factores principales que puede proporcionar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo (Sales, Moliner y Sánchez, 2001; Sánchez, 2008; Monero, 2010).

Por otra parte, Frades y Lara (2007) realizan una investigación para observar la manera en que el docente atiende la diversidad en el aula, poniendo especial énfasis en la observación de sus prácticas educativas y la planeación. Encontrando que la planificación no hace hincapié a la forma en que serán tratados los contenidos (actividades), y tampoco en la retroalimentación que deberían presenciarse en las clases. Las planificaciones se centran más en la enseñanza que en el aprendizaje de los educandos, infiriéndose en un modelo academicista, el cual subyace a este tipo de planificación, convirtiéndose las docentes en las protagonistas del proceso educativo. La atención a la diversidad, no aparece restringida ni promovida por el medio de planificación curricular que solicita el establecimiento a sus educadores.

Los docentes no efectúan adecuaciones curriculares de aula ni individuales. Hay ausencia de adecuaciones como herramienta pedagógica que apoye el aprendizaje de los alumnos, las clases se caracterizan por la falta de objetivos claros, la uniformidad de las actividades que no dan cabida a la creatividad y autonomía. No hay apoyo a los niños con problemas de aprendizaje, principalmente, por falta de disposición observada en los docentes y segundo, por falta de metodologías y estrategias apropiadas para propiciar un ambiente y clima adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación a la inclusión de la diversidad desde la perspectiva intercultural se revisó a Barreto y Rodas (2012) quienes realizaron una investigación sobre el discurso que tienen los docentes frente a la diversidad cultural, hallando que los docentes piensan que sin importar de dónde vengan los estudiantes se adecuan al lugar donde llegan, se espera, desde la visión de los docentes, que los niños y las niñas realicen los cambios necesarios a su vida, para que se acoplen a las dinámicas de la institución y del aula, desempeñando “roles” que implican las transformaciones necesarias para que cumplan con las expectativas establecidas, pues creen que las minorías se adaptan a las mayorías (Barreto y Rodas, 2012).

La labor del docente también se dirige a ayudar a los niños y las niñas que llegan, para adaptarse a la cultura hegemónica de la que ellos (maestros) son representantes, y que se evidencia cuando sus acciones van dirigidas a obligarlos a incluirse en las dinámicas que se desarrollan sin tener en cuenta su acervo cultural y su estilo de vida.

Estos autores evidenciaron que en el discurso de los maestros, la diversidad cultural no es algo importante en el ámbito escolar. Derivado del interés del maestro de realizar un buen trabajo, los estudiantes quedan invisibilizados en su bagaje cultural, lo que representa una problemática para los actores educativos que convergen en las instituciones, pues, se pasa a pensar en sujetos aculturales y ahistóricos que solo vienen al aula a recibir conocimientos. Desde este punto de vista se encontró una reproducción de prácticas discriminatorias dentro de la institución, que se han sustentado, principalmente, en un discurso ideológico, desde una noción de diversidad cultural etnocentristas, la cual enmarca las relaciones de poder en la idea de una hegemonía cultural (Barreto y Rodas, 2012). La diversidad se limita a tratar temas geográficos o históricos con los niños y niñas, que ven la diversidad cultural como algo de tiempo atrás. Los maestros trabajan bajo un paradigma de una cultura hegemónica, y esto guía

sus acciones dentro del aula y hacen que la diversidad cultural sea invisibilizada, pues, se busca una homogenización de la población con la que se labora.

Ruiz (2010) realiza un estudio de caso para observar como son incluidos alumnos de diferente nacionalidad al aula de clases, encontrando que la docente asume un papel de protagonismo ante los estudiantes, no se ofrecen opciones para asumir un rol intercultural en un ambiente de diversidad cultural, por el contrario, es el asimilacionismo la estrategia que utilizada. Essomba (1999) indica que el maestro tiene un papel y protagonismo esencial en el proceso de desarrollo de la educación intercultural: los maestros se forman para la atención de grupos de estudiantes semejantes, los docentes experimentan impotencia profesional al tratar de reconsiderar los objetivos de este tipo de educación en una realidad que pretende la igualdad de la diversidad.

Amani (citado por Besalú, 2002) sugiere que cuando las personas se enfrentan con individuos de otras culturas, pueden asumirse tres actitudes diferentes que van desde la asimilación de la cultura del otro hasta el pleno respeto, convivencia y aprendizaje del otro. El etnocentrismo consiste, según el autor, en un acercamiento con personas de otras culturas tomando como parámetro de comparación y relación la cultura propia de quien se acerca. El relativismo cultural, sugiere el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores, por tanto, implica el respeto por todas las expresiones culturales y suspensión de juicios y valoraciones desde parámetros ajenos. El interculturalismo implica una actitud de respeto por las culturas diferentes, además, evidencia la necesidad del diálogo en condiciones de igualdad entre las personas, al eliminar prejuicios, paralelismos, desprecios, asimismo tiene una visión crítica de todas las culturas incluyendo la propia.

Besalú (2002) encuentra que el docente frente a la interculturalidad puede asumir varias posturas:

- a) Una visión simple, romántica y humanista del concepto de educación multicultural e intercultural.
- b) Posturas estereotipadas, discriminatorias y xenofóbicas de la práctica pedagógica y específicamente en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.
- c) Mostrar comportamientos racistas al enfrentar niños y niñas provenientes de otras culturas, a las cuales se les categoriza como minorías en función de la cultura dominante.
- d) Ignorar, marginar, asimilar, multiculturalizar o bien promover la interculturalidad cuando recibe en su salón de clase niños o niñas de otras culturas.

De acuerdo a lo anterior se observa que el docente ante el fenómeno de la diversidad cultural está en la capacidad de asumir posturas y actitudes diferentes, sin embargo, cada una de ellas determina su papel y el de los niños en el salón de clases, de ahí que es determinante reflexionar acerca de cada una de estas posturas.

Es así como se da cuenta, de acuerdo a las investigaciones, que el proceso de configuración de la práctica docente surge desde la formación inicial y se extiende durante todo su ejercicio profesional, por lo tanto no es algo fijo, ya que va cambiando en la medida que los docentes pasan por diversas etapas personales y profesionales. En ésta influyen tanto aspectos propios (identidad personal) como aspectos colectivos (entorno laboral, social e institucional), que demarcan la perspectiva del ser y actuar docente.

Los estudios que investigan las prácticas profesionales concuerdan en la necesidad de reconstrucción de una identidad docente ya que pasa por una etapa de cambios vertiginosos a nivel social que recaen en la educación en donde la práctica atraviesa entre lo que se espera del docente y lo que es y hace en la cotidianeidad, mostrando una posible crisis de la práctica docente. Dichos cambios van acompañados de transformaciones políticas, sociales y

educativas que se materializan en las reformas y en los nuevos planteamientos discursivos a los que se expone la profesión, habiendo un choque entre lo real y lo ideal del quehacer educativo.

Se puede concluir, de acuerdo a los estudios revisados, que en nivel primaria hay pocas referencias de la forma en cómo se trabaja la diversidad en el aula, sesgándola a la parte de integración educativa, dejando de lado la inclusión educativa como tal. Respecto a la práctica educativa se observa que los docentes carecen de habilidades técnico-pedagógicas para tratar la diversidad en el aula, dificultando la práctica educativa, aunque de forma discursiva haya una visión del trabajo con lo diverso.

Dichos estudios son de corte descriptivo en donde se enfocan en la expansión del nivel primario, observándose que se encuentran tensiones entre educación inclusiva y segmentación social.

1.6 Reflexiones sobre diversidad, inclusión y práctica docente

Se considera pertinente dar cuenta del estatuto de la investigación en este tema. Como se pudo observar en la tabla 1, se revisaron 150 referencias, de las cuales depuradas y para el análisis quedaron 45 pertinentes.

Recordando y partiendo de las preguntas inicialmente planteadas ¿Qué ha pasado en el devenir histórico y qué ocurre con las intenciones iniciales de atender a la diversidad y a los grupos vulnerables, que no han generado resultados visibles? ¿Por qué atender a la diversidad y a los grupos vulnerables es cuestionada por la emanación paradójica de la discriminación? ¿Cómo es posible que la diversidad cultural se ubique dentro del cosmos de grupos marginales? ¿Por qué las políticas públicas no alcanzan a revertir la discriminación, su apropiación y asimilación? ¿Qué ha pasado en materia educativa para que aun se sigan vulnerando los derechos de los alumnos tendiendo hacia la discriminación?

Se puede apreciar que si el tema de diversidad e inclusión ya refiere a un grupo marginal, se constató más aún el carácter marginal en cuanto al sesgo de producción académica. Ya que, existe una postura reduccionista a la hora de hablar de diversidad e inclusión queriendo encajar los términos hacia los vulnerables y los pobres, específicamente a los grupos étnicos y a los alumnos con NEE y/o discapacidad (Colmenero, Pelagajar y Valle, 2007; Frades y Lara Santiago, 2007; Bernal y Cárdenas, 2009; Valdés y Monereo, 2012). Y más aun haciendo hincapié en que dentro de estos grupos existe una uniformidad, tratando de homogeneizar a todos los grupos étnicos y a todos los alumnos con NNE y/o discapacidad, dejando de lado las particularidades individuales de cada persona como tal. El concepto de inclusión comenzó a trabajarse a partir de la década de los 90's como una solución a los diferencias de enseñanza que se dan dentro del proceso educativo, sin embargo, los estudios realizados dan cuenta que debido a los proyectos de nación, la educación reproduce, uniforma y homogeniza saberes desde una visión occidental etnocentrista, lo que conlleva a procesos de exclusión y marginación dentro de la escuela.

Así mismo, las investigaciones demuestran que la actitud y las capacidades de los docentes influyen en la forma como se ve y se trata la diversidad dentro del aula ya que el docente otorga significados a su propia experiencia desde los marcos de referencia que está situado a raíz de sus historia de vida y trayecto formativo; es aquí donde se enlazan los conceptos de práctica educativa, diversidad e inclusión.

Respecto a la práctica educativa se ve la relación inherente a la formación inicial recibida, en donde se observa que es una construcción histórica de procesos de pensamiento, tanto en lo colectivo como en lo individual y se incorpora la historia personal. Al respecto, las investigaciones mencionan la importancia de la formación, en donde sí bien se parte de un rol ya definido del quehacer docente, ésta va configurando la práctica educativa a través de contenidos y habilidades

específicas para el desarrollo de la profesión; al respecto existen diversas posturas de los autores que recaen en otorgar mayor énfasis en los procesos valorativos de la formación, es así como sugieren la formación de habilidades en eticidad, investigación, reflexión y emancipación en el desarrollo de los estudiantes noveles para que se vea reflejado en las prácticas educativas, incorporando competencias didáctico-técnicas y actitudinales respecto a la diversidad educativa.

Por su parte, las indagaciones realizadas en los trayectos profesionales se encuentra que los docentes se sitúan en un dilema de su quehacer educativo, enraizado en el contexto social, donde el desprestigio de la profesión, las exigencias del sistema, la carga administrativas, la falta de carrera docente y la carencia de habilidades formativas demarcan una crisis en la práctica. Y más aún al hablar sobre el trabajo con la diversidad, los docentes refieren que carecen de habilidades para el manejo de las diferencias en el aula, causando estrés, desinterés y rechazo en la mayoría de ellos y reconociendo que las actitudes que muestran ante la diversidad recaen en sus biografías personales. Así se observa, que la formación carece de conceptos y habilidades para el trato con la diversidad en el contexto educativo.

Debido a que las líneas de investigación respecto a los temas de diversidad, inclusión y práctica educativa son reduccionistas, se pretende en este estudio explorar la relación que tiene la práctica docente con la forma que incluye/excluye en el salón de clases, se parte de una visión de diversidad en cuestiones de género, religión, fenotipo, estatus social, familiar, de aprendizaje, discapacidad y etnicidad; y se explorará cómo el conocimiento se construye en contexto, tratando de enfatizar la educación centrada en el alumno y sus diferencias.

CAPÍTULO 2

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN PRIMARIA

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evitan ser (ella misma) un factor de exclusión social
UNESCO, 2002

Uno de los desafíos actuales en educación bajo un mundo en constante cambio, es atender a la diversidad y construir comunidades inclusivas desde el principio de igualdad y equidad, echo que se suscribe en ésta desde la puesta en marcha de políticas educativas que conlleva a tomar acciones y movilizar actores que favorezcan y garanticen el derecho de todos a una educación de calidad sobre los principios de Educación para Todos con énfasis en la Atención a la Diversidad.

Para ello, se establecen políticas educativas que pretenden redefinir el papel de la educación y mejorar los sistemas educativos con miras a tener optimas condiciones de vida. La construcción de dichas políticas aspiran a la satisfacción de uno de los derechos fundamentales de las personas: el acceso a la educación.

Actualmente el Sistema de las Naciones Unidas propuso atender y resolver los problemas educativos de alcance mundial, como son: disminuir el incremento de personas analfabetas mayores a 15 años, asegurar la cobertura de educación básica, garantizar a todos acceso a la educación, principalmente de niñas y mujeres (ONU, 2000).

Es así, como ante la comunidad internacional, es una prioridad la educación con tintes de equidad e igualdad de oportunidades para las personas. Proponiendo pautas de acción contra la desigualdad y a favor de la inclusión social, en donde la educación sea más equitativa y abierta a la diversidad en el marco de la calidad educativa.

Ante este panorama, las políticas educativas internacionales han propuesto cambios en los sistemas educativos nacionales, priorizando por una parte mejorar la calidad de vida y por la otra el ejercicio pleno de los derechos humanos mediante la satisfacción del derecho a la educación.

En nuestro país se han diseñado y puesto en acción políticas para definir los objetivos del sistema educativo y la función de la escuela dentro de una sociedad en evolución hacia una mayor justicia (Sánchez, 2011). Dichas políticas fortalecen la universalización y obligatoriedad de la educación básica, la equidad, la calidad educativa y la atención a la diversidad como un factor de justicia social, de igualdad de oportunidades, de desarrollo integral y dignidad de las personas, además de la profesionalización de los maestros.

Este capítulo hace un recorrido histórico de las políticas educativas en el ámbito internacional y nacional que demarcan la parte discursiva de la diversidad e inclusión en materia educativa, así mismo, hace un análisis de la operatividad de éstas, que dista de lo expuesto en los documentos oficiales, tomando en cuenta el lenguaje utilizado en ellas y sus esquemas de acción.

2.1 Binomio Inclusión – Exclusión en el Contexto Educativo

Reconocer a la diversidad partiendo del principio de igualdad y equidad que favorezca el desarrollo de niños y niñas inmersos en el sistema educativo es un desafío al que se enfrenta el sistema educativo. Para ello, existen distintas

políticas educativas que pretenden mejorar los sistemas educativos y redefinir el papel de la educación.

El devenir histórico de las políticas educativas refleja la preocupación de la comunidad internacional para sugerir cambios permanentes que propicien mejoras en los sistemas educativos.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990), el panorama educativo a finales del siglo XX se caracterizó por millones de niños sin acceso a la educación primaria, principalmente niñas, millones de adultos analfabetos, mayoritariamente mujeres, una cifra inestimada de adultos analfabetos funcionales y millones de niños y adultos que no lograban terminar la escuela primaria y/o al concluirla no habían aprendido los conocimientos básicos que la escuela debería asegurar. Es por ello, que garantizar una educación básica para todos se constituyó como prioridad para las naciones.

Los cambios vertiginosos que atraviesan las sociedades modernas enmarcadas en la globalización, en donde no tienen cabida las minorías, originan nuevas formas de vivir, de entender el mundo, de ver la educación. Debido a ello, cada vez más las sociedades están siendo heterogéneas y la convivencia de patrones culturales distintos marcará su rumbo. En el reconocimiento de una nueva sociedad pluricultural la educación juega un papel importante a la hora de brindar respuestas apropiadas a las necesidades sociales. En las escuelas convergen alumnos con características y rasgos propios, no obstante no basta con abrir las puertas a todos los alumnos en edad escolar, la apertura de las aulas tiene que ir más allá, logrando que accedan a una inclusión social en donde cada uno de sus rasgos tengan cabida y asegurando la misma oportunidad de aprendizaje libre de prejuicios y discriminación.

El desafío principal en educación es garantizar una educación básica para todos con un marco de justicia y equidad a favor de los grupos sociales excluidos de los sistemas educativos, así se coloca en el centro de los debates políticos a la educación. Para lo cual es necesario construir comunidades inclusivas, que brinden oportunidades educativas desde los principios de la Educación para Todos con énfasis en la Atención a la Diversidad (Sánchez, 2011).

Para estudiar el fenómeno de inclusión-exclusión en educación se han utilizado conceptos clave, el primero alude a la Inclusión y Diversidad englobando a la Educación Indígena, a la Inclusión Educativa y a la Educación Inclusiva, el segundo se refiere a la Inclusión Social y al Desarrollo Humano.

Se le ha dado diferentes interpretaciones al término *inclusión* en ocasiones se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, en otros, y con más frecuencia se relaciona con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela regular. Es así, como se confunde la inclusión con la integración cuando se trata de dos enfoques con visión y foco distintos. Esto tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren responsabilidad de la educación especial, limitando el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos a la educación especial (Blanco, 2008).

En el 2003 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define el concepto de diversidad, planteando que los alumnos tienen necesidades educativas comunes e individuales, y dentro de las últimas, algunas pueden ser especiales. Las necesidades educativas comunes (leer, escribir, resolver problemas, etc.) son aprendizajes esenciales para el desarrollo personal y social y están presentes en los contenidos del currículum escolar. Las necesidades educativas individuales emergen en los procesos educativos como consecuencia de las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que experimentan los

alumnos y alumnas. Cuando las necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los recursos metodológicos habituales surgen las necesidades educativas especiales, las cuales requieren medidas pedagógicas específicas. Esta visión supone que cualquier niño puede, en forma temporal o permanente, experimentar dificultades de aprendizaje.

De esta concepción se desprende la idea de educación inclusiva, definida también por la UNESCO (2003) como un proceso orientado a responder a la diversidad de las y los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, buscando atender las necesidades dentro del aula de todos los alumnos y alumnas, en particular los que están propensos a una exclusión social.

El propósito de la inclusión es más amplio que el de la integración. La integración pretende asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas regulares, sin embargo la inclusión desea asegurar el derecho a una educación de calidad para toda la población, poniendo énfasis en aquellas personas que están excluidos o en riesgo de ser marginados (Sánchez, 2013).

La naturaleza del centro de atención de la inclusión dista al de la integración. En la integración, las personas que se incorporan a la escuela regular tienen que adaptarse a ella desde el currículo, métodos, valores y normas, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. Las acciones se centran más en la atención individualizada y la puesta en marcha de programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.

Por el contrario, la inclusión se centra en *transformar* los sistemas educativos y las escuelas para que puedan atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado. Es así como los alumnos dejan de ser los que se adaptan a la educación regular, sino que éstas se ajustan a las necesidades de cada estudiante.

La otra visión de inclusión/exclusión es bajo la dimensión de inclusión social y desarrollo humano; la inclusión social con relación a la educación pretende que haya escuelas o contextos educativos que den cabida a todas las personas de la comunidad, sin importar su origen social, cultural, racial o de características individuales y respondan a las necesidades de aprendizaje. En dichas escuelas no hay mecanismos de discriminación o selección y transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (Blanco, 2009). Sin embargo cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos.

Con relación al concepto de desarrollo humano, fue utilizado por primera vez en el Informe de Desarrollo Humano en 1990, en donde lo definen como un proceso que amplía las oportunidades de los individuos, entre la que destacan la vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Lo que implica tanto ampliar las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar alcanzado, en relación a la formación de capacidades humanas y en la forma que las emplean.

Tomando como base los conceptos antes expuestos para lograr garantizar una Educación para Todos es necesario mejorar el proceso y las condiciones establecidas dentro de las escuelas, lo cual implica tener estrategias sustentadas en planteamientos curriculares, así como una formación sólida de los docentes con competencias fortalecidas que respondan a la diversidad para facilitar una aproximación a la inclusión social de las nuevas generaciones, transformando así tanto la gestión escolar como las oportunidades educativas en su conjunto para el alumnado; logrando como consecuencia mejorar el nivel cultural centrado en las competencias para la vida.

2.2 Contexto Internacional sobre diversidad

Los tratados internacionales con referencia a las políticas educativas pretenden mejorar los sistemas educativos y redefinir el papel de la educación, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas fortaleciendo el desarrollo social, cultural y económico. Por ello se coloca en el centro de acción a la gestión escolar para que garantice no solo el acceso, sino también una oportunidad cultural de aprendizaje, con calidad para todos los alumnos, enmarcada en los cambios sociales y tecnológicos actuales.

En materia internacional, el centro del debate ha girado en torno a la educación básica para toda la población y al mismo tiempo renovar su alcance y visión. Sobre esta influencia se encuentran *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, *la Declaración de Salamanca* y *el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, las *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, entre otros, que dictan normas y lineamientos a seguir para lograr que se lleve a cabo una educación con tintes de inclusión y equidad.

Por su parte *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, realizada en 1990 en Jomtien (Tailandia), convocada por la UNESCO, afirma la importancia de modificar las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los grupos desamparados como: niñez en situación de pobreza, niños y niñas de la calle y niños y niñas que trabajan; las poblaciones remotas y rurales; las y los trabajadores nómadas e itinerantes; los pueblos indígenas; las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; personas refugiadas; personas desplazadas por la guerra y los pueblos invadidos; Personas con discapacidad; instruyendo a los Estados partes a tomar medidas para facilitar su igualdad en el acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo, que tiene como propósito general la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, a través de:

- Universalizar el acceso y promover la equidad.
- Concentrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica.
- Valorizar el ambiente para el aprendizaje.

Menciona que la prioridad es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa, eliminando todos los estereotipos sobre los géneros en educación (UNESCO, 1990).

El concepto de Educación para Todos implica una visión amplia de la educación básica, cuya esencia estriba en que se dirige a niños, jóvenes y adultos, inicia con el nacimiento y dura toda la vida, se garantiza a través de la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, es diferenciada de acuerdo a las culturas, los medios y modalidades de satisfacerla, prioriza el punto de vista de las demandas sociales, involucra a todas las instancias a cargo de las acciones educativas, se realiza dentro y fuera del aparato escolar, se mide por lo aprendido efectivamente, reconoce la validez de todo tipo de saberes, es dinámica, se centra en el aprendizaje, es responsabilidad en consenso del Estado y la sociedad.

Bajo esta mirada el concepto de necesidad básica de aprendizaje dio origen a las reformas curriculares, lo cual implicó que el aprendizaje sea el centro del proceso educativo, se puso como actor principal al alumno, así se sostiene que tienen necesidades básicas para satisfacer desde el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio para recuperar la dimensión individual en el aprendizaje.

Sin embargo, a más de dos décadas de haberse llevado a cabo dicha conferencia y una vez asumidos los acuerdos en nuestro país, no se han logrado cambios tangibles en relación a lo planteado anteriormente; si bien es

cierto que desembocó en metas de cobertura educativa, educación inclusiva y educación indígena, dando paso a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y a diversos Acuerdos como el 592; se ha quedado hasta el momento en los planteamientos discursivos y buenas intenciones por medio de los agentes educativos, ya que no hay las condiciones materiales y sociales que logran llegar al grueso de la comunidad educativa; y más aún se prioriza la cobertura y la eficiencia terminal, dejando de lado la consecución de los aprendizajes y la inclusión social.

Por su parte las Naciones Unidas (1993) en las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, instauro un instrumento de política internacional para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos humanos de las personas con discapacidad. En él se reconoce a las personas con discapacidad como grupo necesitado de protección, enfatizando que el Estado debe garantizar sus derechos. Este instrumento recuperó el concepto de discapacidad desde el modelo social, en el que la discapacidad no está en la persona, sino en la relación existente entre las limitaciones que experimentan personas con alguna disfunción al enfrentarse a contextos inadecuados en su diseño, estructura y en la actitud de la población en general (Sánchez, 2011).

Estas normas establecen en el artículo 6 a la educación e instituye el derecho a la educación inclusiva, al mencionar tres aspectos fundamentales: la igualdad de oportunidades, entornos integrados y que la discapacidad sea parte integrante del sistema de enseñanza (ONU, 1993).

Menciona también que, en el caso de que los sistemas generales de educación no se encuentren en condiciones de atender debidamente a las personas con discapacidad, se debe establecer un sistema de educación especial cuya finalidad sea “lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general”.

El modelo social de la discapacidad abrió un nuevo panorama a la visión que se tenía de las personas con discapacidad, permitiendo garantizar los mismos derechos respecto a las demás personas, reconocer la existencia de barreras sociales y las consecuencias de éstas y retomando la igualdad de oportunidades. Sin embargo, aunque de modo operativo se han integrado alumnos con alguna discapacidad a las escuelas regulares, no se ha logrado satisfacer dichas prioridades debido a la falta de capacitación del personal docente y a la actitud que se tiene en torno a la discapacidad, así como a las condiciones tanto sociales como de infraestructura con las que se cuentan en la comunidad escolar.

Paralelamente, *la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)* tienen como eje central lograr escuelas integradoras o inclusivas que apliquen una pedagogía centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de cada niño o niña. En consecuencia, exhorta a todos los gobiernos a realizar modificaciones legislativas que incluyan como política el principio de “educación integrada”, que permita a todos los niños y niñas matricularse en escuelas ordinarias, a no ser que existan “razones de peso” para lo contrario. También sugiere que la legislación reconozca el principio de igualdad de oportunidades de los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza básica y superior, la cual deberá ser impartida en la medida de lo posible en centros integrados (UNESCO, 1994).

La influencia de la *Conferencia de Salamanca* dio inicio al abandono de los principios educativos de normalización e integración de la década de los ochenta, asegurando así que los niños con necesidades educativas especiales fueran incluidos en las iniciativas de la Educación para Todos. Es decir, el concepto de necesidades educativas especiales impulsó el desarrollo de ambientes educativos de aprendizaje para todos, reafirmando el derecho a la educación y a la oportunidad de una formación en escuelas regulares.

Detonando así una política educativa de atención a la Diversidad y un proceso de reorientación de los servicios de educación especial.

La *Conferencia de Salamanca* dio a conocer ante la comunidad internacional que la integración educativa era un eje central en lo referente a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, así mismo al papel de los servicios de educación especial para dar atención a los alumnos que no lograran su integración en la escuela regular, logrando así procesos de reformas educativas globales, articulando la idea de promover una educación de calidad con equidad para todos (Sánchez, 2011).

Dicha visión de NEE logro integrar alumnos en la escuela regular, sin embargo, aun hoy se carecen de competencias profesionales docentes que sustenten y den forma al discurso de la integración, y más aún sigue prevaleciendo el enfoque médico de la discapacidad, en donde los alumnos con discapacidad y/o NEE son las que se tiene que adaptar a las formas de trabajo de la escuela.

Dos años después, en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presentado en la UNESCO (1996)* presidida por Jacques Delors: *La Educación Encierra un Tesoro*, menciona que la política de educación no puede constituir un factor de exclusión, por el contrario, la escuela debe contribuir en la integración de los grupos minoritarios al propiciar el respeto y la tolerancia.

Este informe enfatiza que el aprendizaje de los alumnos es continuo y se da en interacción con el entorno y sus iguales, obliga al docente a involucrarse en el proceso educativo y a su formación profesional. La aportación más importante de dicho informe es la descripción de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, pilares que, al desarrollarlos, forjan una sociedad educativa donde “no se deja sin explorar

ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona” (Delors, 1996).

El inicio de un siglo nuevo propicio la evaluación de las metas alcanzar en Educación para Todos por parte de la comunidad internacional, para ello se constituyó el *Foro Mundial sobre Educación*, efectuado en Dakar en el 2000, en donde se presentaron los resultados en educación básica en función de los logros alcanzados.

Se reconocieron los avances, sin embargo se dieron de manera desigual, encontrando entre los países más rezagados: pobreza, desigualdad y exclusión. Es así, como el *Marco de Acción de Dakar*, represento un compromiso colectivo para garantizar una educación de calidad con miras al 2015, por medio de implementar políticas educativas a nivel nacional con énfasis en la atención de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, excluidas por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales (Torres, 2000).

Es cierto que existió un avance en cuanto a cobertura en educación, sin embargo, se acentuaron los problemas de pobreza, analfabetismo, hambre, falta de educación, desigualdad entre los géneros, mortalidad infantil y materna, así como las enfermedades y el deterioro del medio ambiente.

La Organización de las Naciones Unidad convocó a sus miembros a la Cumbre del Milenio en el 2000, para hablar temas en torno a la dignidad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para intervenir a las problemáticas desencadenadas hasta el momento (ONU, 2000). Los objetivos de *Desarrollo del Milenio*, plasmados en la *Declaración del Milenio* sentaron las bases de un compromiso ético con énfasis en las personas más vulnerables, en especial niños y niñas.

En materia educativa, se perfiló a la educación para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, poniendo énfasis en la protección de grupos vulnerables para acceder a una educación básica, independientemente de la condición que acompañara su existencia (Sánchez, 2011). Postuló la necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de Educación Inclusiva en dos vías: la primera, como premisa para valorar las diferencias y la segunda, con el reconocimiento de la diversidad como un bien de la humanidad.

Estas directrices de políticas internacionales dieron paso al *Índice de Inclusión*, que publicó Gran Bretaña en el 2000, que es una referencia para implementar estrategias innovadoras con la intención de que las escuelas avancen hacia formas de trabajo inclusivas. El *Índice de Inclusión*, permea el abandono de la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar a la inclusión de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (Ainscow, 2004). Es así, como el concepto de necesidades educativas especiales deja de emplearse por ser un factor que posibilita barreras para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela. Por su parte, transitar a los conceptos de inclusión y de barreras para el aprendizaje y la participación implica un proceso de transformación permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y alumnas.

El concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*, se adoptó en el Índice para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, dichas barreras surgen de la interacción con los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Sumado a esto, en la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), se adoptaron los compromisos conocidos como “Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” que tuvo como tema central la “Educación para la Inclusión Social”. Esta Declaración establece el compromiso de incorporar en los sistemas educativos el principio de la

inclusión de tal manera que ninguna persona deje de tener una oferta educativa pertinente y oportuna a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad, ya sea bajo la modalidad de educación formal o de educación no formal e informal. Entre otros aspectos, la universalización de la calidad de la educación primaria por medio de una mayor cobertura y de un currículum flexible que asegure una escolaridad intercultural, en condiciones de igualdad, sin discriminación y que considere los requerimientos de las personas con discapacidad. Además menciona la necesidad de fortalecer la formación docente para responder a las demandas de un sistema educativo inclusivo, así mismo se acordó participar en diez programas en los que colaboran los distintos países iberoamericanos. Uno de ellos, denominado “Programa de Atención Educativa a la Diversidad del Alumnado y a los Colectivos con Mayor Riesgo de Exclusión”, tiene como primer objetivo hacer patente en todos los ámbitos de los sistemas educativos la realidad de la heterogeneidad del alumnado y la promoción de políticas a favor de la diversidad y de una educación equitativa. Su segundo objetivo es apoyar a los grupos minoritarios en mayor vulnerabilidad.

De la misma manera la UNESCO en el *Reporte Regional para la Educación para Todos en América Latina y el Caribe* (2011) recomienda flexibilizar los programas de estudio para que se adapten a las distintas necesidades, aspiraciones y expectativas de las niñas y niños. Exponiendo que la falta de equidad en la calidad de la educación, así como la no inclusión de ciertos grupos de personas al sistema educativo, son dos de los varios problemas que persisten diez años después de la reunión de Jomtien y que, recomienda, debe brindárseles atención continua.

Por su parte, desde la perspectiva de las finanzas públicas, “implementar una educación inclusiva es una medida eficiente”, (p.12) como lo señala un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2001), en el que se estima que la inclusión de estudiantes con necesidades

educativas especiales en una escuela regular es entre siete y nueve veces menos costoso que su escolarización en escuelas especiales.

Si bien es cierto que bajo la mirada de todos estos organismos internacionales se debería llegar a lograr una educación inclusiva donde la escuela sea un lugar de acceso igualitario y con las mismas oportunidades, también es cierto que en las sociedades modernas existe y están presentes problemas de desigual y discriminación de todo tipo.

El devenir histórico por las diversas acciones de política educativa internacional, da cuenta de los compromisos asumidos en materia educativa bajo el principio de Educación Inclusiva para garantizar una Educación para Todos, asegurando así el derecho a la educación y al desarrollo integral de los alumnos.

Asimismo la educación de calidad abre la posibilidad de tener una sociedad más equitativa, justa y democrática, otorgando a cada integrante condiciones para adquirir y desarrollar sus competencias, potencializar sus habilidades y un proyecto de vida en sociedad. No obstante, aun se carecen de las condiciones necesarias para operativizar y dar resultado a estos planteamientos. Para ello el Estado debe garantizar la satisfacción de necesidades básicas de todas las personas, en especial de las que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, además de brindar formación y capacitación a los docentes frente una cultura de la diversidad que responda a las necesidades de inclusión social de las demandas actuales.

2.3 La Diversidad en el Ámbito Nacional

El principio de Educación para Todos, constituyó el eje principal de la política educativa en México a partir de los años noventa, además de ser un eje para implementar la reforma educativa. La Educación para Todos se articuló con el

concepto de igualdad de acceso y pretende garantizar a todas las personas una Educación Básica de Calidad.

Las propuestas de Jomtiem, Tailandia, hicieron que México definiera y organizara la enseñanza y el aprendizaje en *Modelos de Educación para la Vida*, con especial relevancia: respeto a la dignidad humana, construcción de una cultura de paz, fortalecimiento a la democracia y respeto a los derechos humanos, desarrollo de una vida sexual, afectiva y familiar plena, adopción de estilos de vida saludables física y mentalmente, reconocimiento y afirmación de la igualdad de derechos, oportunidades y respeto a la diversidad ante las diferencias de género, étnicas y lingüísticas , respeto y cuidado del medio ambiente y respeto al patrimonio cultural propio y de otros (SEP, 2015).

Es así como México se ha comprometido con la comunidad internacional por medio de tratados y declaraciones a garantizar la educación inclusiva y los derechos elementales necesarios para su adecuada ejecución. La Constitución mexicana en su artículo 1° eleva los tratados internacionales que México ha suscrito y ratificado al mismo rango jerárquico que la Constitución.

Por lo tanto, existen documentos que establecen los criterios para una educación inclusiva. Tal es el caso la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2014) que menciona tanto el derecho a la educación para todos como las prácticas antidiscriminatorias. Ya en el artículo 3° constitucional se define que todo individuo tiene derecho a recibir educación impartida por el Estado. De acuerdo a datos de la propia Constitución en el segundo párrafo de este artículo se incorpora “el respeto a los derechos humanos” además del “respeto por la diversidad cultural” como uno de los criterios rectores de la educación.

El Artículo 1° Constitucional, en su párrafo quinto, establece una cláusula antidiscriminatoria que prohíbe todo tipo de acto u omisión discriminatoria

motivada por razones que atenten contra la dignidad humana y tengan la intención de anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

En el Artículo 2° Constitucional, se especifica la importancia de la igualdad de oportunidades para los indígenas y la eliminación de toda práctica discriminatoria en su contra. Este artículo también protege el derecho a la educación de las personas migrantes de los pueblos indígenas, tanto dentro del territorio nacional como en el extranjero.

El Artículo 4° especifica que los niños y las niñas tienen derecho a la educación, y que éste debe ser garantizado con base en el principio del “interés superior de la niñez”, el cual será la guía para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

Es así, como se observa que la visión del Estado es proteger a nivel constitucional los derechos de los grupos vulnerables, dotándolos de herramientas legales para asegurar el acceso a la igualdad de derechos.

Entrando en materia educativa, la *Ley General de Educación* (1993) tiene como objetivo determinar las funciones y competencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los poderes ejecutivos y legislativos estatales y municipales en materia educativa. Esta ley establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación con las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional y contribuir al desarrollo integral del individuo, a la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país, a promover el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos, difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección para ejercitarlos.

Con lo que se lograría que aquellos grupos de población en condiciones de mayor discriminación por razones sociales, económicas o culturales, tengan oportunidad de recibir educación en las mismas condiciones que el resto de la población.

Por su parte el *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018* (DOF, 2014) tiene por objeto establecer las normas para asegurar su plena inclusión a la sociedad, en un marco de respeto e igualdad de derechos y oportunidades, desde la atención de las disposiciones internacionales y nacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad.

Paralelamente la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (2003) establece disposiciones para alcanzar una igualdad real de derechos y oportunidades de todas las personas para su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país. En ella se define la discriminación de la manera siguiente:

Para los efectos de esta Ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, talla pequeña, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas (p.9).

Establece que será una práctica discriminatoria impedir el acceso a la educación, ya sea pública o privada y que el Estado debe incentivar una educación mixta con el fin de que sea una medida positiva para la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres. Así mismo, sobre las personas con discapacidad habla de la incorporación, permanencia y participación en las actividades educativas regulares. Y para el sector indígena menciona el

establecimiento de programas educativos bilingües para la igualdad de oportunidades en educación.

Por otro lado, la *Alianza por la Calidad de la Educación* (2008) tiene como premisa que la transformación del sistema educativo nacional descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, en materia de salud, alimentación y nutrición, considerando las condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno de los alumnos de Educación Básica.

Bajo este conjunto de recomendaciones tanto supranacionales como nacionales surge la *Reforma Integral de Educación Básica* (2011) siendo una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y el establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión. Lo anterior requiere: cumplir con calidad y equidad, brindar una oferta educativa integral, favorecer la educación inclusiva y transformar la práctica docente (SEP, 2011).

De acuerdo al *Plan de Estudios 2011* la Reforma propone “favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes”.

Así también enfatiza las habilidades intelectuales, los dominios de contenidos, las competencias didácticas, la identidad y la capacidad de percibir las condiciones sociales del entorno en la escuela.

Es así, como las transformaciones hechas al momento en materia educativa enmarcadas en los pactos supranacionales han servido para modificar en documentos las acciones a seguir en materia de inclusión, sin embargo las leyes no son suficientes a la hora de bajar su implementación a los actores escolares.

Para que haya una verdadera inclusión se necesitan dos cosas, por un lado visibilizar a los grupos en situación de discriminación y por el otro solventar y asegurar los derechos humanos de la población; de acuerdo a Rodríguez Zepeda (2014) México tiene conciencia de desigualdad pero no de discriminación. En la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) realizada en el 2011 por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) se preguntó ¿Usted cree que en México se trata a las personas de forma distinta según su tono de piel o piensas que se trata igual? Las respuestas dadas fue que el 57.7 % menciona que se trata igual a las personas total o parcialmente, en contraste con el 28% que afirma que se trata de manera desigual. En contraste, uno de los prejuicios más arraigados de la sociedad mexicana es considerar que las personas son inferiores o superiores según el tono de piel.

Las personas en situaciones de desigualdad, sufren discriminación y exclusión como resultado de relaciones de poder económico, político, social y cultural, impuestas por los grupos que han dominado a la sociedad. Los grupos dominantes que se benefician con el estado actual de las cosas, han logrado que las prácticas discriminatorias se invisibilicen, consiguiendo que sean aceptadas como “normales”, mediante la implementación de un sistema capaz de promover y reforzar su existencia.

La forma en que el grupo dominante proyecta su particular forma de ver las cosas es tan exitosa que su visión es aceptada y considerada como un dictado del sentido común, como si fuera parte de un orden natural sin cuestionamiento ni resistencia, incluso por aquellos que de hecho se ven desfavorecidos en la

distribución de recursos, respeto, reconocimiento, cuidado, solidaridad y poder; es decir, lo que se considera “normal” lo es así porque la corriente ideológica dominante ha promovido ciertas ideas y valores que así lo consideran. Estas ideas están diseminadas en la vida en sociedad y son prácticas espontáneas que guían el proceder cotidiano, logrando que determinadas cosas, o injustas que sean, parezcan “normales” y se acepten, aunque promuevan la opresión de algunos grupos. Y la ausencia de ciertos derechos (Rodríguez Zepeda, 2011).

Nuestra cultura, en términos generales, está caracterizada por la Heterofobia (un rechazo a lo diferente) y por una sistemática negación de derechos a quienes llevan formas de vida no sujetas a los cánones de género, raciales, etarios, de capacidades, sexuales, morales o religiosos de la mayoría.

De acuerdo a los resultados de la ENADIS el 43.8 % de las personas no viviría con alguien que tuviera una preferencia sexual distinta a la heterosexual, el 35.7 % no lo haría con personas que tuvieran VIH/sida, el 26.6 % con personas extranjeras, el 25.9 % con personas con ideas políticas diferentes a las suyas, el 23.4 % con una cultura distinta, el 24.3% con personas de otra religión, el 23.3% de otra raza y el 12.5% con discapacidad (p. 25). Sí estos rasgos de segregación se encuentran presentes en la sociedad, ¿cómo asegurar el acceso a la educación de los niños y niñas libres de prejuicios y estereotipos sociales?. Estos se convierten en elementos que fomentan o perpetúan la discriminación ya existente, más aún es posible que se repitan patrones de exclusión y estigmatización en toda la comunidad educativa.

Los resultados de la misma encuesta (ENADIS, 2011) confirman que los grupos y las personas en situación de vulnerabilidad que están en mayor desventaja en el respeto a sus derechos son las y los indígenas, las personas de la diversidad sexual, los y las migrantes y las personas con discapacidad. Sí todos ellos forman parte de la comunidad educativa ¿cómo garantizar una educación inclusiva? Cuando se sobreentiende que se les limita sus derechos y son

tratados como carentes de valor. Es así como se observa que la escuela reproduce los patrones de exclusión social generados a nivel macro (Jerez y Figueroa, 2013).

Si hablamos de asegurar los derechos fundamentales de cada una de las personas de la sociedad, derechos mínimos que van desde comida, vestido, salud, acceso a servicios médicos, vivienda, para así poder llegar a la educación y cultura podemos ver que de acuerdo a los resultados de la CONEVAL (2012) en México el 45.5 % de la población vive en pobreza y el 9.8 % vive en extrema pobreza (p.12). Con estas condiciones desigualitarias ¿cómo es posible lograr que haya una educación inclusiva? Cuando lo primordial sería lograr que todos ellos tengan acceso a condiciones mínimas que aseguren sus derechos fundamentales. ¿Cómo asegurar que los niños y niñas que viven en estas condiciones asistan a la escuela?

Es así como se puede observar que desde la parte discursiva y actitudinal, existen en las personas rasgos sexistas, con ausencia de perspectiva de género, lleno de estereotipos, estigmas, prejuicios y rechazo a lo diferente que a lo largo del tiempo ha ido permeando en la comunidad educativa.

En suma, todos los organismos internacionales plantean al respecto de educación inclusiva lo siguiente:

- Educación para todas las personas
- Reconocimiento y respeto a la diversidad
- Calidad educativa e igualdad
- Adecuación del entorno a las necesidades

Con respecto a *educación para todos* se podría ver tanto la cobertura como la inclusión, para lograrlo, como se mencionó anteriormente, es necesario combatir la pobreza y trabajar en la erradicación de dogmas sociales, invertir en infraestructura y accesos a escuelas de comunidades que no los tienen, adecuar el plan y programas educativo, proporcionar formación docente con tintes inclusivos, además de acercar la tecnología necesaria para una alfabetización

digital de los alumnos. La interrogante aquí sería sí el Estado cuenta con la capacidad para solventar estos problemas de manera equitativa y de ser así en cuanto tiempo se estaría consiguiendo para comenzar a moldear la visión de la sociedad ante los grupos vulnerables.

En relación con *respeto y reconocimiento de la diversidad* se puede observar que falta mucho trabajo por hacer para transformar la visión de la sociedad respecto a las minorías sociales, ya se mencionó que un primer paso sería hacer visibles a los grupos vulnerables y tomar consciencia de que se les discrimina, sin embargo es solo el primer paso, se tiene que ir más allá y reconocer al otro cómo igual con acceso y respeto a todos los derechos, viéndolo con el mismo valor que uno mismo. Una alternativa para lograrlo es la interculturalidad, en donde se plantea el respeto a las diferencias culturales. De acuerdo a García (2005) la educación intercultural lograría un sentimiento de igualdad, traducido en tolerancia, respeto, valoración y cultivo de diferencias culturales, así como de la comprensión de costumbres y creencias, la adaptación de las metodologías de trabajo a los conocimientos y las experiencias culturales previas, la inclusión en el currículo de referencias culturales específicas de los grupos minoritarios y el establecimiento de un clima de diálogo y negociación de la comunidad educativa. Por su parte Aguilar Bobadilla (2013) propone a la Intercultural como el principio organizador y propiciador del contacto entre diferentes culturas en condiciones de igualdad, en el marco de la política pública y en los protocolos interculturales para la atención de la diversidad.

En torno a la *calidad educativa e igualdad* tenemos que la calidad va más allá de lo que plantea la RIEB 2011 de cubrir con los 200 días de clases o dedicar el mayor tiempo escolar a los aprendizajes de los alumnos, tiene que ver más con las oportunidades que todos tendrían para acceder a los aprendizajes significativos. Sí ponemos de ejemplo a uno de los grupos más vulnerables, que además se encuentran en el rango de pobreza y pobreza extrema, los indígenas, se tendría que adaptar los libros de texto a su contexto y más aún a

su lengua, hecho que no está contemplado en esta llamada “calidad educativa”. Así también, por citar otro ejemplo, para las personas con discapacidad visual son escasos los textos escritos en braille y más la formación docente especializada. Entonces cómo hablar de educación de calidad sin inclusión, se tendría que asegurar primero el acceso (y no solo de cobertura) en las mismas condiciones de todos a una educación.

Sí hablamos de *Adecuación del entorno a las necesidades* se tendrían que solventar todas las barreras para el aprendizaje a las que se está expuesto en el proceso educativo. Según Echeita y Ainscow (2012) por barreras se podría entender aquellas culturas, prácticas y políticas escolares que, al interactuar con condiciones personales, sociales o culturales de algunos alumnos o alumnas generan exclusión o marginación. La interrogante aquí sería por qué hay tanta deserción escolar, será el factor económico el único responsable o tendrá que ver la falta de inclusión educativa por parte de alguno de los actores inmiscuidos. Por mencionar algo, los casos de *bullying* o acoso escolar, seguramente son el fruto de esta falta y respeto a lo diferente.

Finalmente, se considera que para poder ser cumplidos los aspectos antes mencionados el docente tiene una labor titánica, ya que sí carece de herramientas que promuevan la inclusión sería un actor que fomente o perpetúe estereotipos ya existentes estando propicio a reproducir patrones de exclusión y estigmatización. Para ello es imprescindible que adquieran formación y habilidades que les permita incluir las diversidades existentes en sus aulas al momento de sus prácticas pedagógicas cimentadas en una inclusión social.

Es así como se vislumbra la inclusión social como un exponente de una mayor inclusión en la educación, es decir, desarrollar escuelas o contextos educativos que tomen en cuenta a todas las personas de la comunidad educativa, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Sin

embargo, la pregunta obligada sería si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos (UNESCO, 2008).

CAPÍTULO 3

3. Inclusión escolar como prevención para la exclusión social

La educación inclusiva es una proclamación desenfadada,
una invitación pública y política a la celebración de la diferencia.
Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita
promover una cultura inclusiva
Cobert y Slee, 2000

3.1 Origen de la Inclusión Social en América Latina

En América Latina se ha venido dando un activismo social que desemboca en políticas sociales a favor de los grupos vulnerables. Entre ellas destaca la inclusión social que se ha visto como una forma de combatir la pobreza y desigualdad surgidas por los desajustes asociados a la globalización.

Este movimiento precursor a favor de la inclusión inicio en la década de 1980 y principios de 1990, viéndose multiplicada la actividad de los gobiernos para promover la inclusión social con forme transcurren los años. Durante el último período, se dio impulso y fondos económicos a estas iniciativas. Este interés se vio estimulado por avances en la promoción de la solidaridad ciudadana y los derechos sociales que enfatizan problemas distributivos en términos de grupos y no de individuos (Buvinic, 2004).

La globalización que recompensa el trabajo altamente calificado por sobre aquel de poca calificación, ha intensificado las desigualdades salariales en la región y las ha hecho más visibles (Bouillon, Buvinic y Jarque, 2004). Derivadas de estas desigualdades se encuentra la exclusión, ya sea como causas o como consecuencias de dichas prácticas.

Por ejemplo, las mujeres, los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, los afrodescendientes, son poblaciones a las que se ha focalizado el diseño de políticas en los últimos decenios, debido a la falta de acceso de oportunidades equitativas en la cuestión económica y social. Ejemplo de ello la perspectiva indígena cuyo enfoque reduccionista junto con el de la Educación Especial se han mantenido a lo largo de la historia mediante “programas especiales” (*Programa Especial para la Educación Intercultural*, DOF, 2014)

El interés en la inclusión social en América Latina se ha plasmado en el intento de los gobiernos de responder con nuevas medidas a una opción generalizada sobre la incapacidad que han tenido los paradigmas de desarrollo vigentes para abordar problemas sociales y desigualdades históricas (Buvinic, 2004). Como reflejo de ello, los organismos internacionales han adoptado la meta de la inclusión social y han dado apoyo a la investigación sobre las causas de la pobreza, la desigualdad y las medidas para corregir la exclusión (Gucitúa, Sojo y Davis, 2001; Behrman, Gaviria y Székely, 2003).

3.2 Enfoque de Inclusión / Exclusión

El enfoque de la inclusión y exclusión es una herramienta útil para las políticas públicas y sociales, en un contexto donde las categorías utilizadas para comprender los procesos de privación comenzaron a resultar limitadas. En particular, las repercusiones en la estructura social de las transformaciones asociadas a la globalización (Hopenhayn, 2001), la precarización del mercado de trabajo y el debilitamiento del sistema de protección social, ponen de manifiesto la necesidad de ampliar la mirada sobre los problemas de carencia.

En los últimos años, la CEPAL (2007) ha señalado que la permanencia de una alta desigualdad constituye un obstáculo para la inclusión social y debilita los vínculos sociales básicos para el mantenimiento de los sentidos de integración y pertenencia.

Para aplicar el enfoque de inclusión y exclusión se necesita conocer la variedad de significados que se ha dado a estos conceptos en los discursos que fundamentan las políticas sociales. Los ejes sobre los cuales se han formado consideran la participación en actividades esenciales de la sociedad (por ejemplo, las actividades cotidianas en las que participa la mayoría de los integrantes de una sociedad), la calidad de los vínculos y los lazos sociales existentes entre las personas, grupos e instituciones (donde la exclusión es un proceso de desvinculación que lleva a la acumulación de desventajas y a la persistencia de la privación) y el grado en que se garantizan los derechos ciudadanos básicos. Los procesos de inclusión y exclusión también han sido definidos a partir de los factores estructurales que conducen al acceso desigual a los recursos y oportunidades y, principalmente, a su reproducción en el tiempo.

El concepto de exclusión ha sido empleado como parte de una estrategia analítica orientada a redefinir la pobreza como una condición de privación relativa, donde los individuos y hogares carecen de recursos para participar en las actividades habituales de la sociedad (Townsend, 1979). Otra visión parte de la idea de que la exclusión social es una forma extrema de la pobreza. Los excluidos serían quienes están peor, los pobres entre los pobres (Gordon, 1998).

Si bien la exclusión social ha sido frecuentemente usada como sinónimo de pobreza, es importante distinguir entre ambos términos. Se ha argumentado que la pobreza se refiere solamente a la carencia de recursos económicos, mientras que la exclusión social hace alusión a la cuestión más amplia de la integración social. Así la pobreza inhibe la participación social y el ejercicio de la ciudadanía. De esta manera, si la pobreza es la falta de recursos para participar en la sociedad, la exclusión social se refiere a las dinámicas que culminan en la desvinculación de los individuos de los sistemas sociales, económicos, políticos y culturales que determinan su integración social (Levitas, 1998).

Lo que establece exclusión o inclusión social dependerá de las representaciones prevalecientes en una sociedad determinada sobre los estándares de

participación en actividades que se deben cumplir para que las personas estén incluidas. Una forma de aproximarse a las modalidades en que las personas definen la inclusión social en América Latina es preguntarles con respecto a las cosas que los individuos deberían tener para sentirse incluidos en la sociedad en la cual viven, las aspiraciones de los individuos y sobre la importancia que le atribuyen los ciudadanos a diferentes dimensiones de la inclusión, e indagar en la distribución de estas percepciones según distintos indicadores socioeconómicos (CEPAL, 2008).

De acuerdo a la encuesta aplicada del *Panorama Social de América Latina* (2008) las políticas de reducción de la pobreza deben ir más allá de la entrega de transferencias monetarias compensatorias y orientarse a la promoción de la inclusión social, lo que significa atender las aspiraciones de inserción en el mercado de trabajo, de autosuficiencia económica (tener una profesión, contar con ingresos propios) y de tenencia de activos (propiedad, casa, tierras) que garanticen medios sostenibles de vida. A su vez, la adquisición del capital humano para participar en sociedades basadas en la información y el conocimiento (por ejemplo, contar con diplomas de educación superior) también es relevante para los más pobres. Los análisis efectuados sugieren que no solamente la privación material está asociada a las percepciones y sentimientos de exclusión. Más específicamente, la adscripción a minorías étnicas discriminadas, el menor logro educativo, la falta de competencias para participar en sociedades basadas en la información y el conocimiento, la carencia de integración en las instituciones convencionales y el aislamiento social se correlacionan con mayores grados de exclusión percibida.

Las percepciones y sentimientos de exclusión se asocian con las aspiraciones y expectativas de bienestar; en rigor, en todas las condiciones socioeconómicas, los sujetos que presentan mayores percepciones de exclusión manifiestan menores aspiraciones y expectativas de bienestar.

Desde el punto de vista psicosocial, las personas en la cultura de la pobreza se

caracterizarían por presentar sentimientos de impotencia, desesperanza, desamparo y marginación, entre otros rasgos (Lewis, 1969). Un factor que determinaría si las personas se encuentran o no en la cultura de la pobreza es la participación social, puesto que el desconocimiento de los modos de organización y funcionamiento de los grupos más allá de la familia produciría el fracaso de los intentos de integración y desesperanza (Miller, 1976; Lewis, 1969).

Las personas en desventaja, ya sea pobre o discriminada, muestran mayores tasas de desorden mental porque afrontan condiciones de vida más duras, están más expuestas a riesgos y tienen menos acceso a los recursos para enfrentar situaciones de crisis (Aneshensel, 1992; Payne, 1998; House, 2001).

3.3 ¿Qué es la inclusión social?

Inclusión significa libertad: libertad de participar en todos los aspectos de la vida de la comunidad. Para las personas excluidas, la libertad está restringida, por barreras sociales, económicas, educativas, etc. (Massiah, 2004). De acuerdo a Sen (1999) inclusión significa eliminar las barreras que dejan a la gente con pocas o ninguna posibilidad de elección u oportunidad de expresar sus habilidades.

Derivado de la inclusión, y como consecuencia, está la exclusión, en este caso la exclusión social. El concepto de exclusión social es amplio y puede tener diferentes significados, sin embargo, existe consenso general sobre sus características esenciales, sus principales indicadores y el modo en que se relaciona con la pobreza y la desigualdad (Sen, 2000; Bourguignon, 1999; Rodger, Gore y Figueiredo, 1995).

La escases económica es fundamental, sin embargo la exclusión social se refiere a un conjunto más amplio de circunstancias que la pobreza por sí misma.

De acuerdo con Spicker (2010) la pobreza está relacionada con la privación de condiciones económicas, materiales y sociales, en donde existe un nivel de vida y posición económica con desigualdades, debido a la privación de recurso y necesidades que desencadenan en exclusiones sociales de los individuos y sus familias.

Townsend (1970) habla del concepto de pobreza relativa, el cual se centra en la distribución de los recursos y no en los ingresos, y pone el énfasis en que los individuos necesitan participar con patrones o trayectorias de vida, costumbres y actividades propios de la sociedad en que habitan. De este modo, define una línea de pobreza debajo de la cual se sitúa individuos que son incapaces de participar plenamente en la sociedad en que pertenecen (Ziccardi, 2008).

La exclusión social está relacionada con el concepto de pobreza relativa teniendo como consecuencia la desigualdad. Más allá de la distribución del ingreso y los activos, se refiere también a las privaciones sociales y a la falta de poder en la sociedad.

3.3.1 Definición: exclusión/inclusión social

El fenómeno de la exclusión social es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, salud, empleo y educación, por ejemplo, mientras que el promedio nacional de personas en pobreza es de 45.5% de la población total, entre las personas hablantes de lenguas indígenas es de 76.8%; entretanto que entre las niñas, niños y adolescentes es de 53.8%. Algo similar ocurre con la vulnerabilidad por carencia de acceso a la alimentación: el promedio nacional es de 23.3%; en contraste, para las personas con algún tipo de discapacidad el indicador asciende a 31.2%; y entre la población rural el indicador es de 30.9% (CONAPRED, 2012).

Aunados a estos riesgos de procesos excluyentes vinculados especialmente a factores económicos, hay que añadir el avance indiscutible de la intolerancia de origen étnico, cultural o religioso, que desencadenan la exclusión social.

Una primer definición que señala el carácter multidimensional del termino y el rango de conductas afectadas es la siguiente: la exclusión social es “la incapacidad del individuo de participar en el funcionamiento básico político, social y económico de la sociedad en que vive” (Tsakloglou y Papadopoulos, 2001).

La siguiente definición hace mención de dos atributos característicos: “es la negación del acceso igualitario a las oportunidades que determinados grupos de la sociedad imponen a otros” (Behrman, Gaviria y Székely, 2003); es decir menciona el hecho de que afecta a grupos culturalmente definidos y que se encuentra inmersa en las interacciones sociales.

Es así como la exclusión social es producida sí la pertenencia a un grupo tiene un impacto considerable sobre el acceso a oportunidades que tiene el individuo y las interacciones sociales entre grupos ocurren en el marco de una relación de autoridad/subordinación (Buvinic, 2004).

El rasgo grupal esboza la necesidad de reconsiderar el enfoque individual en la pobreza y la desigualdad que prevalece en la agenda de desarrollo, para concentrarse en cambio en la dimensión desatendida de las desigualdades entre grupos “horizontales”, que reduce el bienestar individual por sobre la desigualdad individual (Stewart, 2001). La dimensión relacional destaca la importancia de los activos sociales y culturales y no sólo la de los activos económicos en el análisis de la pobreza, y subraya la naturaleza activa y deliberada de la exclusión (Figueroa, 2001; Gore, 1995; Sen 2000).

Debido a lo anterior la exclusión es el resultado de procesos sociales y culturales. Aggleton, Parker y Maluwa (2003) señalan que “la exclusión social no es producto del azar, debe de haber un agente que lo produzca”. Asimismo, la exclusión social es arbitraria: las personas son excluidas debido a características atribuidas antes que adquiridas, que están al margen de la agencia o responsabilidad del individuo (Buvinic, 2004).

3.3.2 Dimensiones de la exclusión social

De acuerdo a la literatura consultada se observa que hay un consenso en relación a que la exclusión social ostenta dimensiones espaciales e intergeneracionales, caracterizándose por ser permanentes. Por su parte la dimensión intergeneracional condena a las personas a condiciones de pobreza durante generaciones.

Así mismo, se observa que las poblaciones excluidas han persistido a lo largo del tiempo, manteniendo entre sí características comunes, Buvinic (2004) hace mención de ellas:

- Invisibilidad: los grupos socialmente excluidos son invisibles en las estadísticas oficiales (censos y encuestas gubernamentales), reforzando y reflejando aún más la exclusión.
- Pobreza: los grupos excluidos que comparten pobreza y falta de oportunidades forman el sector más numeroso entre los pobres. La pobreza y las desventajas que resultan de la exclusión social suelen producir estigma y discriminación.
- Estigma y discriminación: la estigmatización asocia las diferencias humanas compartidas por un grupo con atributos negativos que separan

a los individuos entre “nosotros” y “ellos”, y reduce el estatus de “ellos”. Las diferencias de poder están en la esencia de lo que es el estigma, debido a que los grupos con escaso poder no están en condiciones de estigmatizar a otros (Linky Phelau, 2001). Por su parte, la discriminación, una consecuencia frecuente del estigma, es otra característica que comparten los grupos excluidos. La discriminación puede ser resultado de la imposición social o de la “autodiscriminación”, desalentando a los individuos o defender sus derechos.

- Desventajas acumulativas: los sectores socialmente excluidos sufren desventajas acumulativas cuando las personas presentan dos o más de las características adscritas que conducen a la exclusión de grupos.

3.4 Iniciativas de inclusión social en México

El planeamiento de diversas políticas que favorecen la inclusión, en su mayoría, es nuevo y por ende están en evolución, debido a sus propias características de implementación. Dichas políticas demandan inversiones públicas para corregir desequilibrios tanto en el acceso a servicios de calidad como recursos productivos y políticos. Sus esfuerzos están dirigidos a “nivelar el campo de acción” y crear un entorno que facilite que los excluidos ejerzan sus derechos (Bouillon, Buvinic y Jarque, 2004).

En el caso de México, los esfuerzos están centrados en favorecer a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad con leyes que les permitan asegurar un acceso equitativo a sus derechos, subsanar las desventajas sociales con programas compensatorios y por ultimo combatir la discriminación, todo ello con la finalidad de otorgar poder a los grupos históricamente discriminados.

A continuación se mencionan algunas iniciativas que México ha llevado a cabo en materia de inclusión social, divididas en tres aspectos: invisibilidad, pobreza y discriminación.

1. Invisibilidad

Leyes constitucionales sobre diversidad, multiculturalidad, reconocimiento legal de territorios autónomos: reconocimiento de naciones multiculturales, reconocimiento de pueblos indígenas como grupos característicos con derechos constitucionales específicos.

2. Pobreza estructural y desventaja

Subsidios para la educación y la salud que incluyen becas: provisión de becas para afroamericanos en Oaxaca. Organismos gubernamentales especializados: comisión independiente para la redacción de leyes antidiscriminatorias, Alto comisionado para Personas con Discapacidad, Instituto de la Juventud. Instituto nacional de las mujeres. Protección social: programas de transferencia.

3. Discriminación

Políticas preferenciales, que incluyen becas, cuotas para la contratación y para los partidos políticos. Sanción y puesta en vigencia de la legislación antidiscriminatoria: protección civil para grupos socialmente excluidos contra la discriminación en áreas clave, tales como empleo, vivienda, educación, agremiación y provisión de productos y servicios. Rediseño de infraestructura y los servicios para incrementar el acceso: el acceso a edificios públicos, mejorando rampas y provisión de transporte público adecuado. Intermediación y capacitación para el mercado laboral: Probecat; Sedesol para jefas del hogar, etc.

Con lo anterior se aprecia que México ha realizado acciones para caminar rumbo al reconocimiento y respeto de la Diversidad tanto en el ámbito legislativo como en la puesta en marcha de políticas compensatorias, sin embargo estas

acciones no han sido suficientes para lograrlo, falta incidir de forma directa en el total de la población y no solo en los grupos vulnerables.

3.5 De la Inclusión Social a la Inclusión Educativa

Como se ha señalado anteriormente, las prácticas de inclusión que se realizan en la sociedad permean las instituciones educativas, en este caso en particular nos ocupa el nivel básico educativo, en especial Primaria. Se ha observado que las aulas de clases son una pequeña muestra de lo que se vive a nivel social, debido a ello radica la importancia de atender la diversidad en especial las prácticas inclusivas dentro de ellas.

Por ello se han puesto en marcha políticas y leyes que siguen los principios de la Declaración de Educación para Todos, sin embargo en la práctica existen factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. Los grupos excluidos son los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad.

La base para que haya una mayor igualdad se centra en la primera infancia. Existen evidencias (Blanco, 2005) de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. Por ello es en la educación básica donde se debe incidir en prácticas a favor de la diversidad.

Si bien aún no se ha logrado el pleno acceso a la educación básica, aunque se ha avanzado en el aspecto de cobertura, el mayor desafío es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros del aprendizaje. Sin embargo, no ha sido suficiente asegurar la cobertura para que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos; se ha observado que no han disminuido los índices

de deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en una condición de vulnerabilidad (Blanco, 2005).

Estudios internacionales sobre logros de aprendizaje muestran una grave inequidad en la distribución del conocimiento (OCDE-UNESCO 2003). Las evaluaciones ponen de manifiesto que los niveles de aprendizaje de los alumnos en lenguaje y matemáticas en general son bajos, pero según los datos de las evaluaciones realizadas por la UNESCO (2000) los logros son aún menores en el caso de los alumnos que provienen de las escuelas públicas rurales.

A partir de los años noventa se vienen desarrollando estrategias y programas para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos en situación de vulnerabilidad, sin embargo son aún muchos que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y experimentan barreras en su aprendizaje y participación.

Es así como se muestra que zonas rurales se encuentran en mayor situación de desigualdad, mostrando tasas de repetición y deserción más altas que la zona urbana. El promedio regional de personas entre 15 y 24 años que tiene por lo menos 10 años de educación es del 50% en las zonas urbanas mientras que en las zonas rurales el promedio llega al 20 % (UNESCO-Ministerio de Educación de Chile, 2002). En el medio rural muchas escuelas no imparten la enseñanza obligatoria completa, son de difícil acceso y en muchos casos cuentan con docentes menos calificados.

Los alumnos que pertenecen a pueblos originarios también se encuentran en situación de desigualdad educativa social. Estos grupos suelen vivir en las zonas con mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. En los últimos años ha habido un mayor avance en la educación intercultural bilingüe, pero aún es insuficiente.

Los niños con discapacidad han sido en su mayoría tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos, la falta de educación inclusiva, la capacitación limitada para la educación especial, la falta de acceso físico y transporte a los establecimientos educativos, y el estigma de la discapacidad han hecho que sea un sector discriminado y segregado, aunque la tendencia de México es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la gran mayoría está escolarizada en centros de educación especial (Porter, 2002).

Los estereotipos, las actitudes negativas y las acciones discriminatorias son las principales barreras para la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas comunes. Estas actitudes y conductas se hallan en todos los ámbitos: administrativos, padres y maestros (Massian, 2004).

Respecto al género no existen diferencias significativas en los accesos a la educación inicial y básica, pero sí en la permanencia y la finalización de estudios. Son mayores las tasas de abandono y reprobación de las niñas de zona rural y comunidades indígenas.

La ideología de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación, así como a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo, debido a que la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social (Blanco, 2006).

3.6 ¿Inclusión o Integración?

Existen razones de peso que justifican seguir avanzando y profundizando en la tarea de hacer la educación escolar más abierta a la diversidad de alumnos, una de ellas es la prevención de los procesos de exclusión social a los que cada vez capas más amplias de personas están propensas (Echeita, 2006).

En efecto, ocurre que los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social a través de distintas situaciones que, además multiplica sus efectos negativos al transmitir valores y estereotipos que propician la diferencia entre los alumnos (UNICEF, 2000).

Se ha observado que en los sistemas educativos existen dos tipos de mecanismos de exclusión, en la primera son acciones totalmente explícitas, por ejemplo, la segregación de los alumnos con discapacidad en centros especiales; por otra parte hay acciones implícitas u ocultas, como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado, la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad o a la existencia de un currículo rígido y centralizado, que han sido y en muchos casos siguen siendo los primeros factores en generar fuertes contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social (Echeita, 2006).

Dichas formas de exclusión surgen a través de las barreras u obstáculos de todo tipo que en el sistema escolar impiden la participación o inhiben el aprendizaje de algunos alumnos, barreras como las que experimentan aquellos cuyas culturas minoritarias son ignoradas o despreciadas, quienes aprenden a ritmos más lentos que los demás y no reciben el apoyo que necesitan, quienes son objeto de maltrato por sus iguales (Del Barrio, Martín, Almeida y Barroso, 2003) o quienes por su orientación sexual son objeto de discriminación y rechazo; procesos de exclusión cuyos efectos sociales y personales traen consigo secuelas.

Ha ocurrido y ocurre con los alumnos que se engloban en el llamado “fracaso escolar o en rezago educativo” que según encuestas del INEA (2014) en la población de 15 años, el 5.7 son analfabetas, el 11.5% no tiene primaria terminada, el 19.5% no concluyó la secundaria, dando un total de 36.7% de personas que no cubren la educación básica, en el que mayoritariamente se encuentra en grupos procedentes de los sectores más desfavorecidos.

Esto produce una situación paradójica, pareciera que la prolongación de la escolaridad ha agravado, más que mejorado, la situación de esos alumnos, que al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades, fracasan y abandonan los centros escolares sin las capacidades necesarias para insertarse, con garantías de éxito en la vida adulta y activa. Generador de exclusión social, no cabe duda que el fracaso escolar está en el origen de las formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos con creciente preocupación tanto en el propio sistema educativo como en la sociedad adulta (UNESCO, 1996).

La paradoja mayor se produce, a este efecto, por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se reconoce y se solicita como institución clave para la inclusión (Echeita, 2006). Muestra de ellos están todos los programas compensatorios que se aplican en la educación básica para subsanar las desigualdades de origen de los alumnos.

Debido a lo anterior, en las últimas dos décadas se han venido desarrollando una serie de iniciativas que están propiciando prácticas y proyectos orientados a conseguir que la educación escolar ayude a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos alumnos en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social.

Históricamente, los alumnos con discapacidad han sido excluidos del sistema educativo regular, a partir de ello surge la perspectiva de educación especial, con la creencia de que el déficit o los problemas de aprendizaje pertenecen al ámbito individual y son, por tanto, independientes del contexto social. En cuestiones educativas, la labor de los docentes es la de identificar y proveer los servicios y las ayudas necesarias de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad, presentadas desde grupos homogéneos de alumnos

con similares dificultades. En consecuencia la segregación en centros o unidades especiales ha sido la tónica en la educación de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad de siglo XX (Echeita, 2006).

No obstante, las intenciones de estos planteamientos no han originado los efectos deseados de emancipación, integración social y calidad de vida que, supuestamente, deberían haberse conseguido a los alumnos con discapacidad, por ello surge la necesidad de que haya una integración educativa en centros regulares.

El concepto de integración (social, laboral, escolar...) ha sido clave en el último cuarto de siglo, pero también se ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, ha sido llevado a la práctica de manera restrictiva, entendiéndose que las personas (en este caso con discapacidad) debían luchar casi de modo individual, por conseguir integrarse en la sociedad tal y como es, y al hacerlo capacitarse ellas mismas (Ainscow, 2004).

Los alumnos que deben ser objeto de preocupación y no solo los que tienen discapacidad, son todos lo que por algún motivo u otro estén en riesgo de exclusión y, por tanto, en situación de desventaja para alcanzar logros educativos.

Existe confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales (Blanco, 2006).

En primer lugar el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Ésta última en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones (UNESCO, 2005).

En segundo lugar, el foco de atención es de naturaleza distinta. La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar el proceso de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender a la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tiene lugar al interior de ellas. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas.

Si bien es cierto que existen escuelas en donde se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de integración no ha logrado permear los sistemas educativos de forma significativa. Regularmente, se ha utilizado el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas regulares, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar los factores del contexto educativo y de la enseñanza que limita la participación y el

aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado (Sánchez, 2011).

Este demuestra la permanencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que ésta se atribuye solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de la familia, etc.), dejando de lado la influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

En el enfoque de inclusión se considera que el problema no es el alumno sino el sistema educativo y las escuelas. Su progreso no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

La inclusión pretende transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos, que se originan por su origen social y cultural, y por las características personales en cuanto competencias, intereses y motivaciones. Es así como a diferencia de la integración, la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza.

3.7 La inclusión es una cuestión de derechos

La educación inclusiva aspira hacer efectivo para todos los alumnos el derecho a una educación de calidad. El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso. La educación abre las puertas para asegurar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de derechos y de la ciudadanía.

Peter Mitler (2000) ve la inclusión como un derecho humano, con el argumento de que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales, a escolarizarse en la escuela ordinaria que le correspondería. Cualquier forma de segregación debería ser vista como una amenaza potencial para el disfrute de este derecho básico.

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Una mayor inclusión social asegura la plena participación en la educación, para lo cual los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros (Lansdow, Genson, 2001).

Booth y Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se debe hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. La participación está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas.

Uno de los factores que genera desigualdad en el sistema educativo es la segregación social y cultural de las escuelas, que reproduce la fragmentación presente en las sociedades y limita el encuentro entre distintos grupos. El eje principal de la educación inclusiva es precisamente el acceso a escuelas más plurales que son el fundamento de una sociedad democrática. La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales.

La igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; el primero es la igualdad en el acceso, para lo que es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; como segundo punto está la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y por último la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno (Blanco, 2006).

La educación inclusiva pretende ser una vía para superar la exclusión social que resulta de actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales o de género, por mencionar algunas, y que en ocasiones se reproducen al interior de las escuelas.

El eje principal del *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales* (Salamanca, 1994) es que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

Es así, como la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, sin embargo por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las formas de discriminación presentes en la sociedad. Se necesita contar con políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo.

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para interesarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros.

En el informe de monitoreo de *Educación para Todos del año 2005*, se establecen tres elementos para definir una educación de calidad (UNESCO, 2005) el respeto de los derechos de las personas, la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. La pertinencia hace referencia a una educación que promueve aprendizajes que son significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes o para quienes tienen un determinado nivel de competencia. Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que es, sabe y siente, lo cual está mediatizado por un contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (Farstad, 2004).

Así como se observa que una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajusta a la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se le proporcionan los recursos necesarios para progresar su aprendizaje.

Marchesi y Martin (1998) mencionan que los alumnos pertenecientes a grupos sociales y culturales con menor vinculación a la cultura escolar pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades escolares. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su situación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares.

La educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida. Aprender a ser, que es uno de los cuatro pilares de la educación establecido en el informe de Comisión Delor's (UNESCO, 1996) es fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

La diversidad en el ámbito educativo remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta a distintas maneras a la experiencia de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contextos socioculturales y familiares, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de "lo normal" y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos (Blanco, 2005).

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecida en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza. Exigen el desarrollo de un currículum que sea

pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite.

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos los unos de los otros (UNESCO, 1996).

3.8 La Práctica Docente como Factor de Desarrollo de Escuelas Inclusivas

La inclusión social tiene gran importancia en educación, ya que favorece el desarrollo de escuelas o contextos educativos que reciban a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Una escuela es inclusiva cuando no tiene mecanismos de selección de algún tipo, y transforma su ofrecimiento pedagógico para integrar la diversidad de los alumnos favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (UNESCO, 2004).

Se puede dar testimonio que la educación tiende a reproducir, y en algunas ocasiones incrementa la segmentación social y cultural (Colmenero, 2007; Frades y Lara Santiago, 2007; Bernal y Cárdenas, 2009; Valdés y Monereo, 2012). Existe una correlación dialéctica entre educación inclusiva y social, ya que la educación contribuye a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, así como también es ineludible una mínima equidad social para alcanzar una democratización en el acceso al conocimiento para que todas las personas logren participar en las diferentes áreas de la vida social.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), pero en la práctica es posible

constatar que la educación es para “casi todos” o “para la mayoría” y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan de ella para compensar su situación de desventaja educativa y social. Según el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de 2008, todavía existen 72 millones de niños que no tienen acceso a la educación primaria y 774 millones de jóvenes y adultos son analfabetos, de los cuales el 64% son mujeres (UNESCO, 2008, p. 25).

La exclusión en educación no se limita a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran hacerlo (Blanco, 2008).

El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría (UNESCO, 2008).

Atender a la diversidad es uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad. Si se quiere que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería enseñar en diferentes contextos y realidades y; en

tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, entre otras (Blanco, 2006).

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectivas responsabilizándose de la educación de todo el alumnado.

Por ello es menester de este trabajo investigar cómo son las prácticas educativas de los docentes al momento de trabajar con comunidades diversas, observando así las acciones que propician la inclusión social educativa.

CAPÍTULO 4

Experiencias de Prácticas Inclusivas en el Aula: Estudio de Caso

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Planteamiento del problema

La educación inclusiva tiene como finalidad hacer valer para todas las personas el derecho a una educación de calidad, fomentando así una sociedad más justa e igualitaria. Hablar sobre el derecho a la educación va más allá del acceso y permanencia escolar y pone de forma manifiesta que los alumnos se sientan incluidos en su contexto educativo. La educación también abre las puertas para obtener distintos beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de diferentes derechos y de la ciudadanía.

Un eje central de la inclusión es alcanzar la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, incluido el ámbito educativo. Actualmente, existe cierta aceptación respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, pues tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar.

Una mayor inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otro (Genson, 2001).

En ámbitos educativos, la inclusión apunta a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas.

Sin embargo, diversos estudios (Colmenero, 2007; Frades y Lara Santiago, 2007; Bernal y Cárdenas, 2009; Valdés y Monereo, 2012) demuestran que a la hora de hablar de diversidad e inclusión existe una postura reduccionista queriendo encajar los términos hacia los vulnerables y los pobres, específicamente a los grupos étnicos y a los alumnos con NEE y/o discapacidad. Hacen hincapié en que dentro de estos grupos existe una uniformidad dejando de lado las particularidades individuales de cada persona como tal.

Así se observa a la educación como una institución tendiente a reproducir, uniformar y homogenizar saberes desde una visión occidental etnocentrista, lo cual conlleva a procesos de exclusión y marginación dentro de la escuela.

Así mismo, las investigaciones (Colmenero, 2007; Frades y Lara Santiago, 2007; Bernal y Cárdenas, 2009; Valdés y Monereo, 2012) demuestran que la actitud y las prácticas docentes influyen en la forma como se ve y se trata la diversidad dentro del aula ya que el profesor otorga significados a su propia experiencia desde los marcos de referencia que está situado.

Desde esta realidad, es indiscutible el papel socializador que la escuela tiene en el entramado social, y el reto que representa para el docente articular la diversidad con el universalismo en nuestra sociedad monocultural. Es por ello, que la realidad heterogénea de los contextos educativos es explorada en esta investigación a través de las prácticas educativas de los docentes, cuya función social como líder en el grupo es tripartita: encargado de la herencia cultural, trasmisor de ella, y agente de cambio y transformación social. Como señala Vecina (2006), la imagen que tenga el docente sobre la *diferencia* condiciona su

actitud y la comunicación que establezca con los alumnos, así el docente mira y construye expectativas en torno a ese *otro*, a la vez que es sujeto de demandas y expectativas de la sociedad a la cual pertenece. ¿De qué modo, entonces, se ejercitan las prácticas docentes escolares en donde conviven alumnos diversos? ¿Qué significados construyen los docentes en torno a la diversidad? ¿De qué manera influyen las prácticas educativas docentes en la inclusión social? ¿De qué manera el docente influye en la exclusión social? Estos son algunos interrogantes que se buscan investigar a través de una mirada humanista con metodología mixta.

4.2 Objetivos de investigación

El objetivo general de la presente investigación consiste en identificar la percepción social que tienen los docentes hacia la diferencia, así como las prácticas educativas con relación a la inclusión social de los alumnos.

Los objetivos específicos son tres, el primero es averiguar la percepción social que tienen los docentes sobre la diversidad sociocultural con la que interactúan en el aula; el segundo es identificar las prácticas inclusivas; y por consiguiente, el tercer objetivo pretende identificar las prácticas tendientes a la exclusión social.

4.3 Supuestos de investigación

- La visión que tenga el docente sobre la diversidad influye en las prácticas de inclusión social que generan en el aula.
- Los docentes que respetan la diversidad áulica propician prácticas inclusivas.

4.4 Pregunta de investigación

¿Cómo influye la percepción social que tiene el docente sobre la diversidad en la construcción de prácticas de inclusión social en el aula?

4.5 Metodología

4.5.1 Participantes

La muestra está compuesta por 10 docentes, 5 hombres y 5 mujeres, de los cuales 9 tienen funciones frente a grupo y un directivo; pertenecientes a la Escuela Primaria Tierra y Libertad, situada en el municipio de Chalco, Estado de México. Las edades oscilan de 32 a 44 años de edad y de 2 a 20 años de experiencia laboral. Cabe destacar que solo un docente de la muestra tiene formación multicultural.

4.5.2 Diseño

El tipo de estudio es transversal de tipo *ex post facto*, con una metodología mixta, es decir cualitativa y cuantitativa. Los estudios *ex post facto* se utilizan en el ámbito educativo, una de sus principales características es la de partir de grupos ya formados (Montero, 2002).

4.5.3 Procedimiento

El procedimiento consistió en aplicar el *Índice de Inclusión* (Booth y Ainscow, 2004) en la última sesión de Consejo Técnico Escolar del ciclo 2014-2015, a los docentes de la Escuela Primaria Tierra y Libertad. Previamente se habló con la directora de la escuela asegurando que se cuente con el tiempo necesario para contestar el instrumento. Éste es de fácil aplicación, se dieron las instrucciones y un breviarío sobre términos técnicos como lo son barreras para el aprendizaje, entre otros.

Posteriormente se aplicó una red semántica sobre la palabra *inclusión*, dando dos minutos para que escribieran las palabras que encontraran relacionadas con ésta; al finalizar las ordenaron en orden de importancia.

4.5.4 Instrumentos

Índice de Inclusión

El *Índice de Inclusión* es un instrumento de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Surge de diversas investigaciones realizadas por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña. Se realizó una traducción al español por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y realizó su publicación en castellano Mark Vaughan en el 2000. En esta edición pone a disposición de la comunidad educativa un cuestionario con indicadores adaptados para América Latina, haciendo hincapié a que el *Índice* sea adaptado y cambiado de acuerdo con las circunstancias locales. Por tal motivo, al instrumento final se le realizaron adaptaciones en base a los objetivos establecidos en la presente investigación, tomando en cuenta sólo la dimensión correspondiente a las prácticas inclusivas (Anexo).

Tabla No.2 Dimensiones en el Índice de Inclusión

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Redes semánticas

Las redes semánticas naturales es una técnica de investigación social propuesta por Figueroa, González y Solís en 1981 (Valdez, 2000), es utilizada para el estudio de los significados que tienen algunos conceptos en un grupo social determinado.

La técnica (Valdez, 2000 y Vera y colaboradores, 2000) consiste en lo siguiente: se seleccionan una o más palabras estímulo de las cuales se quiere saber el significado que le dan los sujetos miembros de algún grupo en particular. Se les pide que definan la palabra estímulo mediante un mínimo de cinco palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni proposiciones. Cuando los sujetos han hecho su lista de palabras definidoras se les pide que, de manera individual, las jerarquicen de acuerdo con la cercanía o importancia que tiene cada una de las palabras con la palabra estímulo. Le asignarán el número uno a la palabra más cercana al estímulo, el dos a la siguiente, y así sucesivamente, hasta agotar todas las palabras definidoras.

Es así como para fines de esta investigación se utilizó la palabra estímulo *inclusión*, con la finalidad de conocer el significado y las dimensiones que le otorgan.

4.5.5 Variables

Variables Independientes

a) Sexo

Se define como hombre o mujer

b) Edad

Son los años cronológicos que tienen los participantes

c) Antigüedad

Corresponde a los años de experiencia docente que tienen los participantes

d) Profesionalización

Se refiere a sí los docentes tienen el nivel de maestría

Variables dependientes

a) Percepción social sobre Diversidad

Definición conceptual: se define como las influencias sociales sobre la percepción de los diferentes, la cual puede estar situada en homogeneización, discriminación y reconocimiento de la diversidad.

Definición operacional: se midió con el análisis de las redes semánticas naturales de la palabra estímulo *inclusión*

b) Prácticas de Inclusión Social

Definición conceptual: conseguir la participación de todos los alumnos en el contexto educativo sin ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso, personal u otros, logrando que participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas, respetando capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, mediatizados por contextos socioculturales y familiar propios.

Definición operacional: se midió con los resultados obtenidos del Test Índice de Inclusión

4.6 CONTEXTO ESCOLAR

El contexto de la escuela en el que se realizó el diagnóstico es el siguiente: La Escuela Primaria Tierra y Libertad está ubicada en los límites del Municipio de Chalco, en el Pueblo de San Mateo Tezoquipan Miraflores, en el Estado de México, es Primaria General, sin embargo está en una zona semirural. La escuela pertenece a una organización popular, tiene 10 años de creación, inició clases en una vivienda rentada con dos grupos multigrado, a través de diversas gestiones se logró en un principio que el municipio absorbiera la renta y un año después que se donara un terreno que pertenecía a un vivero abandonado; los padres de familia en conjunto con tres maestras realizaron donaciones y gestiones para ir construyendo las aulas por ellos mismos, consiguiendo construir dos aulas improvisadas con techos de lámina. A los tres años ya se contaba con seis grados y seis aulas de tabique con techo de lámina, contruidos por los propios padres de familia y docentes.

Debido a que era escuela de nueva creación los profesores entraban a trabajar sin pago alguno hasta que se autorizara el grupo y se pudiera justificar la plaza, por ello tardaban en cobrar de seis meses a un año, siendo su sueldo no retroactivo. Cabe señalar que en su mayoría son profesores universitarios.

Al cuarto año en dicho espacio se formó una unidad pedagógica por lo que convergen en éste preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y educación para adultos.

Actualmente la escuela primaria mantiene sus seis aula de tabique y lamina con las que inicio y 10 aulas más gestionadas por la comunidad educativa, fabricadas tanto con recursos federales como municipales. Tiene aula de computo, comedor, bebedero, biblioteca, módulos de sanitarios, dirección y 12 aulas de clase.

El turno vespertino tiene cuatro años que se formó, actualmente es escuela multigrado.

La primaria se caracteriza por ser una escuela integradora, en donde en cada aula hay alumnos con alguna discapacidad o problema de aprendizaje. Además de que asisten de pueblos lejanos con lenguaje y costumbres propias.

Según estadísticas de la propia escuela el 75% de los alumnos son nativos de la comunidad, el 20% proceden de pueblos aledaños y el 5% residían en otras entidades y tienen poco tiempo de vivir ahí. El 30% de los padres trabajan en el campo y/o rancherías, el 60 % son empleados que se desplazan a la ciudad y 10% son profesionistas.

La matrícula total de la escuela en el turno matutino es de 378 alumnos, 224 mujeres y 154 hombres. El 6% de los alumnos tiene alguna discapacidad.

Cuenta con una planta docente de 15 profesores, 12 frente a grupo, 2 de apoyo que interactúan con todos los alumnos: maestra de computación, promotora de artísticas, y el directivo.

El turno vespertino es escuela multigrado, tiene tres grupos con su respectivo docente cada uno el cual atiende un ciclo educativo, la matrícula es de 78

alumnos, de ellos el 35 % tiene algún problema de aprendizaje. Los participantes con los que se llevará acabo el estudio son 10 docentes. Cuatro de ellos trabajan en ambos turnos. 5 hombres y 5 mujeres, con un rango de edad que oscila entre 32 y 44 años, 3 de ellos son normalistas y el resto universitarios. 4 viven en Chalco y 6 en el Distrito Federal.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La información recabada mediante la implementación del diagnóstico permite recuperar datos relevantes con la aplicación del test Índice de Inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow (2004) (ver anexo) respecto a la dimensión C “*desarrollar prácticas educativas*”, el cuál constó de 18 reactivos de escala Liker y una pregunta abierta, fue aplicado a diez docentes de la escuela Primaria Tierra y Libertad turno matutino.

Para complementar y ahondar más sobre las respuestas del test se procedió hacer entrevista a tres de los docentes participantes, la selección de ellos fue de acuerdo a las respuestas dadas en el test, es decir, fueron quienes mayoritariamente resultaron tener prácticas inclusivas; se hizo para observar la manera en que llevaban a cabo acciones inclusivas en su práctica diaria.

Así mismo, se hace un comparativo con algunos indicadores que arroja el Plan Estratégico Anual (PEA) realizado por la directora escolar mediante visitas técnicas de observación a los grupos durante el ciclo escolar 2014- 2015 y consensado por todo el colectivo docente en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar al inicio del ciclo 2015 – 2016, respecto a prácticas inclusivas . El rubro tomado en cuenta del Plan Estratégico fue el de *Convivencia Escolar* que consta de los siguientes aspectos:

a) conversamos sobre la manera de reconocer y atender la diversidad en la escuela

- Los docentes tomamos en cuenta las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos en las actividades de aprendizaje
- En esta escuela se recibe a todos los niños/as con necesidades educativas especiales o/y riesgo social que lo solicitan
- Los docentes planeamos y realizamos actividades en el aula que promueve la colaboración entre el alumnado

- Los docentes nos relacionamos con el alumnado identificando y valorando sus diferencias (género, edad, condición socio-cultural, religión, capacidades, ritmos de aprendizajes, etc.) y procuramos que todos se sientan parte del grupo.
- Los docentes manifestamos nuestro reconocimiento y aprecio al esfuerzo y desempeño a cada uno de sus alumnos
- Los docentes organizamos al grupo para apoyar algún alumno o su familia, cuando pasan por un problema

b) conversamos sobre cómo nos tratamos en la escuela

- Los docentes ofrecemos un trato respetuoso al alumnado corrigiendo sus errores (sin utilizar apodos, insultos, burlas, gritos, exhibirlos, ignorarlos, marginarlos)
- Los docentes, directivos y el personal de la escuela nos tratamos bien y con respeto
- Los docentes dedicamos tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros

d) conversamos sobre la participación, corresponsabilidad y mejora de enseñanza de la escuela

- Los docentes favorecemos la inclusión de todo el alumnado y sus familias a través de la participación en actividades culturales, deportivas u otras.

e) conversamos sobre cómo enfrentamos los conflictos

- En nuestra escuela existe un ambiente colaborativo para resolver conflictos desde la vía pacífica
- Los docentes implementamos con nuestros alumnos actividades que les permita adquirir herramientas y desarrollar habilidades para resolver conflictos de forma pacífica.

4.7 Características de la muestra

4.7.1 Sexo

De los diez docentes participantes en el estudio cinco de ellos son mujeres y cinco hombres. Cabe señalar que el sexo de los participantes influye solo en cuatro de las variables consideradas por el estudio, como se muestra a continuación.

La primera se refiere a las adaptaciones curriculares que realizan los docentes para alumnos con necesidades específicas, de acuerdo a los datos encontrados el 80% de las mujeres no realizan tales adecuaciones en su planeación ni en la forma en que evalúan.

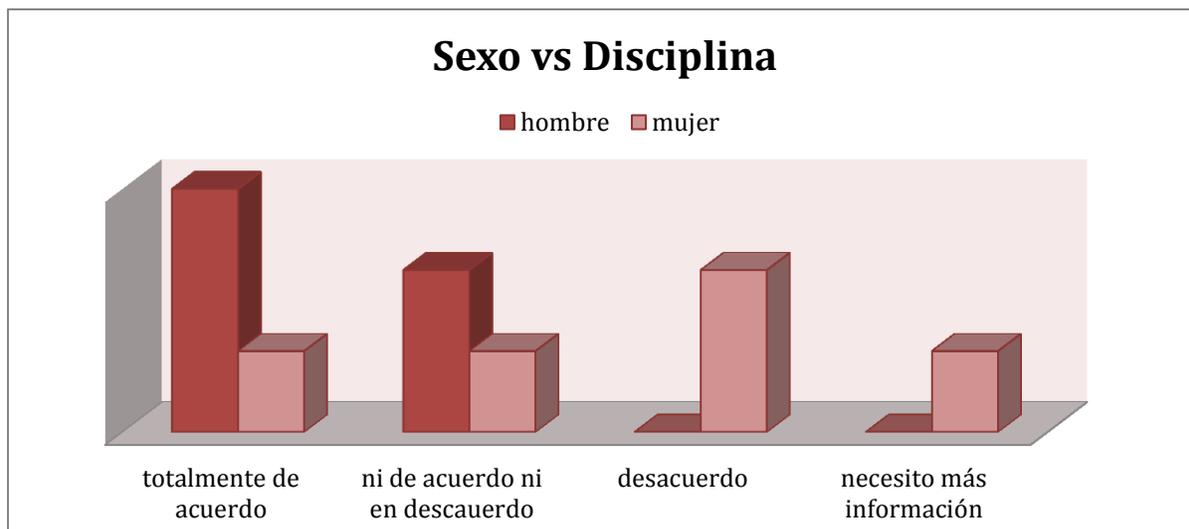
Tabla No. 3 Adaptaciones curriculares

SEXO	ADAPTACIONES CURRICULARES			TOTAL
	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NECESITO MÁS INFORMACIÓN	
HOMBRE	2	2	1	5
MUJER	1	4	0	5
TOTAL	3	6	1	10

Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

La segunda variable está relacionada con la disciplina que ejercen en el grupo los docentes, se observa que el 60% de los hombres motivan la autodisciplina dentro del grupo y el 40% de las mujeres tienen un enfoque autoritario al fomentar la disciplina grupal.

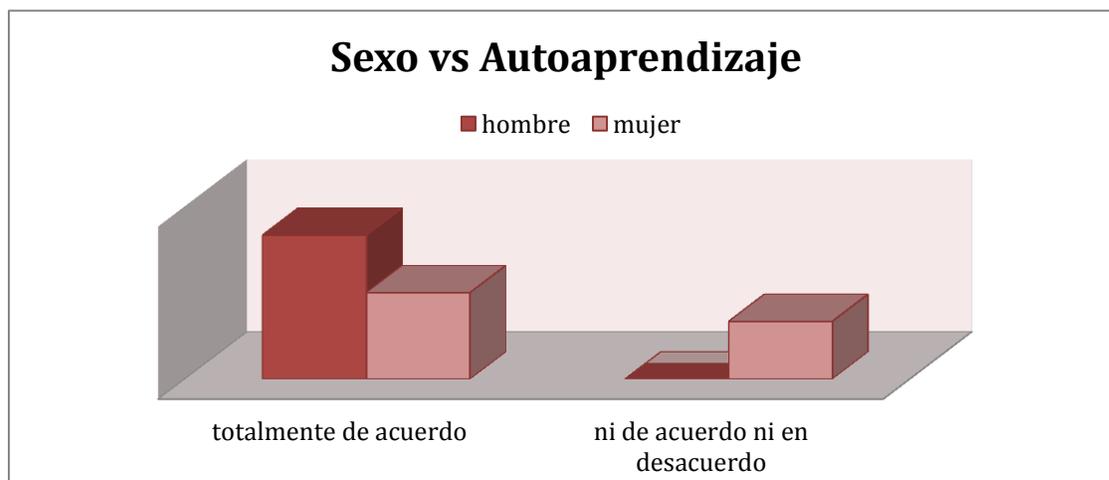
Gráfica No. 2 Sexo vs Disciplina



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

La tercer variable es la forma de propiciar el aprendizaje de los alumnos, los resultados arrojan que el 60% de los hombres fomentan el autoaprendizaje, a diferencia del 30% de las mujeres, que son las que lo hacen.

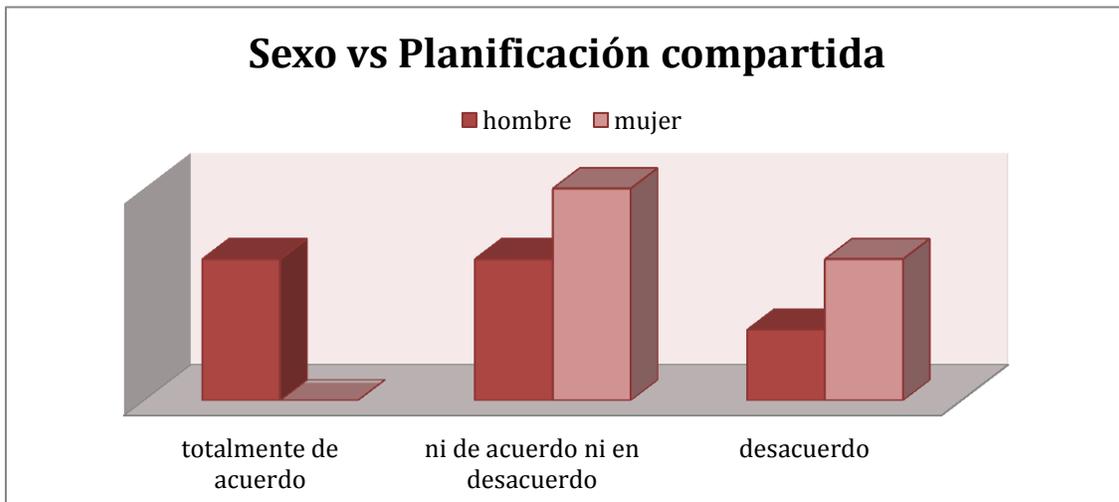
Gráfica No. 3 Sexo vs Autoaprendizaje



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

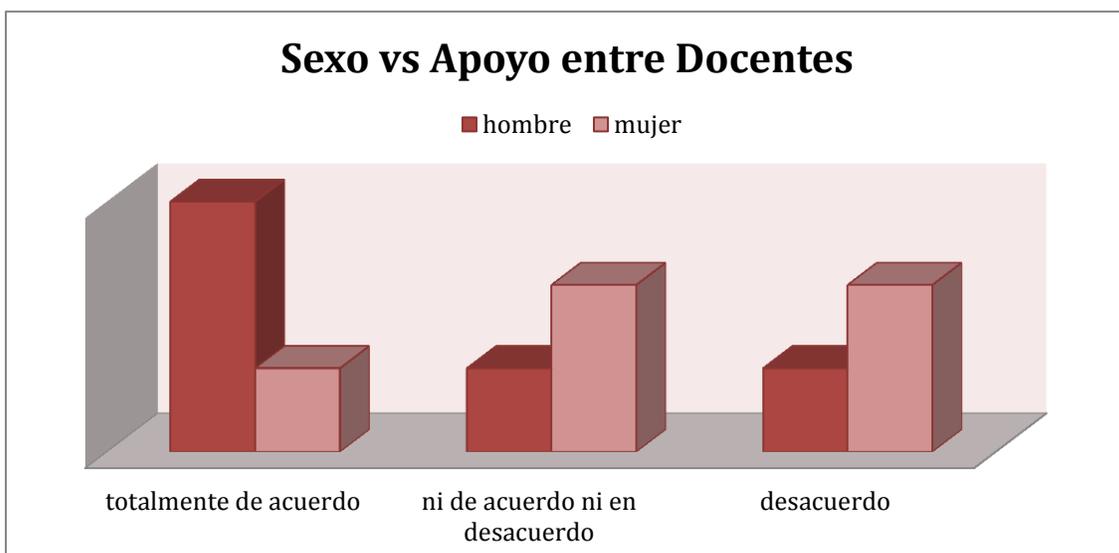
La última variable tiene que ver con el apoyo y comunicación que hay entre docentes, se observa que a las mujeres les es más difícil compartir con sus compañeros las habilidades y conocimientos que tienen, sin embargo los hombres tienen mayor facilidad para hacerlo.

Gráfica No. 4 Sexo vs Planificación compartida



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

Gráfica No.5 Sexo vs Apoyo entre docentes



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.7.2 Edad

Las edades fluctuaron entre 32 y 44 años de edad, siendo la media 38 años. La antigüedad de los participantes oscila entre 2 a 20 años siendo la media 10 años y medio.

La siguiente tabla muestra la edad de los docentes con relación a su experiencia laboral, no habiendo relación entre la edad y la antigüedad, ya que no necesariamente a más edad más antigüedad.

Tabla N° 4 Experiencia laboral de los participantes

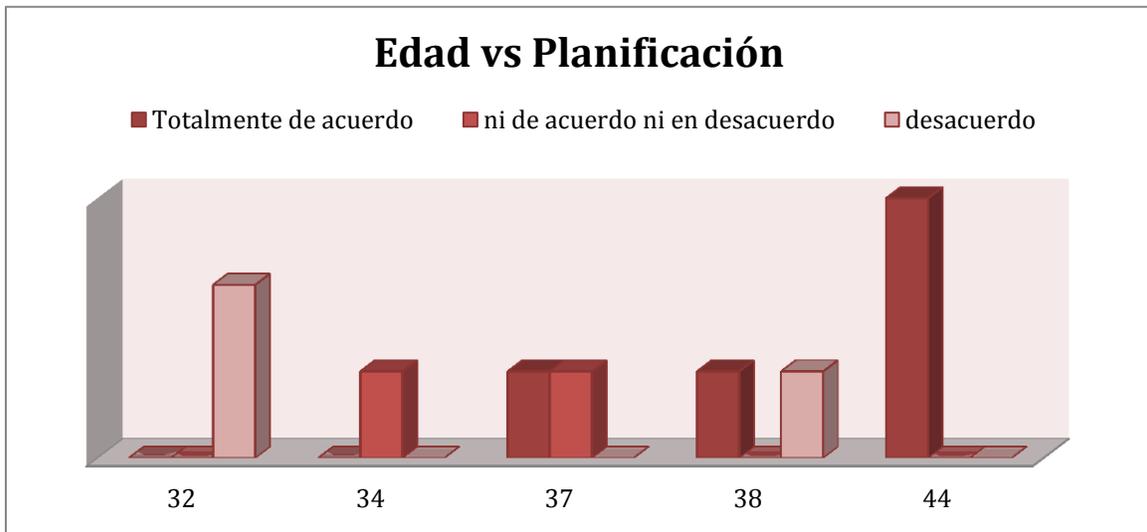
EDAD	ANTIGÜEDAD								TOTAL
	2	3	6	9	10	11	18	20	
32	1	0	0	1	0	0	0	0	2
34	0	1	0	0	0	0	0	0	1
37	0	0	0	0	1	0	1	0	2
38	0	0	0	0	0	1	0	1	2
44	0	0	1	0	0	1	1	0	3
TOTAL	1	1	1	1	1	2	2	1	10

Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

Con relación a la variable Edad se observa incidencia directa en las variables planificación, adaptaciones curriculares, disciplina e informes de evaluación, de la siguiente manera.

Se encontró que tanto los docentes de mayor edad (44 años) como los de menor edad (32 años) realizan actividades planificadas teniendo en cuenta las distintas características de los alumnos. Por lo tanto, realizan adaptaciones curriculares en la planeación del trabajo áulico.

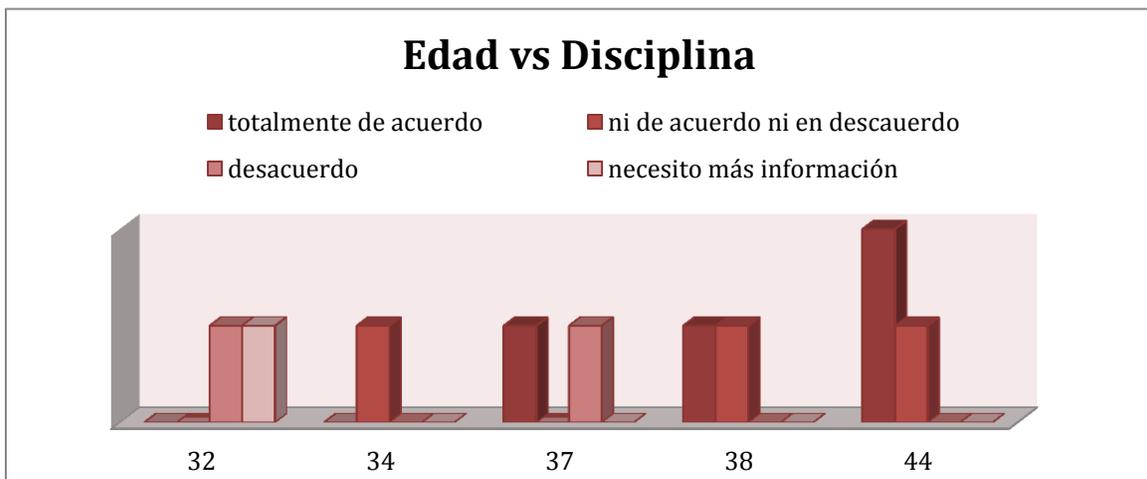
Gráfica No. 6 Edad vs planificación



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

Así mismo, se percibe que los docentes con mayor edad, son más autoritarios y no motivan a los alumnos a fomentar la autodisciplina en el aula. Siendo los más jóvenes quienes tienen formas menos impositivas de formar la disciplina en el salón de clases.

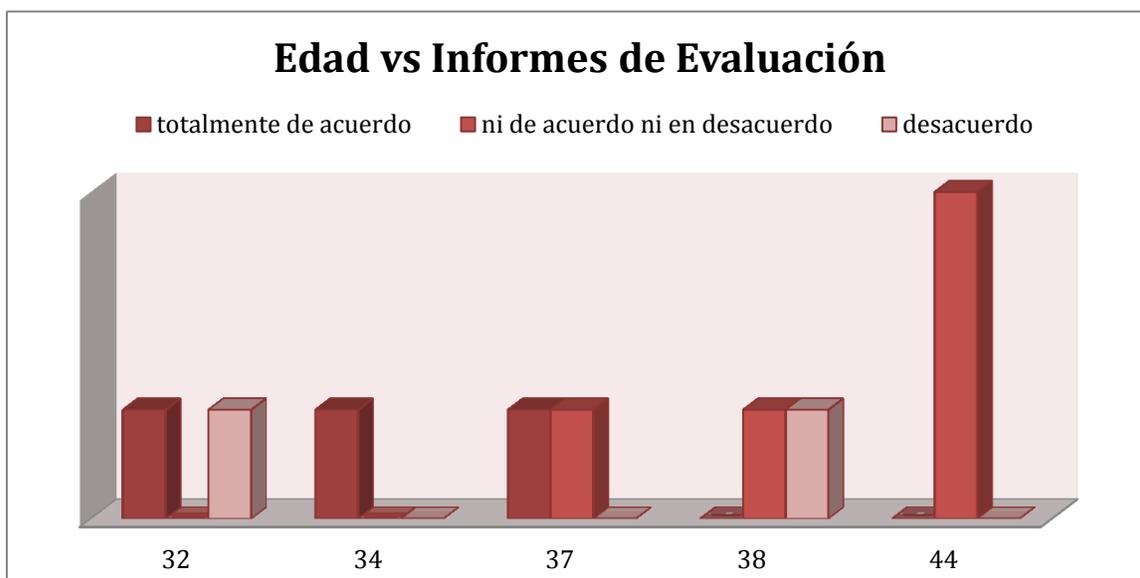
Gráfica No. 7 Edad vs Disciplina



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

Por último, los resultados mostraron que los docentes más jóvenes ajustan su evaluación y los informes que dan de ellos ante los padres de familia tomando en cuenta todas las características de sus alumnos.

Gráfica No. 8 Edad vs Informes de evaluación



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

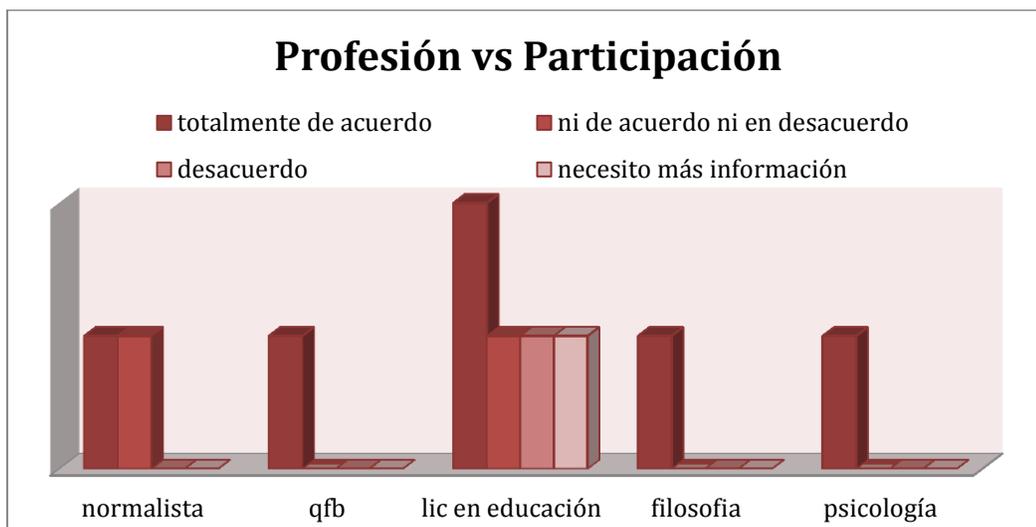
4.7.3 Profesión

Se observa que la profesión de los docentes es muy variada, el 50% de los docentes estudio en la UPN la licenciatura en Educación, uno de ellos en Educación Indígena, 20% son normalistas egresados de la normal de Chalco, 20% son egresados de la UNAM con licenciatura en Químico Fármaco Biólogo y Psicología respectivamente, por último un docente estudio en la Universidad de Tlaxcala la licenciatura en Filosofía y Letras.

Con relación a la variable Profesión el 50% de los docentes estudiaron Licenciatura en educación y son originarios de la UPN, uno de Ajusco y los demás procedentes de las unidades periféricas; de todos ellos resalta en primer lugar que son los que fomentan en su totalidad las siguientes cuestiones:

- Son docentes que fomentan actividades de comunicación entre todos los alumnos.

Gráfica No. 9 Profesión vs Participación



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

- El 100% de ellos logra la participación en clase de todos los alumnos
- Todos los docentes motivan a los alumnos a que conozcan opiniones diferentes a las propias

Sin embargo, se encontró que:

- El 70% de los docentes no realizan adaptaciones al currículo para estudiantes que lo requieran
- En su totalidad no cuestionan estereotipos en materiales curriculares, siendo ellos mismos quienes los fomentan
- El 80% de ellos no comparten información ni sus habilidades con el colectivo docente

El 50% de los participantes en el estudio tienen el nivel de maestría. La siguiente tabla muestra la relación entre profesión y nivel profesional.

Tabla N° 5 Profesión y profesionalización de los participantes

PROFESIÓN	MAESTRIA		TOTAL
	SI	NO	
NORMALISTA	2	0	2
QFB	1	0	1
LIC. EDUCACIÓN	0	5	5
PSICOLOGÍA	1	0	1
FILOSOFÍA	1	0	1
TOTAL	5	5	10

Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

En relación a los docentes que no tienen maestría, resalta que el 100% de ellos fomentan una atmosfera tranquila basada en el respeto con los alumnos, así como motivan a los estudiantes a que sean responsables de su propio aprendizaje. En las demás variables no se percibió diferencias significativas con relación a la variable maestría.

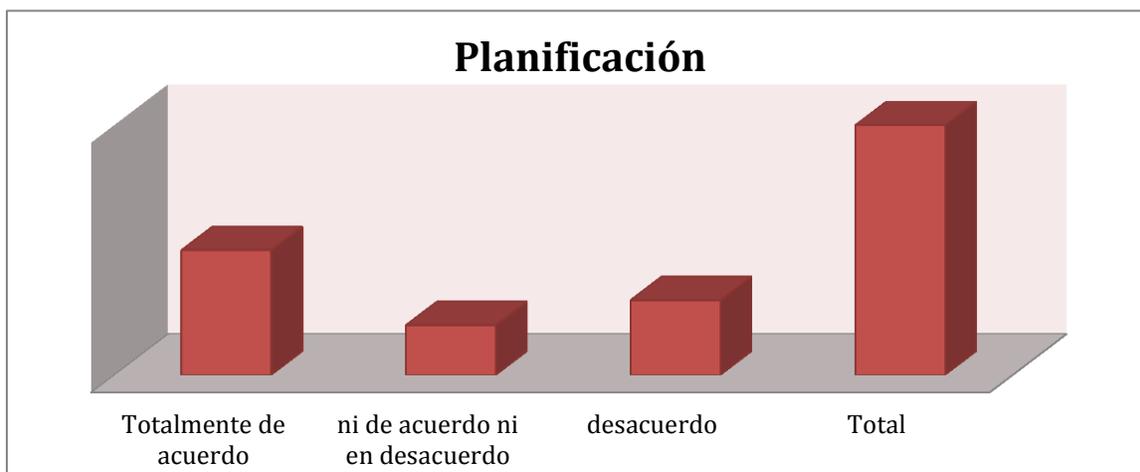
4.8 Índice de Inclusión

A continuación se describirán los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento derivado del Índice de Inclusión, en relación a la práctica inclusiva en el aula de clases.

4.8.1 Planificación áulica integradora

Respecto a la forma en que se planifica tomando en cuenta a todos los alumnos del aula en clase los resultados del Índice de Inclusión (Íi) arrojan que el 50 % de los docentes lo hacen, el 30% acepta no hacerlo. Sin embargo cuando a ese 50% se les pregunto *¿cómo logra que se incluyan todos los alumnos en su planeación?* Dieron respuestas como: *“ellos son los que se tienen que adaptar a las actividades”, “no tengo el tiempo de planear para cada alumno especial”*

Gráfica N° 10 Planificación Integradora



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

Haciendo el comparativo con la Ruta de Mejora del Plan Escolar Anual del ciclo escolar 2014-2015 (documento oficial de la primaria) en el rubro de Convivencia Escolar se detectaron dos problemáticas principales, en primer lugar *los docentes no planean actividades diferenciadas para el alumnado* y en segundo *no se logra tomar en cuenta las diferencias de cada uno de los alumnos por parte del docente*. Lo que concuerda con las respuestas dadas por los docentes en la entrevista sobre la forma que incluyen a los alumnos en las actividades áulicas. Dichos resultados evidencian que los maestros notan las diferencias pero no actúan en consecuencia, como lo menciona la bibliografía consultada.

4.8.2 Fomento a la comunicación entre alumnos

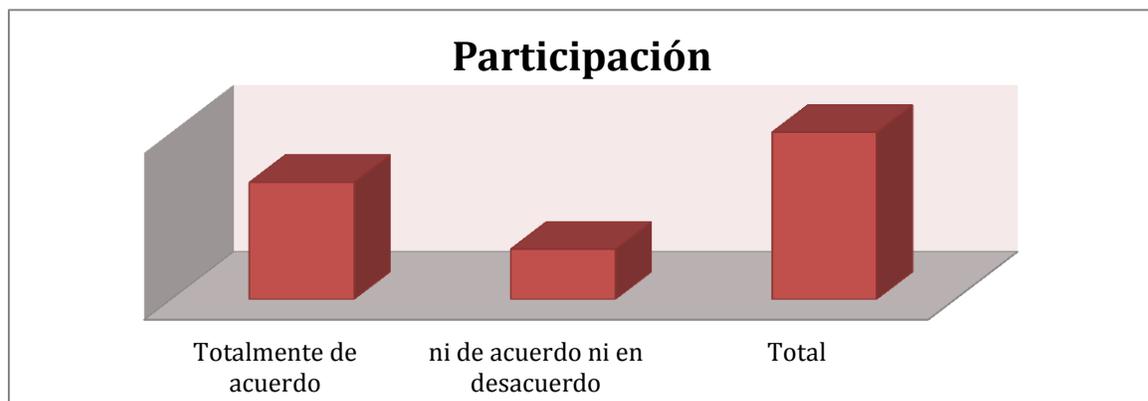
Los resultados encontrados en el Test Í arrojan que el 90% de los docentes lo hacen, sin embargo en el Plan Estratégico Anual (PEA) arroja como problemática que *no se realizan en su totalidad actividades que promueven la colaboración entre el alumnado*, así como *no se atienden acciones de reflexión sobre el maltrato escolar*. Cuando se le preguntó a los docentes entrevistados de qué forma logran que haya una buena comunicación entre los alumnos resalta la respuesta de dos profesores, mencionan *“entre ellos se llevan pesado, así juegan y no puedo estar reprendiéndolos por todo”, “pues todos se hablan no*

hacen a un lado a nadie, no hay necesidad de propiciar la comunicación". Así se sigue reafirmando que no hay conciencia del discurso discriminatorio.

4.8.3 Inclusión de todos los alumnos en las actividades escolares

Se encontró en el íi que el 70% de los participantes realiza las mismas actividades para todo el grupo, el 30% que estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo en la entrevista comentó que *no hacen actividades diferenciadas para los alumnos con discapacidad y/o problemas de aprendizaje*. Esto demuestra la falta de interés por parte de los docentes para incluir actividades que propicien aprendizajes en los alumnos tomando en cuenta la diversidad áulica.

Gráfica N° 11 Fomento a la participación



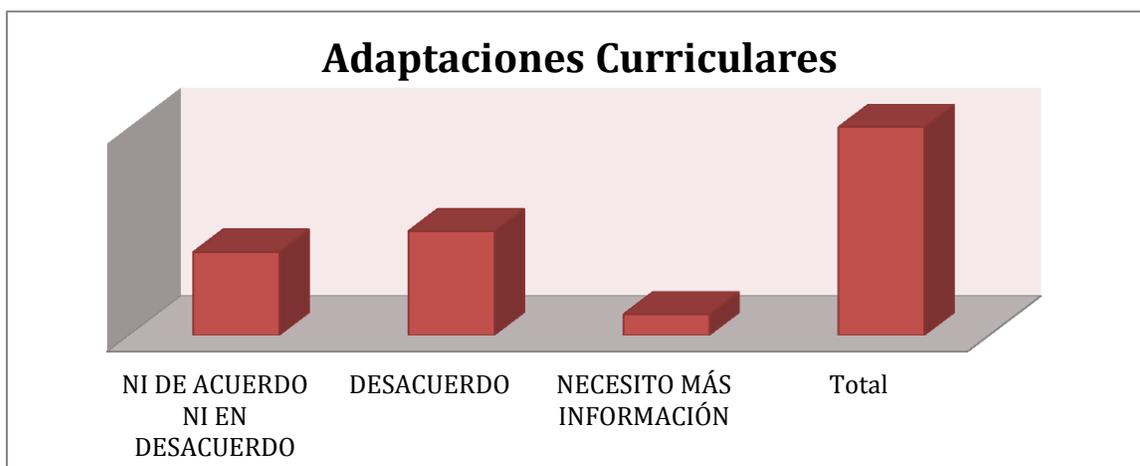
Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

Con relación al PEA se encontró que los docentes en su mayoría realizan actividades interesantes y retadoras para los alumnos, favorecieron la participación de todos, así mismo se identifica a los alumnos con menor participación en el grupo y se brinda atención puntual para integrarlos y lograr que intervengan continuamente. Sin embargo, las actividades son las mismas para todo el grupo. Lo que sustenta las respuestas dadas en el test.

4.8.4 Adaptaciones al currículo

El 50% de los participantes mencionan que no hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte o música para los alumnos que tienen reserva en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas. El 40 % dijo que no estaba de acuerdo ni en desacuerdo, a los cuales se les preguntó el motivo de su respuesta y señalaron en general que no se han percatado si algún alumno tenía reservas en realizar las actividades y que de forma directa no se habían enterado de alguna situación en particular. Cabe señalar que para el caso de alumnos en rezago escolar, por disposición de dirección, es necesaria adaptar la enseñanza para dicho grupo de alumnos, sin embargo no se muestra en la planeación.

Gráfica N° 12 Adecuaciones Curriculares



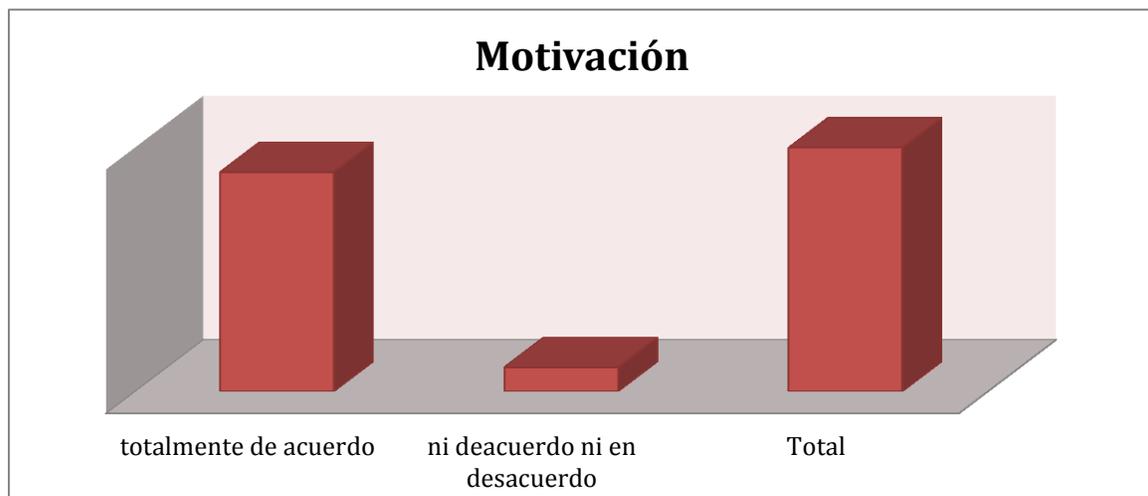
Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.5 Motivación para conocer opiniones diferenciadas entre los alumnos

Respecto a si se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las suyas se encontró en el Íi que el 90 % de los profesores lo hacen. Sin embargo en el PEA se demostró como problemática principal de inclusión que a los alumnos procedentes de la comunidad de Santa María Huexoculco, Chalco, se les discrimina tanto por parte de los alumnos como de los padres de familia.

Cabe mencionar la respuesta de una de las entrevistas realizada a los docentes *“pues es natural que los hagan a un lado si hablan diferente y tiene muy mala fama su pueblo, ellos solos lo provocan”*. Respuestas como estas se observan en las actitudes de docentes y alumnos con relación a esa comunidad específica.

Gráfica N° 13 Opiniones diferentes

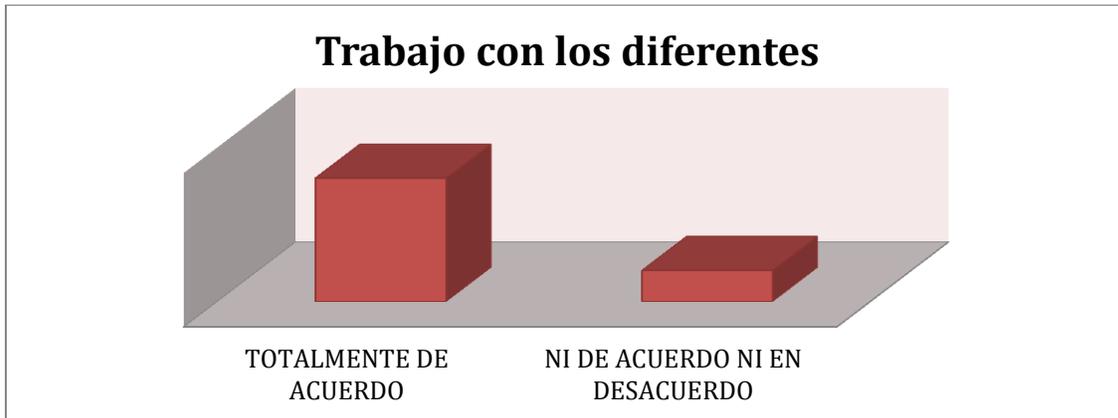


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.6 Trabajo con los diferentes

Con relación a si se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género los docentes mencionan de acuerdo al í hacerlo en un 80%. Estos resultados son sustentados por el PEA en donde se encontró como fortalezas que *se identifican a los alumnos con menor participación en el grupo y se brinda atención puntual para integrarlos y lograr que intervengan continuamente, así mismo, se planean actividades diferenciadas para el alumnado en función de sus capacidades y ritmos de aprendizaje.*

Gráfica N° 14 Trabajo con las diferencias

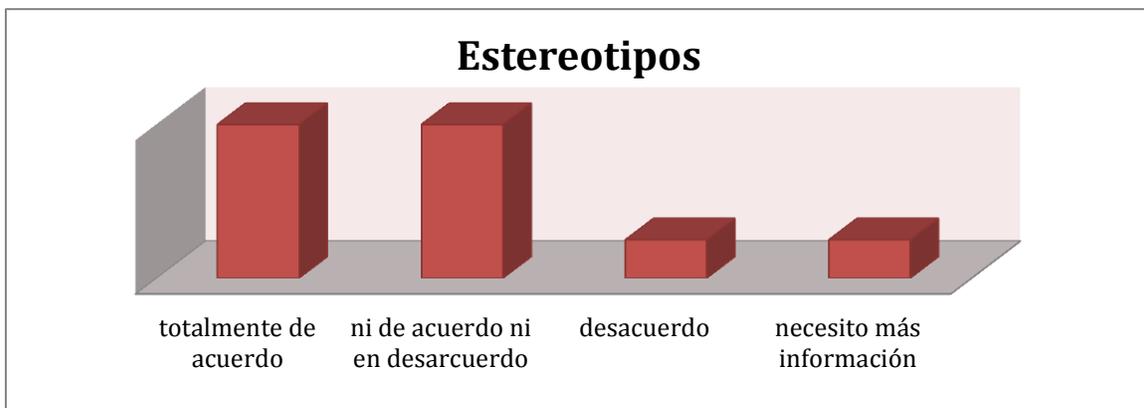


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.7 Estereotipos

El 40% de los docentes mencionaron en el ítem que cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates del aula, otro 40% mencionan no estar de acuerdo ni en desacuerdo, al ahondar un poco más en esta respuesta uno de los docentes menciona “*honestamente no sabría a qué estereotipos se refiere, yo doy mi clase conforme lo marca el programa*”. Por otra parte, un docente admitió no hacerlo. Sustento de ello se observa en las actividades de educación física en donde se aprecian diferencias por género.

Gráfica N° 15 Cuestionamiento de estereotipos



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

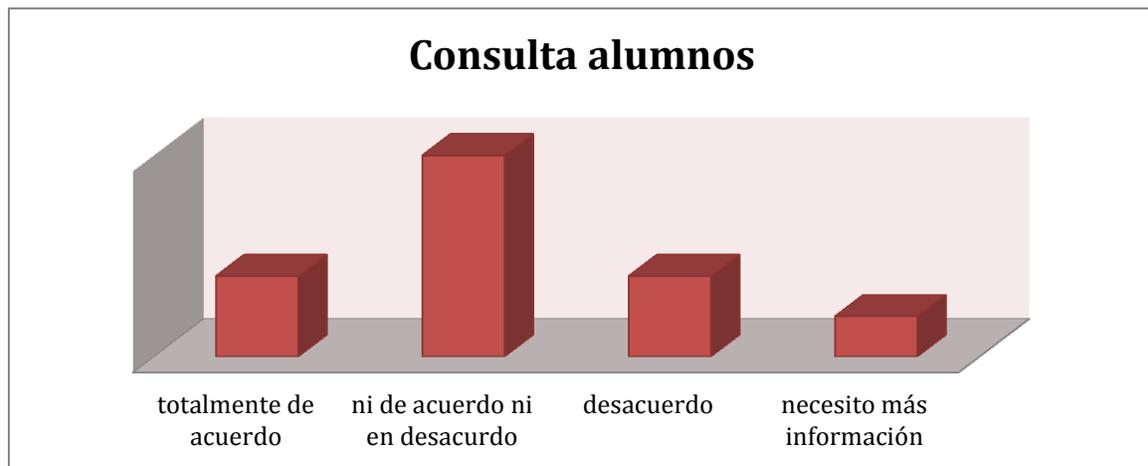
4.8.8 Consulta a los alumnos

El 50% de los docentes mencionan no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo en relación a consultar a los alumnos sobre el apoyo que necesitan. Al hacer la entrevista dos de los docentes comentan *“no los consulto pero veo sus necesidades y ajusto las actividades”* *“yo realizo actividades que motiven a todos los alumnos y veo que todos se integran, no considero que haga falta preguntarles”*. El 20% admiten no hacerlo.

Los resultados del PEA arrojaron en un indicador como problemática que *ningún docente promueve actividades para los alumnos cuando pasan por situaciones especiales*. Cabe señalar que no hay aspectos que preguntan si se consulta a los alumnos para planear actividades.

Es así como se observa que los docentes dan por hecho las necesidades de los alumnos, dejando de lado las inquietudes e intereses por aprender.

Gráfica N° 16 Consulta a los alumnos

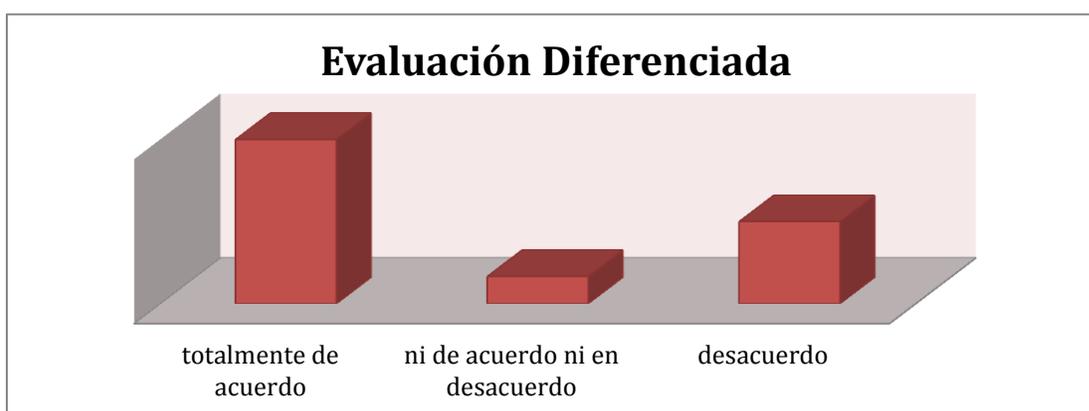


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.9 Evaluación diferenciada

En relación a si se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los alumnos mostrar sus habilidades el 30% dijo que no lo hacía, el 60% contestó que si realizaba estrategias de evaluación diferentes, entre las que comentaron se encuentran: ajustar la escala, pedir trabajos diferentes y evaluar menos parámetros; sin embargo no lo hacen de forma sistemática sino con forme observan el desempeño del alumno.

Gráfica N° 17 Evaluación diferenciada



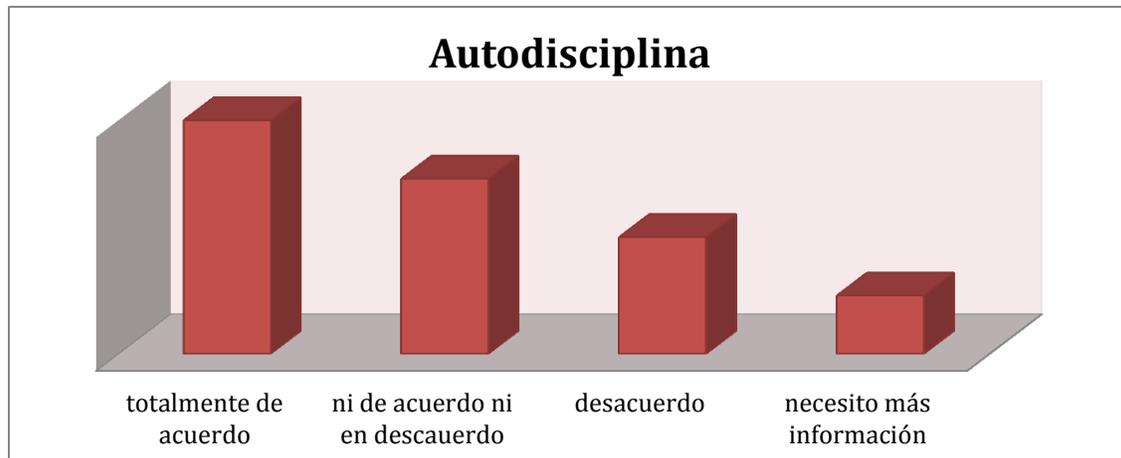
Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.10 Favorecer la autodisciplina

Cuando se les pregunto si su enfoque de disciplina propicia la autodisciplina contentaron en el í estar de acuerdo en un 40%, ni de acuerdo ni en desacuerdo en un 30% y en desacuerdo un 20%. Del 30% que no estaba de acuerdo ni en desacuerdo en la entrevista comentaron “no es necesario propiciarlo, los alumnos me obedecen” “ellos solos propusieron los acuerdos de convivencia, así que tienen que respetarlos”. Sin embargo, en los indicadores del PEA se encontró como problemática que en algunos casos los docentes corrigen a los alumnos mediante la intimidación, lo que concuerda con las respuestas antes citadas.

Asimismo, se ha visto en la institución un aumento en la indisciplina de los alumnos observándolo en los sinnúmeros de conflictos atendidos por violencia por parte de alumnos y/o madres de familia, lo cual indica la falta de formación autodisciplinaria.

Gráfica N° 18 Autodisciplina

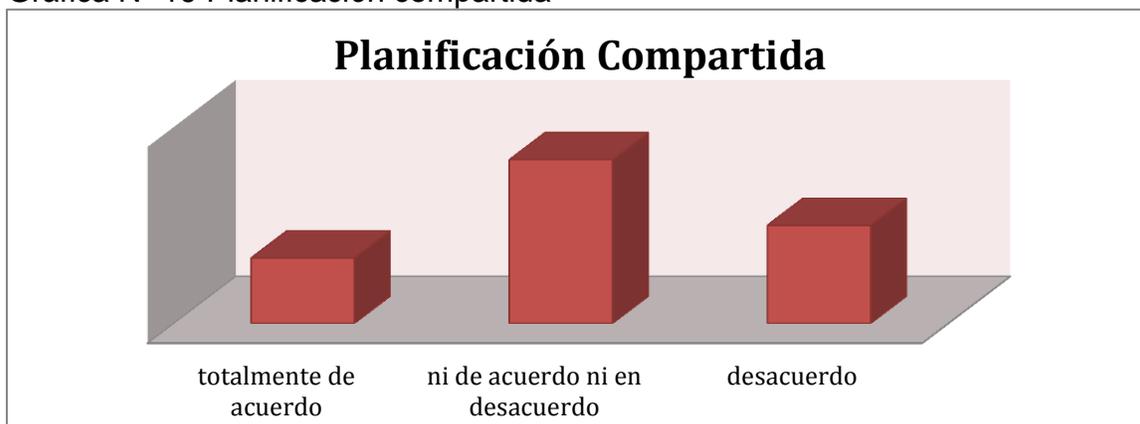


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.11 Planificación compartida

Al preguntarle a los docentes si comparten planificación del trabajo en el aula con otros docentes sus respuestas fueron las siguientes: el 50% no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 30% no lo hace y el 20% menciona hacerlo. De los que no están de acuerdo ni en desacuerdo en general mencionan que *“los docentes no se prestan para planificar compartidamente y si lo hacen no llevan a cabo dicha planificación”*. Mostrándose una tendencia individualista en la forma de trabajo.

Gráfica N° 19 Planificación compartida



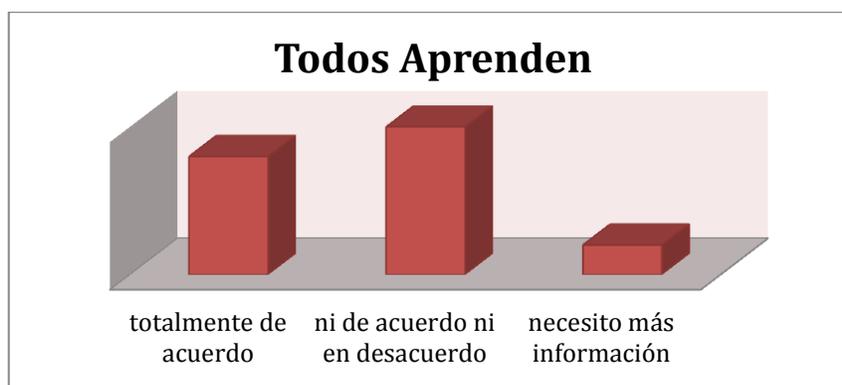
Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.12 Todos los estudiantes aprenden

Con relación a si los docentes cumplen con la responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en su clase, el 50% menciona no estar de acuerdo ni en desacuerdo, argumentando “no depende solo de mí que aprendan, los padres influyen mucho y no muestran interés” “el problema es que no hay apoyo en casa y yo no puedo hacer mucho”. El 40% dice si hacerlo aunque en diferentes niveles de desempeño.

Se demuestra que dichos docentes valorizan más los factores externos para lograr un óptimo aprendizaje de los alumnos, dejando en segundo término su función como líder del grupo, justificando así la falta de aprovechamiento de los estudiantes.

Gráfica N° 20 Todos aprenden

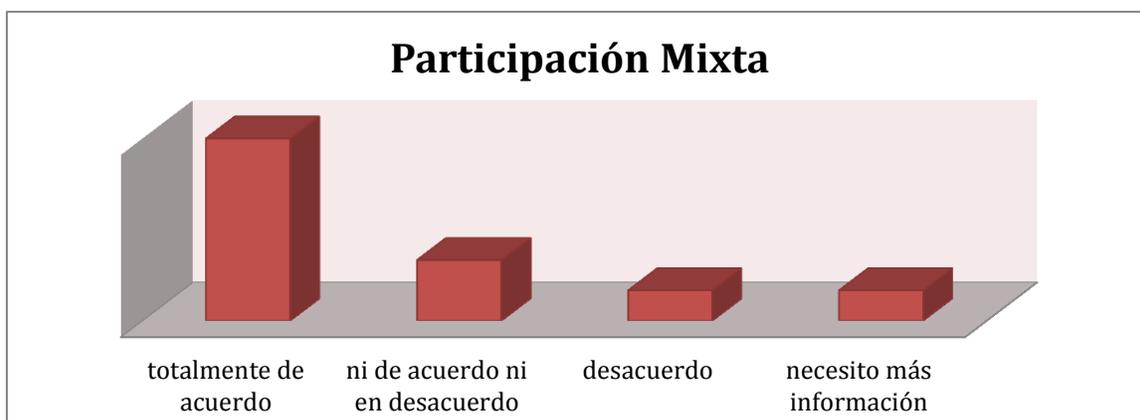


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.13 Participación con equidad de género

En cuanto a las oportunidades para que los alumnos participen indistintamente en actividades en las que suelen predominar la presencia de un solo género, los docentes contestaron que el 60% lo hacen, sin embargo en la observación diaria se aprecia que ningún grupo de los profesores participantes organiza actividades mixtas, sino bien diferencias por cuestiones de género, niñas vs niños.

Gráfica N° 21 Participación mixta

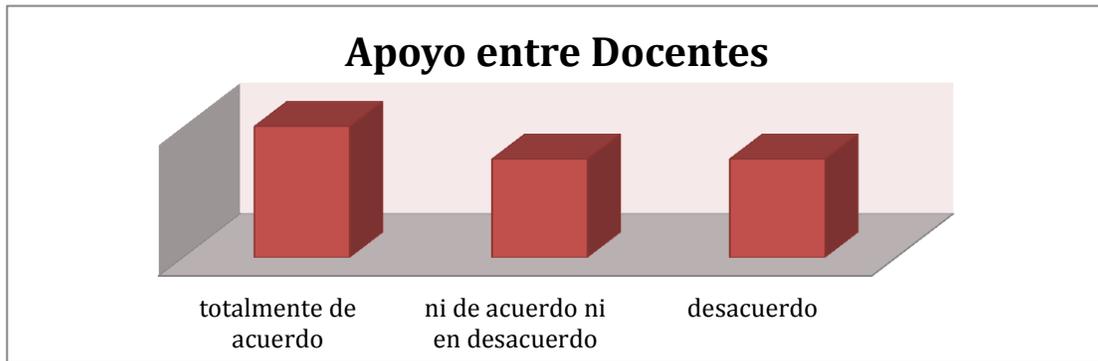


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.14 Apoyo entre docentes

Se encontró en general, que los docentes no cuentan con habilidades y conocimientos específicos para trabajar con la diversidad, el 60% mencionan no hacerlo por desconocimiento y el 40% si lo hacen mediante ensayo y error de acuerdo a lo que consideren adecuado. Se menciona que hay dos compañeros que proponen estrategias, sin embargo no todos las llevan a cabo o sienten no serían funcionales. Por su parte el PEA arroja que no se gestionan apoyos externos para trabajar con alumnos en situaciones especiales, por especiales se entiende a los alumnos con problemas de aprendizaje y/o discapacidad.

Gráfica N° 22 Apoyo entre docentes

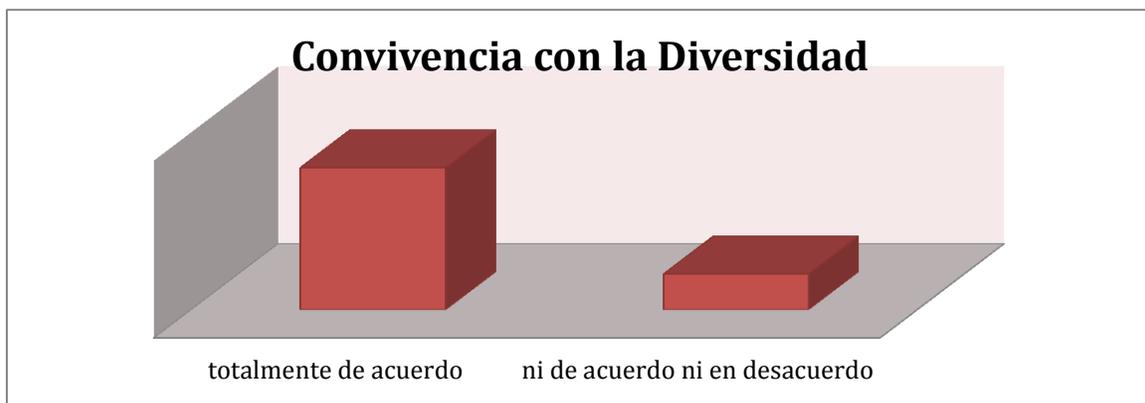


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.15 Aprender de las diferencias

Al preguntar si se le enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los demás estudiantes provenientes de distintos contextos y experiencia, el 80% contestó hacerlo, sin embargo como ya se había hecho mención es notoria la forma en que los alumnos y padres de familia discriminan a la población perteneciente a Santa María Huexoculco, así como se detectó en particular dos docentes que propiciaban la exclusión y discriminación en el grupo de dichos alumnos. Con ello se observa que los docentes no son sensibles a las diferencias que existen en el aula, por lo que no reconocen que tienen actos discriminatorios en su práctica cotidiana.

Gráfica N° 23 Convivencia con la diversidad



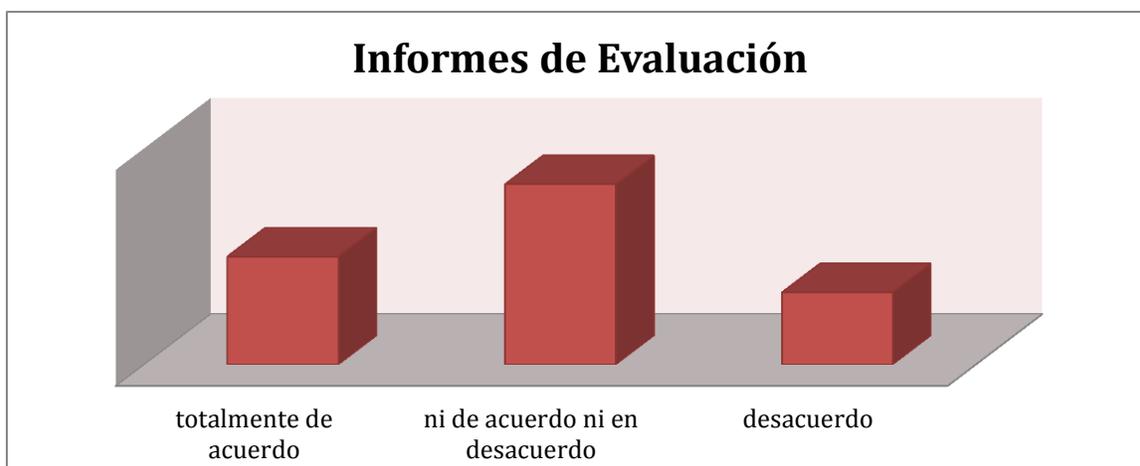
Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.16 Informes de evaluación

El 50% de los docentes comentan no estar de acuerdo ni en desacuerdo en relación con que los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, ya que los reportes de evaluación oficiales son totalmente cuantitativos. El 30% menciona hacer una evaluación de todas las habilidades sin embargo no lo reflejan en el reporte de evaluación. Y el 20% menciona no hacerlo.

Es patente que, de manera oficial, los reportes de evaluación son cuantitativos, si bien hay un intento de notificar cuestiones cualitativas, no se logra como tal por falta de parámetros específicos, lo cual detona en que los docentes solo se enfoquen en la parte numérica de las evaluaciones.

Gráfica N° 24 Informes de evaluación

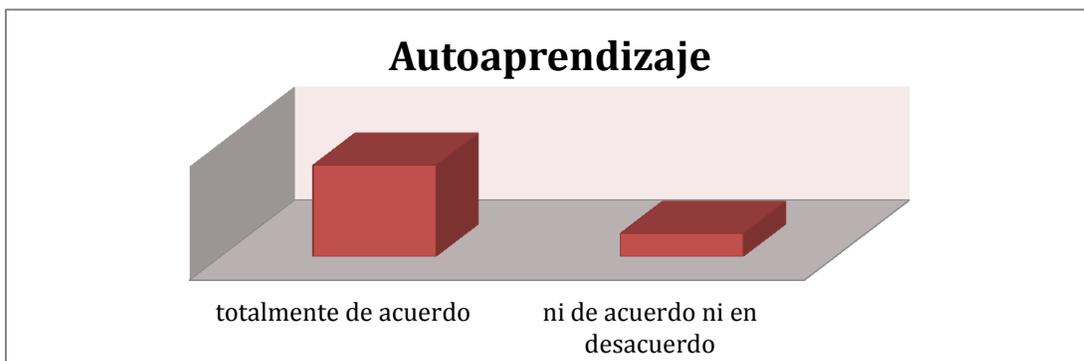


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.17 Autoaprendizaje

Con respecto a si se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje el 80% menciona hacerlo. Sin embargo, se siguen fomentando prácticas tradicionalistas, en donde la investigación, experimentación o el autodescubrimiento son escasos.

Gráfica N° 25 Autoaprendizaje

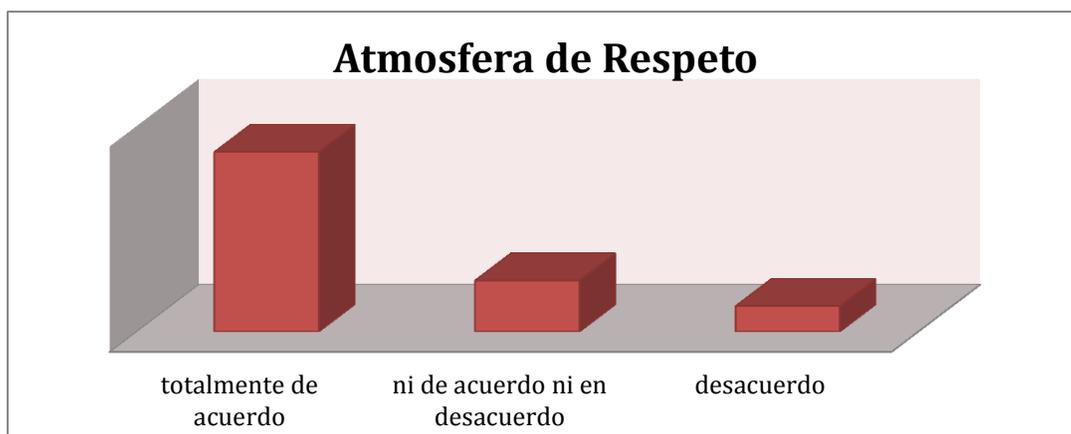


Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

4.8.18 *Atmósfera de respeto*

El 70% de los docentes mencionan fomentar una atmósfera de respeto en el aula, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, hubieron indicadores en la evaluación del ciclo escolar pasado que arrojó el PEA respecto a que existen docentes que intimidan a los alumnos, así como propician la exclusión de los alumnos de la comunidad de Huexoculco. Demostrando la falta de respeto, convivencia y aceptación a esta comunidad en particular.

Gráfica N° 26 Fomento al respeto áulico



Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

La última pregunta del instrumento fue abierta ¿qué le gustaría cambiar en el centro de trabajo con respecto los alumnos para que mejore su aprendizaje? las respuestas se englobaron en dos rubros, el primero corresponde a que exista una mejor infraestructura que apoye en la enseñanza de los estudiantes, como salones o aparatos tecnológicos; por otra parte se mencionó que es necesario el apoyo y participación de los padres de familia para optimizar el aprendizaje de sus hijos. En ambos casos los docentes no se ven como los actores principales en el aprendizaje de los alumnos, más aún, se perciben como los responsables de la enseñanza más no del aprendizaje, dejando esta responsabilidad al apoyo brindado por los padres de familia en las tareas y dificultades de sus hijos.

4.8.19 Dimensiones del índice

De acuerdo a lo descrito anteriormente se ubicaron las 18 preguntas del instrumento en cuatro grandes rubros:

1. Planificación
2. Trabajo con la diversidad
3. Autorregulación del alumno
4. Comunicación docente

La sección de *Planificación* quedo compuesta con siete preguntas, las cuales agrupan la forma en que el docente aborda desde la planificación a la evaluación el trabajo en el aula en relación a la diversidad. Los resultados arrojados tanto del Índice de inclusión, la entrevista y del análisis del PEA son que en general los docentes carecen de conocimientos para plasmar en su planificación formas de trabajar con la diversidad e incluirla en el aula, ya que solo el 20% pone en su planificación semanal actividades para incluir a todos los alumnos del grupo. Sería pertinente constatar que efectivamente lo realizaran.

El 80% restante no lo hace o no le da importancia a planear para que todos los alumnos se sientan incluidos en las actividades. Uno de los docentes expreso en la entrevista *“para que hacemos una planeación especifica si solo es más trabajo, ¿usted tiene tiempo? Yo prefiero dedicarlo a mi familia, además los papás no lo agradecen”*. Es así como los docentes ven como infructuoso elaborar una planificación con actividades inclusivas de las diferencias áulicas. Sin embargo, en la práctica mencionan ajustar algunas actividades para que los alumnos se sientan incluidos, sin tener una sistematización específica, únicamente a raíz de lo que consideren pertinente para ello.

Lo mismo sucede con la evaluación, los docentes ajustan la escala y las formas de evaluación de tal forma que consideren las características de todos los alumnos, no obstante lo hacen de forma subjetiva, ya que no tienen nada sistematizado.

Por otra parte, los reportes de evaluación son cuantitativos, así que no reflejan las habilidades y los conocimientos de los alumnos, a pesar de ello el 20% de los docentes realizan informes personalizados de las competencias adquiridas durante el bloque de los alumnos, los cuales son entregados de manera bimestral a las madres.

Al realizar el análisis de cuáles son los docentes que realizan una planificación en donde incluyan a todos los alumnos se encontró que los profesores normalistas y los egresados de la UPN, excepto el profesor que estudio Educación Indígena, no elaboran planeaciones en donde incluyan a los alumnos. Lo cual habla de la falta de conocimientos pedagógicos para ello, demostrando así que la formación inicial es un parte aguas para ello.

Tabla N°. 6 Planificación vs profesión

ADAPTACIONES CURRICULARES				
		NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	DESACUERDO	NECESITO MÁS INFORMACIÓN
PROFESIÓN	Normalista	0	2	0
	QFB	0	0	1
	Lic. en educación	1	3	0
	Filosofía	0	0	1
	Psicología	1	0	0
Total		2	5	2

Fuente: elaboración con base en la información recabada en el diagnóstico

La siguiente sección está conformada con siete preguntas y fue titulada *Trabajo con la Diversidad*, los tópicos que agrupa están relacionados con la forma en que el docente fomenta el respeto y el diálogo entre todos los alumnos en el aula.

Los resultados obtenidos son que el 80% de los docentes piensan que tienen un trato equitativo con sus alumnos y que no permiten que haya comportamientos discriminatorios entre ellos, ahora bien, de acuerdo al análisis del PEA y de las entrevistas realizadas, el 40% de ellos no ha logrado integrar a los alumnos de la comunidad de Huexoculco, permitiendo o perpetuando la exclusión con actitudes y/o acciones que modelan al grupo. Muestra de ello es lo comentado por un profesor *“dicen que los de Huexoculco son unos rateros, tenemos que cuidarnos de ellos, por eso aquí en el salón le hago saber que yo soy la autoridad, no vaya a ser que se quieran pasar de listos”*. Es así, como queda expuesto que las actitudes del docente respecto a un grupo específico, detonan y moldea los actuares de los alumnos.

Por otra parte, en relación con los problemas de aprendizaje, se detectó que el 50% de los docentes realizan comentarios descalificativos de los alumnos mencionando frases como *“por más que me esfuerce, ella no va aprender”*, *“no creo que él pueda realizar cosas más complejas, por eso lo dejo que haga lo que*

pueda”, “*si la mamá no apoya que es su hijo, yo no puedo hacer algo*”. Dichos comentarios hacen patente la discriminación/ marginación de los alumnos con problemas de aprendizaje y/o discapacidad, mostrando la falta de inclusión por falta de reconocimiento. Lo cual reafirma lo referido por Rodríguez Zepeda de no existir conciencia de discriminación, por lo que es necesario visibilizar las actitudes que propician la exclusión social en el aula.

Respecto a la situación de género, se observó que el 100% de los docentes siguen teniendo prácticas de inequidad de género, en donde se ven actividades diferentes para hombres y mujeres, tales como los juegos, la conformación de equipos, actividades artísticas, etc.

El tercer apartado está dedicado a la *Autorregulación* que el alumno muestra tanto en la disciplina como en el trabajo en el aula, está formado por dos preguntas, se encontró que los docentes creen fomentar en un 80% el autoaprendizaje de los alumnos, moldeando habilidades para que se motiven a investigar y adquirir su propio aprendizaje. No obstante, sus prácticas siguen siendo tradicionalistas, donde hacen patente su autoridad, imponiendo las acciones a realizar en el grupo.

Por el contrario, respecto a la disciplina, se observó que el 60% de los profesores son autoritarios y no dan pie a prácticas que propicien la autodisciplina, incluso mostrando conductas de intimidación hacia los alumnos. Derivado de ello, realizan acciones discriminatorias poniendo sobrenombres y agrediendo verbalmente a los alumnos a la hora de ejercer su autoridad, dejando de lado las particularidades de ellos y propiciando la homogeneización de comportamientos y formas de aprendizaje. El 40% restante menciona realizar algunas acciones que fomenten la autodisciplina, en donde destaca el respeto por las diferencias y la comunicación entre todos los compañeros. Sin embargo, mencionan no hacerlo en su totalidad al encontrarse con dificultades de seguimiento de acciones.

El último apartado corresponde a la *Comunicación Docente*, está formado por dos preguntas, relacionadas con la manera en que los docentes se comunican entre ellos para trabajar de forma colaborativa. En general se percibió que el 80% de los docentes no comparten sus conocimientos y/o habilidades para apoyar a los demás, mostrando actitudes egoístas con las estrategias que utilizan en el aula. El 20% restante, menciona que sólo sí les preguntan comparten cosas con los demás profesores.

En contraste, se observó que los docentes no cuentan con formación ni conocimientos sobre inclusión y diversidad, si bien tienen nociones de cómo integrar a los alumnos con necesidades educativas, sólo lo hacen como requisito administrativo para evitar el rezago educativo y la deserción escolar, de acuerdo a las exigencias de la Ruta de Mejora Escolar. Dejando de lado la práctica, perpetuando el rezago escolar.

4.9 Redes Semánticas Naturales

Las redes semánticas naturales de la palabra estímulo *Inclusión* se aplicaron a los 10 sujetos participantes en el diagnóstico, arrojó 79 palabras en total, de las cuales 69 fueron muy variadas por ejemplo sentimiento, canción, amor, entre otras, solo 10 de ellas fueron utilizadas por otro de los participantes como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla No. 7 Resultados de Redes Semánticas de la palabra Inclusión

Palabras	Fr	%	Ponderación
integración	6	7.5	1
igualdad	6	7.5	2
respeto	5	6.3	3
tolerancia	3	3.7	4
participación	3	3.7	5
diálogo	3	3.7	6
género	2	2.5	7
raza	2	2.5	8
acuerdo	2	2.5	9
todos	2	2.5	10

Es así como se observa que la inclusión para los participantes está relacionada con la integración y la igualdad, fomentando el respeto mediante la tolerancia, se trata de que todos participen, dialoguen y lleguen acuerdos. Los sujetos de la muestra relacionan a la inclusión con cuestiones raciales y de género.

Debido a ello y reforzando los resultados del Test Índice de Inclusión se observa que los docentes participantes tienen una concepción parcial de la Inclusión, es así como no dan relevancia a tomar en cuenta las características de los alumnos en su práctica educativa, tanto en el aspecto de planificación, enseñanza y aprendizaje, como en las actitudes mostradas hacia los alumnos.

Es interesante ver que los participantes relacionan la inclusión con cuestiones raciales ya que tanto en el PEA como en el Índice de Inclusión se observó cómo específicamente a los alumnos de la comunidad de Huexoculco son a los que más discriminan tanto en actitudes como en el proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, pareciera que los docentes, en su mayoría, invisibilizan el problema.

Por otra parte, las cuestiones de género fueron relevantes para la muestra en cuestión, observándose en prácticas educativas que siguen propiciando diferencias genéricas, por ejemplo en juegos, danza, etc., no obstante los docentes manifiestan que hay oportunidades para que los alumnos participen indistintamente en las actividades.

Queda claro que los docentes relacionan la inclusión con la integración, igualdad y respeto, motivo por el cual, desde el discurso, mencionan en el Test Índice de Inclusión tener prácticas inclusivas en su quehacer docente, por el contrario, los resultados arrojados en el Plan Estratégico Anual del ciclo 2014 – 2015 evidencian la falta de acciones por el colectivo docente para lograr la inclusión de todos los alumnos, tanto en el proceso enseñanza aprendizaje a la hora de planear y evaluar, como en las actitudes mostradas ante los alumnos de

autoritarismo y discriminación. Lo anterior refuerza a Rodríguez Zepeda (2011) de que México tiene conciencia de desigualdad, pero no de discriminación, debido a que en general la ideología dominante ha logrado que las prácticas discriminatorias se invisibilicen, llegando a normalizarlas mediante un sistema que promueve y refuerza su existencia, aunque suscite la ausencia de ciertos derechos; es así como de la falta de aceptación y visibilización de la discriminación se siguen derivando prácticas excluyentes ante el alumnado.

De la muestra analizada de las redes semánticas naturales resaltan tres participantes (ver Tabla 7), dos de ellos fueron quienes de acuerdo a las palabras asociadas tiene mayor conocimiento acerca de la inclusión, los cuales arrojaron en el Índice de Inclusión prácticas educativas tendientes a la inclusión de las características de los alumnos. Así también, en el PEA fueron de los docentes quienes mayor porcentaje de inclusión educativa tuvieron.

Tabla No. 8 Casos relevantes en las Redes Semánticas Naturales

Caso 1: mayor asociación	Caso 2: mayor asociación	Caso 3: menor asociación
Profesión: Licenciatura en Químico fármaco biólogo y Maestría en Educación	Profesión: Licenciatura en Filosofía y Maestría en Educación	Profesión: Licenciado en Educación Indígena
Antigüedad: 11 años	Antigüedad: 11 años	Antigüedad: 2 años
aceptar	respeto	socialización
incluir	tolerancia	decisión
igualdad	integración	hacer
diálogo	relación humana	ser
adaptar	participación	sentimiento
	acuerdo	aculturación
	sensibilización	pensamiento
	reciprocidad	entretenimiento
	propuestas	Canción
	equidad	
	justicia	
	solidaridad	

El otro docente es quien menos noción tiene, éste caso resalta más pues el profesor es Licenciado en Educación Indígena, originario de un pueblo Tzeltal del estado de Chiapas y es quién desde la vivencia personal ha tenido que enfrentarse más a cuestiones de exclusión y/o inclusión a lo largo de su vida, no obstante desde la práctica educativa es el docente que incluye más a los alumnos de Huexoculco. El resultado puede deberse a que su lengua madre no es el español, por lo cual aún se le dificulta el uso de algunos vocablos.

Finalmente, se concluye que el significado colectivo de los docentes participantes en el diagnóstico sobre la palabra inclusión en el ambiente áulico está asociado a la integración e igualdad de las cuestiones raciales y de género, mediante el respeto, la tolerancia, la participación y el diálogo. Sin embargo, esto aún se queda en el discurso y no ha pasado a la acción, habiendo una clara ausencia de la práctica educativa.

Es así como se evidencia el conocimiento limitado que los docentes tienen sobre cuestiones inclusivas, por lo que siguen realizando y fomentando exclusión en ciertos alumnos, fomentando prácticas excluyentes en el aspecto étnico, en particular a los alumnos de la comunidad de Huexoculco; así mismo, excluyen en cuestiones pedagógicas cuestiones de género y de capacidades cognitivas.

DISCUSIÓN Y HALLAZGOS

Hablar de inclusión hace alusión a la forma en que se logra que todos formen parte de lo que les rodea, sin importar sus condiciones físicas, culturales o sociales, en condiciones de igualdad.

La inclusión desde el punto de vista de este trabajo tiene dos aspectos clave, por un lado está la inclusión social, que posibilita a las personas inmersas en un grupo social desde una posición marginal a participar plenamente de un nivel óptimo de bienestar. En segundo lugar está la inclusión pedagógica, como un medio que da respuesta a la diversidad que se da en el contexto escolar, tratando a todos con equidad y potencializando la diversidad como un valor.

El sistema escolar juega dos roles en la sociedad; por principio de cuentas, es un dispositivo que reproduce la cultura del sistema social, mediante conocimientos, la visión del mundo, el sistema de lealtades (solidaridad) o su ausencia (autoritarismo) y las jerarquías como formas cotidianas y normalizadas de las relaciones sociales. Por otra parte, puede ser un mecanismo capaz de estimular actitudes críticas y transformadoras de la sociedad, creando las condiciones propicias para ejercer el derecho a la no discriminación, fomentando la convivencia, tolerancia y solidaridad. Apostando a esto último, se considera a la inclusión social pedagógica como un factor que favorece la convivencia dentro de las aulas escolares, por ello en esta investigación se realizó un diagnóstico de las prácticas educativas inclusivas que tienen los docentes de la escuela Primaria Tierra y Libertad, identificando en primer lugar la percepción social que tienen los docentes hacia la inclusión y posteriormente observando la forma de llevarla a cabo en el salón de clases.

Como primer punto resalta que los profesores tienen un desconocimiento de las políticas, tanto internacionales como nacionales, que permean en la educación en torno a la diversidad e inclusión, por ello ven como carga administrativa

trabajar con la diversidad en el aula al momento de combatir el rezago y la deserción, y más aún realizar planeaciones y evaluaciones adecuadas a las características de todo el alumnado.

Por ejemplo, se observó, que la planeación no es específica, está centrada en la enseñanza desde un modelo academicista, en donde el docente sigue siendo el centro del proceso, por lo cual tienden a homogeneizar la forma en que los alumnos son enseñados, dejando de lado las características e intereses de los alumnos, centrándose en el currículo oficial.

Sí bien existe un descontento generalizado por las exigencias sociales que conlleva la práctica educativa, es notorio que los profesores de esta institución carecen de conocimientos teóricos en cuanto a las políticas inclusivas cercanas a ellos, como muestra está la RIEB que demarca el Plan y Programas 2011 en donde se expone claramente que la educación brindada deberá ser integral con calidad y equidad, favoreciendo la educación inclusiva. Esto requiere transformar la práctica educativa, para lo cual los docentes están enfrentando dificultades técnicas y actitudinales, enraizadas en su formación inicial.

Lo anterior da paso al siguiente aspecto detectado; en general en la escuela se carece de formación en aspectos de diversidad e inclusión. Los docentes de la institución cuentan con una variedad de profesiones, las cuales algunas favorecieron el trato respetuoso e integrador de los alumnos, sin llegar a ser prácticas inclusivas. Esto se debe, como se señaló anteriormente, al desconocimiento técnico, metodológico y pedagógico que tienen los profesores y a la visión misma de la diversidad que cada uno tiene. Es así como se aprecia que la formación reproduce formas de valorar o no la diversidad escolar.

En la institución educativa no sólo se reproduce la discriminación presente en la sociedad, sino que ésta adquiere modalidades y dinámicas propias que tienen

consecuencias específicas que se traducen en claras actitudes de intolerancia ante la diversidad.

Diversas investigaciones (Bastiani, 2007; Sánchez, 2007; Sánchez y Boix, 2008; López, Echeita y Martínez, 2009; Sanger y Bustos, 2009; Guzmán, 2011; Valdez y Monereo, 2012; Jerez, 2013) han puesto en la mesa la importancia que tiene la formación docente con contenidos sobre diversidad, siendo ésta la diferencia en los docentes que cuenten con habilidades para trabajar en y desde ella.

Se ha observado, en la mayoría de los casos, que los profesores están dispuestos a solventar las diferencias propias de la diversidad en el aula desde el discurso, sin embargo en la práctica, la falta de habilidades frustra sus intenciones, ocasionando la indiferencia y el rechazo hacia el trabajo inclusivo. Así se ve que las barreras que hay hacia la inclusión están detonadas por falta de formación, además de actitudes y prejuicios que acompañan a los docentes.

Desde esta mirada se observó que la perspectiva y visión de lo diverso, así como la manera de trabajarlo en el aula, dependen de las expectativas y actitudes del docente. Existen estudios (Molina, 2000; Bustos, 2009; Alonso, 2011; Ahumada, 2011; Guzmán, 2011; Zavaleta, 2012; Jerez, 2013) que refuerzan la idea de que las prácticas educativas están cargadas de actitudes negativas ante lo diferente, actitudes generadas por la propia formación cultural en donde predomina la cultura hegemónica de la homogenización. Es por ello que las aulas educativas hacen eco de los conflictos que se viven en la sociedad.

Es así como se percibe la diferencia desde el punto de vista de quien la observa, estructurando sus prácticas en base a la biografía personal, las experiencias y la formación, tanto de los contextos sociales y del medio que a su vez impiden el proceso de inclusión en la práctica educativa.

Adicionalmente, se pudo observar el papel que juega el docente como facilitador de inclusión o exclusión de los alumnos, es él quien reproduce y trasmite la ideología que tiene de la inclusión y diversidad. A raíz de los prejuicios contruidos socialmente de alumnos en contextos desfavorecidos hace que tengan menguadas expectativas de ellos y así mismo propician bajas estrategias de enseñanza. Tal es el caso de los alumnos provenientes de la comunidad de Huexoculco, quienes resultaron ser el foco principal de exclusión en las prácticas educativas de la institución por considerarlos un grupo marginal, al cual se le ha estigmatizado y vulnerado sus derechos al expresar sus costumbres culturales y religiosas. También, los estudiantes con dificultades académicas son marginados en cuestiones pedagógicas.

La mayor parte de los docentes creen que los estudiantes son los que tienen que adecuarse a la escuela y las formas de enseñanza que ellos tienen, obligándolos a asumir posturas no propias de ellos y sucumbir a cuestiones ideológicas, dejando de lado su acervo cultural y estilo de vida.

Finalmente se distinguió que el concepto de diversidad e inclusión, para los participantes del diagnóstico, se ciñe en relación a cuestiones étnicas y de género. Si bien los relacionan con aspectos de integración, igualdad y respeto, aun no alcanzan a vislumbrar la forma de llevarlo a la práctica en su quehacer cotidiano, paradójicamente no perciben las prácticas discriminatorias y excluyentes que tienen hacia los alumnos del pueblo de Huexoculco ni al trato diferenciado que se da por cuestiones de género o a la segregación de alumnos con dificultades académicas.

Y más aún no se visibiliza las formas de exclusión que se da por condiciones físicas, sociales o culturales, detonando en la supresión de derechos que tienen los alumnos a ser tratados de manera equitativa independientemente de sus características.

Cabe señalar, que en el imaginario social que tienen los docentes de esta institución sobre *Inclusión* dejan fuera a los alumnos con necesidades de aprendizaje, volviéndose así el grupo más excluido e invisibilizado del contexto escolar. Lo cual los vuelve aún más vulnerables en cuestiones de aprendizaje, haciendo que queden marginados a prácticas educativas donde no los tienen contemplados, al no considerarlos sujetos de derecho. Esto explica la molestia de los profesores que generan las cuestiones administrativas propias de la escuela que solicitan planeaciones y actividades diversificadas para que den cabida a todos los alumnos.

CONCLUSIONES

La política educativa demarca la formación docente y favorece la construcción de identidad, es por ello que se cuenta con la necesidad de que se dote a los profesores de conocimientos relacionados con la diversidad para que cuenten con las competencias necesarias para favorecer climas inclusivos en el contexto educativo. Más aún, es necesario ampliar la visión del currículo educativo ya que al homogeneizar el perfil de egreso y la forma de enseñanza se reproduce la segregación y exclusión, dejando de lado las características propias de cada estudiante.

Es así como se observa que el problema está en el sistema y las escuelas, ya que no se contempla de origen en la respuesta educativa la diversidad. Para ello es necesario estructurar un plan de trabajo escolar con acciones psicopedagógicas y sociales para atender a la diversidad, además de formación e información intercultural continua para priorizar la enseñanza de contenidos que favorezcan la convivencia, el reconocimiento, aprecio y respeto a la diversidad.

Por otra parte es necesario transformar a las escuelas para atender la diversidad, desde un principio de equidad, invirtiendo los roles que de ella emanan y logrando que sea la escuela quien se adapte a las características y necesidades de los alumnos. Ya que es obligación de la escuela brindar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, logrando así superar las desigualdades de origen de los alumnos para lograr una verdadera inclusión social, en condiciones de igualdad y sin discriminación.

Los resultados de la investigación logran dar cuenta de los planteamientos iniciales de ésta; en primer lugar se ve que en el devenir histórico se ha contado con intenciones iniciales de atender la diversidad y a los grupos vulnerables, sin embargo no ha generado resultados visibles debido a las políticas de

implementación que atienden a la diversidad con acciones remediales, como la integración educativa y no desde la postura de derecho.

Adicionalmente se verifica que predominan las visiones etnocentristas que no dan cabida a la implementación de lo discursivo en materia de inclusión, siendo necesario trabajar en la reflexión personal y profesional que se tiene de estereotipos y prejuicios fundados por la cultura hegemónica.

El segundo planteamiento está relacionado con la atención de los grupos vulnerables y la diversidad conlleva en sí mismo una discriminación de origen. Esto es debido a que no se han logrado políticas de reconocimiento, por lo que se sigue viendo al Otro como diferente de mí, carente de derechos. Así mismo, se explica que la diversidad cultural se ubique dentro del cosmos de grupos marginales, ya que se percibe a los pueblos originarios portadores de culturas a-históricas y desvalorizadas, debido a la supremacía de la globalización y homogenización.

Finalmente, en materia educativa se siguen quebrantando los derechos de los alumnos tendiendo a la discriminación, debido a la falta de formación inicial con contenidos interculturales y la profesionalización de los docentes en base a la diversidad. Estando de la mano la falta de compromiso y actitud positiva de los docentes, esto se vio reflejado en la brecha generacional, ya que el diagnóstico arroja que los profesores con más edad son los más autoritarios y con menos prácticas inclusivas en el aula, lo cual reproduce la cultura dominante de exclusión hacia las diferencias, debido a que hay un acceso limitado a los derechos de los alumnos.

Lo anterior da paso a la vulnerabilidad a la que son expuestos los alumnos, en donde no están excluidos del sistema escolar, pero no se tienen las condiciones óptimas para que puedan estar incluidos, enmarcado en un contexto que ignora, permite o fomenta la discriminación, menguando la posibilidad de que los

estudiantes puedan asimilar la cultura de la igualdad, tolerancia, empatía y cooperación, y exacerbando la arbitrariedad y menosprecio a lo diferente, propiciando la exclusión, el fracaso y deserción escolar.

Las limitaciones que tiene el presente estudio están relacionadas con los instrumentos de obtención de datos del diagnóstico, los cuales se quedaron cortos a la hora de formular los hallazgos, si bien los datos encontrados fueron relevantes, hubiera sido pertinente ahondar en ellos mediante el análisis y la correlación de la identidad personal y profesional que cada docente tiene, por lo que las historias de vida hubieran sido el marco perfecto para realizar un análisis más extenso de las prácticas educativas de acuerdo a las características personales de cada participante.

En general, el diagnóstico abarcó la mayor parte de los docentes de la escuela en el turno matutino y su totalidad en el vespertino, sin embargo hubiera sido pertinente que colaboraran el 23% restante de los profesores, por considerarse desde el imaginario del colectivo escolar que son quienes menos prácticas inclusivas tienen.

Bibliografía

Aiscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Revista Journal of Educational Change*, Octubre de 2004

Aguilar Bobadilla M. (2011). *Protocolos interculturales de educación en el contexto del Proyecto Educativo para la Atención de la Diversidad*. En Educación Inclusiva, una aproximación a la Utopía. Coordinador Bello, J. Castellanos Editores: México.

---- (2013). *Educación, diversidad, inclusión: La educación intercultural en perspectiva*. Ra-Ximhai. Volumen 9 número 1 enero - abril

Alegre, O. (2013). *La formación del profesorado de Educación Secundaria en competencias vinculadas a la inclusión: el caso de la Universidad de la Laguna*. Universidad Nacional de Educación A Distancia: Madrid

Alonso, M. (2001). *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente de primaria: perfil psico-social y (re)construcción de significados*. Tesis doctoral: San Sebastián

Amaya, O. (2005). *Los saberes socialmente construidos y su apropiación en la escuela: el papel mediador de la intervención docente*

Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México , 1887 – 1994*.

Atkinson, A., Cantillon, B., Marlier, E. and Nolan, B. (2002), *Social Indicators. The EU and Social Inclusion*, Oxford University Press, Oxford.

Avalos, B. (2006). *El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En identidad y desafíos de la condición docente. En el oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires

Bastiani, J. (2007). *El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística del aula*. Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo sustentable

- Bello, J. (2010). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión*. Castellanos editores: México.
- (2011). *Educación Inclusiva. Una aproximación a la utopía*. Instituto Latinoamericano de Estudios Interdisciplinarios. Castellanos Editores. Facultad de ciencias para el desarrollo humano: México.
- Bernal, A. y Cárdenas, A. (2009). *Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado*. Revista de investigación Educativa, Vol. 27 No. 1: Sevilla, España
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis: Madrid
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48 pp. 55-72 UNESCO/OREALC
- Blanco, R. (2000). La educación inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el *Foro Mundial de Educación para Todos*, Dakar, Senegal.
- (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. Revista PRELAC, 1, pp 174-177
- (2008). "Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia", en *Revista de Educación* (Universidad Complutense de Madrid), Monográfico no 347 sobre 'Atención socioeducativa a la primera infancia', coordinado por la Ma Paz Lebrero Baena.
- (2006). *Equidad e Inclusión Social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2006, Vol. 4, No. 3
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Versión en castellano UNESCO/OREALC: Santiago de Chile
- CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas

Coll, C. y Falsafi, L. (2010). *Identidad y educación, tendencias y desafíos*. Universidad de Barcelona, facultad de psicología, departamento de psicología evolutiva. Barcelona, España. Revista de educación N. 353 septiembre-diciembre.

Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. Y Solé, I. (coords.) *El asesoramiento pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Alianza Editorial: Madrid

Colmenero, J., Pegalajar, M. y Valle, R. (2007) *La formación del profesorado de secundaria en el siglo XXI: percepción acerca de la atención a la diversidad*. España

COMIE (1992- 2002). *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo I, II y III. Colección de estados del conocimiento

---- (2002-2011). *Convivencia, disciplina y violencia en la escuela*, Colección de estados del conocimiento

---- (2002-2011). *Multiculturalismo y Educación*. Colección de estados del conocimiento.

Comisión de expertos (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Ministerio de Educación de Chile

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea: Madrid

---- (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea: Madrid

Delors (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO-Santillana: París

Del Carmen (2010). *Identidad y diversidad en un mundo globalizado: un proyecto colaborativo en red para el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros y maestras*. Universidad de Girona

Dellatorre y Figari. *Diversidad e identidad: desnaturalización de discursos y prácticas educativas*: Argentina

- DOF (2014) Programa Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018.
- (2014) Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.
- Echeita, G. (2004). *Reflexiones sobre atención a la diversidad*. En Acción Educativa Revista Pedagógica (102-103), pp. 30-43.
- (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, S.A. de Ediciones
- Essomba, M. (1999). *Kramatica Tsostsil*. Proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios de lenguas indígenas” Chiapas, México.
- Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En *el oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI editores: Buenos Aires
- Frades, P. y Lara, C. (2007). *La atención a la diversidad en el aula: ¿Un desafío asumido por el docente?* Tesis de Licenciatura. Universidad Académica de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile
- Guzmán, M. (2011). *Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes de primaria*. UPN, Unidad 094, DF. Centro. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Halfdan, F. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencia y prioridades. 47^o reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 8-11 Septiembre 2004. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf P. 5
- Iltzovich, G. (2013) *La expansión educativa en el nivel primario: tensiones entre educación inclusiva y segmentación social*. OIE, Organización de Estados Iberoamericanos. SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Cuaderno 18.
- Jerez, O. y Figueroa, C. (2013). *La enseñanza de la diversidad y la formación inicial de docencia primaria*. Jornadas Nacionales sobre formación del profesorado: Mar de Plata, Argentina

- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Cuadernos Pedagógicos
- Lansdow, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-marking*. Serie Innocenti Insight, nº 6. UNICEF: New York
- (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-marking*. Serie Innocenti Insight, nº 6. UNICEF: New York:
- López, M. Echeita, G. y Martín, E. (2009) *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. C&E: Cultura y Educación, 21 (4), 485-496
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Alianza Editorial: Madrid
- Marlier, E., Atkinson, T., Cantillon, B. and Nolan, B. (2007). *The EU and Social Inclusion: Facing the Challenges*, The Policy Press. Public Policy Responses to Social Exclusion, by ODI – Background paper commissioned by DFID.
- Milcher, S. Ivanov, A. (2008). *Inclusión Social y Desarrollo Humano*. Revista Humanum, UNDP
- Minunjin, A. (1998). *Vulnerabilidad y exclusion en América Latina*, En Bustelo y Minunjin, A. Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. UNICEF: Santillana. Colombia
- Molina, S.(2000). *Identidad e Intolerancia. La identidad de primer orden y la intolerancia: una relación constante*. Volumen 1, UNAM
- Monsalva, S. (2008). *Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos*. Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica, año 7, No. 6, Diciembre
- Mórtola, G. (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial*. Universidad Nacional de Tres de Febrero: Argentina
- OCDE-UNESCO (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000*. Resumen ejecutivo París Francia-Montreal, Canadá: Organización para el Desarrollo Económico e Instituto de Estadísticas de la UNESCO. UIS

Olivo, M. (2013) *Los niños vulnerables. Una perspectiva crítica*. Gedisa: México

Paredes, F. y Lara, C. (2007). *La atención a la diversidad en el aula: ¿un desafío asumido por el profesor?* Tesis de licenciatura en Pedagogía en Educación Básica: Santiago de Chile

Prieto, M. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Revista enfoques educacionales 6 (1). Universidad Católica de Valparaíso. 14

---- (2004). *La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile*

Racedo, J., Galli, J., Mendoza, P. y Mamaní, E. (2006) *Modelos de identidad docente en la transformación educativa*. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Rebollo, M., Vega, L. y García, R. (2011). *El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo*. Revista de Investigación Educativa, 29 (2). Universidad de Sevilla

Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad social en América Latina como proceso político. *Revista del Seminario Internacional* pp. 21-31. Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO: Santiago de Chile

Reyes, L., Alaníz, C. y Olivo, M. (coordinadores) (2011) *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*. UPN, horizontes educativos 2011.

Rodas, M. (2012). *Discurso del docente y diversidad cultural: realidades contrapuestas entrelazadas*. Barreto, J. y Tesis de Licenciatura en pedagogía infantil. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Colombia

Rodriguez, P. (2012) *“El panorama latinoamericano de las prácticas educativas inclusivas”*, ponencia presentada en el III Encuentro de Experiencias de Instituciones Educativas con mayor índice de Inclusión Social. Foro de Escuelas: *“Derechos a la ciudad incluyente”*., Cali, Colombia.

Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. CONAPRED: México

Ruiz, L. (2010). *El papel del docente frente a la diversidad cultural: un estudio de caso de la relación de una docente y tres niños*. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, vol. 21, enero-junio: Costa Rica

- Saenger, C. y Bustos, R. (2009). *Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en las escuelas primarias del estado de Morelos*. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Salinas, M. (202-2011). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*. Colección de estados del conocimiento. COMIE.
- Sánchez, A. (2007). *Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 21 (2), 149-181
- Sánchez, A. y Boix, J. (2008). *Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente*. Universidad de Barcelona
- Tenti, E. (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Revista IICE No. 7. Miño y Dávila Editores: Buenos aires
- Torres (2000). *Educación para todos: la tarea pendiente*. Editorial Popular: Madrid
- Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós: España
- UNDP, (2008). *Inclusión Social y Desarrollo Humano*. Revista Humanum.
- Milcher, S. Ivanov, A. Consulta en <http://www.revistahumanum.org/revista/inclusion-social-y-desarrollo-humano/#sthash.bFkAUG1O.dpuf>
- UNDP, 2006, Social Exclusion and Integration in Poland: Indicators-Based Approach, Warsaw.
- UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.
- (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. UNESCO: México
- (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO: Santiago de Chile

---- (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados en 13 países de América Latina*. Primer informe 1997, Segundo Informe 1998, Informe Técnico 2000

---- (2002). *Alcanzando las metas educativas*. Informe regional del proyecto regional de indicadores educativos de la Cumbre de las Américas. UNESCO: Santiago de Chile

---- (2004). *Educación para todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*. Informe regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. UNESCO: Santiago de Chile

---- (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. UNESCO: Paris

----- (2005). *El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. UNESCO: Paris

---- (2007). *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar*, México, D.F., noviembre.

UNESCO-UIS (2011). *Compendio Mundial de la educación 2011*. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la educación secundaria. UNESCO: Montreal.

UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC). *Reflexiones del Seminario Internacional*, p. 59-68. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile, octubre de 2004. para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO: París

UNESCO-Ministerio de Educación de Chile (2002). *Alcanzando las metas educativas*. Informe regional del proyecto regional de indicadores educativos de la Cumbre de las Américas. UNESCO: Santiago de Chile

UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) (1998). "Shift to smaller families can bring economic benefits", News features [en línea] <http://www.unfpa.org/swp/1998/newsfeature1.htm>.

UNICEF (2006). *Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes*,

Estudio del Secretario General sobre violencia contra los niños, Nueva York. (1999). *Estudio mundial de la infancia*, Nueva York.

---- (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2007). “La violencia contra los niños, niñas y adolescentes, magnitud y desafíos para América Latina. Resultados del Estudio mundial de la violencia”, documento presentado en la conferencia subregional Cultura de paz y prevención de la violencia juvenil, San José, 15 y 16 de noviembre.

Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” Barcelona, 5,6 y 7 septiembre

---- (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. Tendencias, temas y debates. Serie Documentos No 31. Diciembre. PREAL

---- (2005). *Formación docente en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro: Barcelona

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe: Archidona

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. PREAL: Santiago de Chile

Valdez, J. (1996). “La evaluación del autoconcepto a través de la técnica de redes semánticas”, *Revista Mexicana de Psicología*, 13(2), pp. 175-185.

---- (2000). *Las redes semánticas naturales*, Toluca, Edo. de México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Valdés, A. y Monereo, C. (2012). *Desafíos de la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*. Universidad Autónoma de Barcelona

Varela, R.; Petra, I.; González, E. y Ponce de León, M.E. (2000). “Análisis semántico del concepto de enseñanza de profesores de medicina”, *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXIX (3), No 116, octubre-diciembre. 2000.

Vecina, C. (2006). *Factores de exclusión de los alumnos inmigrantes en la interacción con los docentes*. Educación y cultura, 18, 191-203.

Vega, L., Buzón, O. y Rebollo, M. (2013). *Estrategias del profesorado en la aplicación de planes de igualdad*. Universidad de Sevilla. Revista de currículum y formación del profesorado.

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). *La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores*. Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia: Chaco, Argentina

Zavaleta, L. (2012). *Resignificación de la identidad docente, como sustento de la convivencia intercultural en la escuela primaria*. Tesis de licenciatura. UPN unidad 094, Centro

Ziccardi, A. (2008). *Políticas de inclusión social de la Ciudad de México*. Universidad Nacional Autónoma de México: México

ANEXO

CUESTIONARIO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA
¿En qué medida los siguientes enunciados describen su centro de trabajo? Por favor, marque una respuesta para cada enunciado

TOTALMENTE DE
ACUERDO
NI EN
DESACUERDO
DESACUERDO
NECESITO MÁS
INFORMACIÓN

Sexo: Edad:

1	C.1.1 Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños				
2	C.1.2 Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños				
3	C.1.3 Las actividades fomentan la participación de todos los niños				
4	ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en el arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas?				
5	C.1.3 i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?				
6	ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?				
7	xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?				
8	xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?				
9	iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?				
10	C.1.7i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?				
11	C.1.8 i. ¿Comparten los docentes entre sí la planificación del trabajo del aula?				
12	C.1.9 i. ¿Los docentes de aula cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?				
13	C.1.12 iv. ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, etc.				
14	iv. ¿Los docentes con habilidades y conocimientos específicos ofrece su apoyo a los demás profesores?				
15	ii. ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los demás estudiantes provenientes de distintos contextos y experiencias?				
16	C.1.6 i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes?				
17	C.1.4 i ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?				
18	C.1.9 Los docentes fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto				

¿Qué le gustaría cambiar en su centro de trabajo en relación a los alumnos para que mejore su aprendizaje ?