

Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa (Vol. 2 no. 1 ene-mar 2017)	Título
Culebro, Ramiro - Autor/a; Morga Rodriguez, Luis Enrique - Autor/a; Najera Castellanos, Antonio - Autor/a; Pinto Castillo, Juan Gabriel - Autor/a; Jimenez Deferia, Christian Alex - Autor/a; León Hernandez, Alejandra del Carmen - Autor/a; Aguilar Rojas, Elena Guadalupe - Autor/a; Gonzalez Roque, Jaqueline - Autor/a; Murillo Garza, Angelica - Autor/a; Martinez Rojas, Mildred Itzel - Autor/a; Martinez Silva, Mario - Autor/a; Rojas Lopez, Dora Elia - Autor/a;	Autor(es)
Comitán de Domínguez	Lugar
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa	Editorial/Editor
2017	Fecha
	Colección
Educación inclusiva; Escuelas; Valores; Educación; Innovación; México; América Latina; Argentina;	Temas
Revista	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cresur/20170809024009/revista_vol_1_2017.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





GOBIERNO DEL
ESTADO DE CHIAPAS

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



CRESUR

Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa



Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA



EDITORIAL

El CRESUR es una institución de educación superior reconocida nacional e internacionalmente por la pertinencia y calidad de sus programas académicos y el aporte de sus proyectos de investigación e innovación al desarrollo educativo de la región sur-sureste del país, en la que se ubican Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Tabasco, Veracruz, Campeche, Yucatán y Quintana Roo, sin excluir la participación el resto del país.

El centro está dedicado a impulsar, promover y propiciar la investigación educativa, sobre todo para identificar las fortalezas y problemas de los distintos niveles y modalidades de la educación para crear conocimiento y contribuir con ello al mejoramiento de la práctica docente y de la calidad educativa.

Iniciamos con la segunda etapa de la Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa que pretende, consolidarse y tener un impacto mayor en los temas educativos que nos ocupan.

La revista ha logrado que se incluya en el Catálogo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Argentina) lo cuál es muy importante para lograr en breve su indización.

Este número esta dedicado a difundir investigaciones y reflexiones sobre la educación inclusiva; esperamos que sirva de apoyo y orientación a los profesionales implicados en esta área del conocimiento.

*Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras
Editor*

DIRECTORIO

Dr. José Humberto Trejo Catalán
Rector

Mtro. Ricardo Paniagua Rodas
Secretario Académico

C.P. Irving Vega Estribí
Secretario Administrativo

Editor
Víctor del Carmen Avendaño Porras

Equipo Editorial
Iris Alfonso Albores
Emma Yolanda Escobar Flores
Guadalupe García Gómez

Consejo Editorial
Andrés Correal, Universidad de Boyacá - Colombia
José Zorrilla, Universidad Autónoma de Chiapas - México
Gunther Dietz, Universidad Veracruzana - México
Mónica Casalet, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Irma María Flores Alanis, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
Ángel López Montiel, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México
Leticia Pons Bonals, Universidad Autónoma de Chiapas - México

Diseño
Luis Antonio Domínguez Coutiño

*Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional
de Formación Docente e Investigación Educativa*

Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa (REIIE), Año 2, No. 1, enero a marzo de 2017, es una Publicación trimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar Km. 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, www.cresur.edu.mx, contacto@cresur.edu.mx. Editor Responsable: Víctor del Carmen Avendaño Porras, teléfono 019636366100, victor.avendano@cresur.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: 2448-556X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, Luis Antonio Domínguez Coutiño, Comitán de Domínguez, Chiapas, fecha de última modificación, 12 de diciembre de 2016.

Contacto: victor.avendano@cresur.edu.mx, 019636366100 Ext. 238

TABLA DE CONTENIDOS

Familia, educación y escuela: ¿valores y antivalores en antinomía?	9
<i>Ramiro Culebro</i>	
La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada	17
<i>Luis Enrique Morga Rodríguez</i>	
Educación emergente, inclusión e interculturalidad crítica	25
<i>Antonio de Jesús Nájera Castellanos</i>	
Familia, escuela y medios de comunicación: factores del sujeto y su educación	32
<i>Juan Gabriel Pinto Castillo / Alejandra del Carmen León Hernández / Christian Alex Jiménez Deferia</i>	
El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula	38
<i>Elena Guadalupe Aguilar Rojas / Jaqueline González Roque</i>	
La educación inclusiva para todos	44
<i>Angélica Murillo Garza</i>	
Reflexiones acerca de las formas de interacción y comunicación de un equipo de profesionales de diversas disciplinas en el área de la discapacidad	52
<i>Mildred Itzel Martínez Rojas</i>	
Pobreza e igualdad de oportunidades educativas en México	58
<i>Mario Martínez Silva / Dora Elia Rojas López</i>	

Familia, educación y escuela: ¿valores y antivalores en antinomía?

*¿Los valores sucumben ante la condición
humana de los antivalores?*

Ramiro Culebro

José Ramiro Culebro Argüello / jose_ram_lad_fam@hotmail.com

ARTÍCULO

Resumen

Por historicidad humana concebimos que la familia es un tipo de institución social profundamente sustancial para la vida humana. Aunque en otra directriz actual se han presentado concepciones disímiles a esta instauración social, distintivas por la unión de personas de igual sexo en un horizonte de conformación familiar.

Sin embargo, cuando una mujer y un hombre establecen vínculos que los relacionan de manera intrínseca y extrínseca, conforman innegablemente la estructura social llamada familia. En este núcleo se aportan pensamientos, actitudes y valores que trascienden a través de la primera escuela denominada familia.

Una labor subsecuente es que en la educación inmersa en la familia y la escuela se encuentra la construcción permanente de los valores morales, éticos, estéticos, socioculturales, materiales, espirituales, etc.; aunque, ¿los valores sucumben ante la condición humana de los antivalores?

Palabras clave: educación, escuela, familia, valores, antivalores, actitudes, condición humana.

Introducción

A través de la historia del hombre como especie humana, en la cual la creación de la familia ha tenido especial relevancia en el constructo social de la vida misma, han sucedido evoluciones, concepciones e involuciones.

Cada cultura va construyendo parafernalias que a la postre forman cánones y estereotipos que la misma sociedad legitima como modos y fines de convivencia familiar. La educación ha jugado un papel con semejante importancia, porque la escuela debe poseer las herramientas humanas necesarias para construir los valores íntegramente sociales.

Los discentes abstraen y relacionan valores de lo que observan y viven en el seno familiar y en su contexto. En este sentido, los padres de familia tendrán el compromiso y responsabilidad perenne de enseñar y dinamizar los valores por medio de su comportamiento e insistirán puntualmente en la vivencia copartícipe entre los miembros de la familia, puntualizando la pertinencia y efectividad razonada de los distintos tipos de valores que coexisten en el ambiente personal, familiar y social, sobre todo de los morales.

Singularmente, esto no puede significar que la educación, escuela y familia tengan posibilidades de encontrar un estatus quo de ideal o posible perfección en la escuela de la vida. Sin embargo, sí tienen altas posibilidades de cohabitar en espacios de generosidad, gentileza, modestia, honestidad, tolerancia, y de enfrentar con mayor prestancia los antivalores que se presentan indisolubles en la condición humana, tales como intolerancia, avaricia, prepotencia, abuso de poder, falsedad, entre otros.

Así, la sociedad construye, deconstruye y reconstruye el concepto nuclear de familia a través de cierto andamiaje elemental de la naturaleza personal y los valores de cada individuo. De las posibles interconexiones familiares que se dé en este seno, estibarán gran parte del desenvolvimiento en la sociedad y posible coexistencia exitosa de cada sujeto o grupos de personas que se forman en un tipo de sociedad con características democráticas. En esta entorno, Cunningham y Davis “conciben a la familia como un sistema ya que todo sistema está formado por partes que funcionan conjuntamente para conseguir un propósito compartido o función común” (1999, p.53).

Para Olson y McCusin (1983), citados por Cunningham y Davis, “el uso de un modelo de familia basado en el sistema es, por tanto, un intento por identificar las formas y medios de que se valen las

familias para mantener el equilibrio o una estabilidad y poder satisfacer las necesidades de los miembros individuales” (1999, p. 81).

Por otro lado, estas diferenciaciones están marcadas por un cambio constante de evolución en las sociedades, toda vez que de pasar sobre un sistema patriarcal tradicional, parece ser que en la actualidad se encuentra en crisis, ya que muchas mujeres están o se encuentran en procesos matriarcales por distintas condiciones en el hogar. Ellas imponen normas, generan ingresos económicos, toman decisiones vitales en la educación de sus hijos, se halle o no el padre de familia.

Esto y otros procesos de la condición humana están provocando una crisis de valores que a su vez se pueden transformar en antivalores. Entonces, ¿por qué coexisten familias que enfrentan crisis de valores? ¿Constituye éste un problema social, ético, moral, actitudinal? ¿Están ganando la batalla los antivalores a través de las condiciones humanas? o bien, ¿Es un problema sustancial de la educación, escuela o familia que no están formadas para vivir en un espacio axiológico humano?

Desarrollo

La cuestión de los valores ha permeado como una antigua preocupación de la humanidad. En este devenir del tiempo se acumulan dilemas porque cómo distinguir o aceptar lo bueno, ecuánime, admirable, útil y calificar lo malo, injusto, feo o perjudicial.

Así, la familia tendrá una misión inquebrantable de autoformarse en valores indisolubles que serán fuertemente enseñados en la escuela por medio de la educación y que, a su vez, se demostrarán en el reflejo de las actitudes. Dichos procesos tendrán mejores posibilidades de enfrentar los antivalores que afloran ante condiciones humanas, muchas veces devastadas por la irracionalidad.

Sin embargo, para que una familia funcione educativamente es imprescindible que alguien en ella se resigne a ser adulto. Y me temo que este papel no puede decidirse por sorteo ni por una votación asamblearia. El padre que no quiere figurar sino como “el mejor amigo de sus hijos” algo parecido a un arrugado compañero de juegos, sirve para poco; y la madre, cuya única vanidad profesional es que la tomen por hermana ligeramente mayor de su hija, tampoco vale mucho más. Sin duda son actitudes psicológicamente comprensibles y la familia se hace con ellas más informal, menos directamente frustrante, más simpática y falible: pero en cambio la formación de la conciencia moral y social de los hijos no sale demasiado bien parada. Y desde luego las instituciones públicas de la comunidad sufren una peligrosa carga (Savater, 1997, pp. 65-66).

De esta riesgosa carga es muy posible que se deriven las crisis de valores, dogmas o principios actitudinales que se engendran cuando su significado comienza a perder sentido y utilidad práctica en asuntos concretos inmersos en las familias cuasimódicas, que se reflejan en una sociedad colmada de valores, pero también de antivalores.

Tan sólo algunos años antes, se establecía ingenuamente que los planes de estudio educativos contenían profusamente la panacea para educar en valores de manera integral a través de los programas, con el propósito de formar un perfil apropiado en la naturaleza integral del educando. Hoy en día, se sigue confiando con inusitada esperanza en que la escuela pueda resolver las problemáticas coexistentes que marcan los cánones de la sociedad actual. Dichas problemáticas generan bifurcaciones, bien sean actitudinales o que trastocan a la moralidad de las personas o familias inmersas en conflictos

que sólo demuestren antinomias por medio de los antivalores evidenciados en la actuación humana.

Bajo esta mirada, la educación por medio de la escuela no debe de permanecer impávida en los posibles constructos que inserten prolegómenos de carácter filosófico en las familias como organización social y como entes pensantes. En este sentido Cunningham y Davis mencionan: “Nos referimos al sistema de constructos del individuo. Para los padres, la forma de construir su propia competencia y sus propias técnicas para la solución de sus problemas, sus creencias y valores en relación con la familia y con las funciones parentales, la clase de hijos que desean” (1999, p. 98).

Obviamente, no todos los aspectos del marco son críticos o relevantes para todas las familias en todas las ocasiones. De hecho, la naturaleza en perpetuo cambio de las familias y la inmensa variación entre ellas hacen que cualquier marco no pueda ser nunca nada más que un conjunto de principios orientativos (Cunningham y Davis, 1999, p. 100).

Ante esta conjunción del devenir del tiempo social familiar, ¿es posible minimizar los antivalores a actitudes positivas que se presentan en el individuo o familias en su actuación corresponsable de valores? Ésta y otras preguntas recurrentes son tan llanas o tan complejas de delimitar, toda vez que las actitudes se imbuyen en procesos cognitivos, afectivos y de comportamiento conductual. Esto, sin embargo, abonará a entender y comprender dicha complejidad y su posible potencialidad entre actitudes y comportamiento individual o colectivo.

En este plano, si las actitudes enuncian procesos evaluativos respecto a las cosas, las personas o a fenómenos distintos o bien a reflejos del estado ontológico particular o social, ¿pueden trastocar las actuaciones de la familia soslayando a la educación y a la escuela en el imaginario social acerca de los valores y antivalores por medio de la condición humana?

Con esta perspectiva, el manejo de constructos personales y sociales provocaría establecer sí-miles comprensivos entre actitud y emoción.

Un aspecto especialmente útil de la teoría de los constructos personales en su forma de comprender la emoción. Es insólita en el sentido de que no acepta como válida la tradicional dicotomía entre sentimientos y emociones, por un lado, y pensamiento, por otro. En vez de ello, define las emociones en relación con el proceso de construcción. Las emociones no son por tanto definidas por un desarrollo fisiológico, ni son nociones vagas y nebulosas que revisten grados variables de irracionalidad y son por ello potencialmente anormales y extrañas (Cunningham y Davis, 1999, p. 54).

Así, los valores y antivalores responden a cierta singularidad de génesis humana en la cual se busca de manera intermitente un proceso que trate de mediarlos, es acaso, ¿el amor como proceso indivisible de concreción?

Amor también tiene dos significados, según se hable en el modo de tener o en el modo de ser. ¿Es posible tener amor? Si se pudiera, el amor necesitaría ser una cosa, una sustancia susceptible de tenerla y poseerla. La verdad es que no existe una cosa concreta llamada “amor”. “El amor” es una abstracción, quizá una diosa o un ser extraño, aunque nadie ha visto a esa diosa. En realidad, sólo existe el acto de amar, que es una actividad productiva. Implica cuidar, conocer, responder, afirmar, gozar de una persona, de un árbol, de una pintura, de una idea. Significa dar vida, aumentar su vitalidad. Es un proceso que se desarrolla y se intensifica a sí mismo (Fromm, 2010, p.57).

Ahora bien, si el amor es una construcción a través de la abstracción, ¿qué papel juega la moral con respecto a los valores y antivalores?

*Toda moral se opone al *laissez aller* (dejar ir), que es una tiranía contra la “naturaleza” y también contra la “razón”. Esto no constituye todavía, sin embargo, una objeción contra ella, pues, para que lo fuera, habría que empezar decretando, sobre la base de alguna moral, que no es permisible ninguna forma de tiranía ni de sinrazón (Nietzsche, 2010, p.72).*

En esta dimensión del entorno social, el hombre como especie eminentemente socializante cohabita entre sí con innumerables juicios a priori y a posteriori en la construcción social de la realidad. Esto quizá conlleve a plantearse nuevos valores sin por ello dejar de vivir con valores. Estos paradigmas ontológicos posiblemente conlleven a una renovación de valores. ¿Es la transmutación de valores lo que necesita la humanidad para establecer un camino diferente con principios nuevos que lleguen a formar una especie de hombre distinto?

En este sentido, para Nietzsche, (2003), citado por Echegoyen y Blanco (2002):

No propone vivir sin valores (llega a considerar incluso que esto es imposible); propone más bien invertir la tabla de valores: superar la moral occidental, moral de renuncia y resentimiento hacia la vida, mediante una nueva tabla en la que estén situados los valores que supongan un sí radical a la vida.

Con una expresión excesivamente retórica Nietzsche llama “rebelión de los esclavos” a la situación que se crea con el triunfo del cristianismo: el cristianismo y el judaísmo sustituyen la moral aristocrática (que Nietzsche cree encontrar en el mundo griego antiguo) por la moral de los esclavos. Con el cristianismo prospera la moral de los débiles, de los que quieren huir del rigor de la vida inventándose un mundo objetivo, de reposo, de justicia. Nietzsche nos dice que los judíos invierten el código moral aristócrata: “Han sido los judíos los que, con una consecuencia lógica aterradora, se han atrevido a invertir la identificación aristocrática de los valores (bueno = noble = poderoso = bello = feliz = amado de Dios) y han mantenido con los dientes del odio más abismal (el odio de la impotencia) esa inversión, a saber, “los miserables son los buenos; los pobres, los impotentes, los bajos son los únicos buenos; los que sufren, los indigentes, los enfermos, los deformes, son también los únicos piadosos, los únicos benditos de Dios, únicamente para ellos existe la bienaventuranza” (“La genealogía de la moral”). La transmutación de los valores es la superación de esta moral de esclavos para recuperar de nuevo la moral aristócrata, y permite el triunfo del código moral del superhombre (p.26).

En este plano, Sanin (2001), de manera enciclopédica, lo conceptualiza de manera arriesgada en un proceso nihilista, ya que:

Rechaza los valores, la autoridad y las instrucciones tradicionales. El término fue acuñado en 1862 por Iván Turgeniev en su novela Padres e hijos y fue adoptado por un grupo de radicales rusos que se denominaron nihilistas que no creían en las reformas y pensaban que el cambio sólo era posible a través de la destrucción de la moral, la justicia, el matrimonio, la propiedad y la idea de Dios” (p. 168).

En este caminar y revelación de la especie humana por medio de la educación, escuela, valores y antivalores, mismos que surgen intempestivamente como fenómenos antinómicos, entonces, ¿cuál es el sentido de la misma existencia?

Al respecto Frankl (1995) afirma que:

Podemos contestar esa pregunta en base a la experiencia y también con arreglo a los principios. Las experiencias de la vida en un campo demuestran que el hombre tiene capacidad de elección. Los ejemplos son abundantes, algunos heroicos, los cuales prueban que puede vencerse la apatía, eliminarse la irritabilidad. El hombre puede conservar un vestigio de libertad espiritual, de independencia mental, incluso de las terribles circunstancias de tensión psíquica y física. (p.69).

Continúa expresando:

Los que estuvimos en campos de concentración recordamos a los hombres que iban de barracón consolando a los demás, dándoles el último trozo de pan que les quedaba. Puede que fueran pocos en número, pero ofrecían pruebas suficientes de que el hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas__la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias__para decidir su propio camino (p. 69).

Agrega:

... es esta libertad espiritual, que no se puede arrebatar, lo que hace que la vida tenga sentido y propósito (p. 70).

Entonces, parece ser elemental mencionar que la formación de valores inicia sólidamente en el núcleo familiar, aunque como menciona Latapí (1988), citado por Schmelkes (2004): “existe cierta controversia acerca de la conveniencia de que los sistemas educativos, y en particular la escuela, asuman la responsabilidad de la formación en valores” (p.73).

¿Cómo formar al hombre desde valores intrínsecos que rescaten eminentemente su humanismo como semejanza terrenal de ser habitantes de la tierra y no actuar desde su propia singularidad? Esa debe ser una firme perseverancia que el mismo hombre como especie se debe cuestionar, ¿qué hace en esta naturaleza y para qué existir? ¿Acaso no simboliza su incierto futuro? Claro, es muy posible que nunca lo sepamos, pero de que somos humanos con valores, sí, lo seamos como hombres y desde este escenario intentar reconstruirnos como tal, esa será nuestra propia historia de permanencia en la tierra.

Conclusiones

Familia, educación y escuela se establecen como una tríada de la cual derivan herramientas inalienables en la consecución del desarrollo ontológico y óntico del ser, hacer y pensar humano. Visto desde una integralidad del individuo y de la colectividad, los valores son esenciales en la vida humana, mismos que clasifica Herrera (1998) como:

Valores Morales, que perfeccionan al hombre en sí mismo, en su esencia como persona. Por ejemplo: justicia, templanza, fortaleza, prudencia. Sociales, que perfeccionan al hombre en su relación con los demás. Por ejemplo: amabilidad, honestidad, servicio, solidaridad, patriotismo. Intelectuales, que perfeccionan al hombre en su aspecto, razón, intelecto, memoria. Ejemplo: ciencia, conocimiento, sabiduría. Dentro de esta clase, podemos mencionar los relacionados con el arte. Técnicos, que perfeccionan al hombre ayudándolo

a tener mejores condiciones de vida. Por ejemplo: estudio, organización, trabajo, creatividad. Vitales, que perfeccionan al hombre con sus aspecto físico-biológico. Por ejemplo: agilidad, fuerza, salud, deporte, placer, ejercicio (p. 26-27).

Sin embargo, a través del tiempo-espacio vivido y vívido, la dualidad del hombre como individuo y grupo se ha enfrentado a sus propios prolegómenos cuando afloran sus instauraciones o manifestaciones en antivalores.

Entonces, ¿cómo formarse en valores frente a los antivalores?, para Schmelkes (2004):

Diferentes corrientes psicológicas y pedagógicas fundamentan modelos distintos de formar en valores. Entre ellos están el prescriptivo, el clarificativo y el evolutivo. La formación en valores conducente a resultados de formación moral _de preparación moral para la convivencia con base en principios libremente definidos_ no puede lograrse por prescripción ni tampoco a través de la mera clarificación de los valores personales (p. 112).

Aunque el riesgo siempre será latente en cuanto al hombre inacabado en la sociedad y como ente individual con antivalores, la mejor manera posible de enfrentar esta condición humana será en la medida de la posible inserción de la educación en la familia y la escuela. Algunas miradas de formación en valores que pueden incidir en el mejor logro de la convivencia humana pueden ser:

- * **Enseñar procesos solidarios entre individuos para fortalecer la colectividad.**
- * **El personal directivo y docente de las escuelas deberán actuar en correspondencia con actos de la solidaridad.**
- * **Plantear dilemas morales en la familia como acto de reconocimiento de los unos con los otros.**
- * **Establecer vínculos de reciprocidad y comunicación en la posición que se encuentren los individuos frente a otros.**
- * **Conformar marcos de afectividad entre entes pensantes.**
- * **Vincular procesos de respeto entre las personas que cohabiten en las familias, escuelas y sociedad.**
- * **Promover espacios de autoestima, igualdad e identidad personal y familiar.**
- * **Incrementar en los círculos nucleares de la familia y la escuela, la reflexión introspectiva y retrospectiva de la multiplicidad de realidades sociales, psicológicas, pedagógicas y sobre todo filosóficas.**
- * **Desarrollar de manera concomitante las capacidades para la dialogicidad.**

Según Lonergan(1993), citado por Schmelkes (2004):

Ampliación de horizontes. El desarrollo del ser humano ocurre por la continua ubicación del sujeto entre las fronteras de lo conocido y lo desconocido, en busca de nuevas aventuras de conocimiento. Este proceso puede ser gozoso, pero también doloroso, por el hecho de que en ocasiones los nuevos horizontes destruyen nuestros esquemas previos de comprensión. Es entonces cuando el ser humano da saltos cualitativos. Este continuo desafío, en los ámbitos tanto cognoscitivo como afectivo constituye quizás el mayor reto de una buena pedagogía (p. 120).

Si alcanzamos esto, quizá conquistemos también, sin darnos cuenta, el horizonte formativo en valores que tanto deseamos.

Bibliografía

- ☞ Cunningham C., y Davis H. (1999). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración.* (4ª ed.). México: Siglo XXI.
- ☞ Frankl, V. (1995). *El hombre en busca de Sentido.* (17ª ed.). España: Editorial Herder.
- ☞ Fromm, E. (2010). *¿Tener o Ser?* (21ª impresión). México: Fondo de Cultura Económica.
- ☞ Herrera, R. M. (1998). *La didáctica de los Valores.* (1ª ed.). México: Ediciones Castillo S.A. de C.V.
- ☞ Nietzsche, F. (2010). *Más allá del Bien y del Mal.* México: Ediciones Leyenda, S.A. de C.V.
- ☞ Sanin, C. (2001). *Diccionario de Filosofía.* España: Ediciones Océano/Grupo Editorial, S.A.
- ☞ Savater, F. (1997). *El valor de educar.* (1ª reimpression). México: Ediciones de Buena Tinta, S.A./Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- ☞ Schmelkes S. (2004). *La Formación de Valores en la Educación Básica.* (1ª ed.). México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Webgrafía

- ☞ Echegoyen, J., y Blanco, I. Julio de 2002. - Última actualización: 30-5-2016. Recuperado de <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Nietzsche/Nietzsche-TransmutacionValores.htm>
- ☞ © Javier Echegoyen Olleta. Edición en papel: *Historia de la Filosofía. Volumen 3: Filosofía Contemporánea.* Editorial Edinumen.

La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada.

Luis Enrique Morga Rodríguez

lemorga@hotmail.com

ARTÍCULO

“No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana”. Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, 30 de septiembre de 1990.

Resumen

Desde la Declaración mundial sobre educación para todos (1990), los países participantes se comprometieron a conseguir el acceso universal a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. Veintiséis años han pasado y esta meta no ha pasado de ser una declaración política. En nuestro país, cerca de 4.1 millones de estudiantes se encuentran excluidos del sistema educativo nacional. La meta de una educación inclusiva, donde ningún estudiante del país se quede atrás sin importar la condición o barrera para el aprendizaje o la participación que enfrente, se vislumbra el día de hoy como una asignatura reprobada.

Palabras clave: *educación inclusiva, exclusión, educación, asignatura reprobada.*

A manera de introducción

Desde la promulgación de la Constitución de 1917, la educación ha sido considerada un derecho de todos los habitantes de la nación mexicana. Al redactar el artículo 3º, los constituyentes de Querétaro consideraron que este derecho debía extenderse a toda la niñez mexicana sin excepciones. Ésta es quizá la primera declaración relacionada con educación inclusiva que podemos ver en nuestro país. Han pasado casi 100 años desde la construcción de nuestra actual Constitución Política, y el sueño de que la educación alcanzara a toda la población ha quedado en ello, en un sueño. A pesar de los años invertidos en este sueño, grandes sectores de la población siguen quedando excluidos de este derecho.

Ante el avance del nuevo siglo, en pleno apogeo de los fenómenos de la globalización económica y cultural y del arribo de las sociedades de la información y del conocimiento; la educación en nuestro país enfrenta grandes retos. Algunos de ellos son: el mejoramiento de los logros del aprendizaje en todos los niveles y modalidades de educación pública, la construcción de una cultura de convivencia escolar sana en las escuelas de todo el país y, sobre todo, el reto de la educación inclusiva.

En septiembre de este año, la UNICEF (2016) presentó su estudio *Niñas y niños fuera de la escuela: México*. En él se afirma que en nuestro país existen 4.1 millones de niños fuera de las escuelas, excluidos del sistema educativo, y cerca de 640 mil niños están en riesgo de abandonar las aulas.

De acuerdo con el citado estudio,

Los resultados muestran que los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación son los siguientes: 1) niños y niñas con alguna discapacidad; 2) quienes residen en ámbitos rurales; 3) la población de origen indígena; 4) los niños que trabajan, y 5) quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso. Asimismo, se observa una relación más estrecha entre la condición de asistir a la escuela y alguna de las siguientes características: el jefe de familia es analfabeto; tiene baja escolaridad; es hablante de alguna lengua indígena; el hogar es de tipo familiar ampliado y/o el hogar tiene jefatura femenina (UNICEF, 2016, p. 11).

En consecuencia, resulta imperante para todos los que laboramos de una u otra manera en la educación afrontar el compromiso de construir una cultura de inclusión en nuestro país. En el caso de este trabajo de naturaleza discursiva, se analiza el estado de avance de este modelo inclusivo en el sistema educativo nacional.

Breve definición de educación inclusiva

Gran parte de las ideas que dieron nacimiento a la educación inclusiva surgieron a partir de un conjunto de principios y exigencias de organismos internacionales que se fraguaron bajo el amparo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en el artículo 26, que a la letra dice: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

En el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), se menciona que:

Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular [...] adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

En cumplimiento con los acuerdos referidos, un elevado número de países adoptaron estas propuestas como orientación en materia de política educativa, comprometiéndose a desarrollar y promover sistemas educativos con una orientación inclusiva que favoreciera una escuela para todos. Esta orientación, inicialmente, estaba dirigida a las personas con discapacidad, pero, años después, se convirtió en una orientación para atender a todos los menores en situación de marginación.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, establece una visión de conjunto: la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad. Esto significa actuar enérgicamente para determinar cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos. (UNESCO, 2009, p. 8)

En nuestro país, la SEP (2012) incluye en el glosario de términos sobre discapacidad la siguiente definición de educación inclusiva:

La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos; que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

De este modo, esta educación inclusiva pretende asegurar que todos los niños, las niñas y los adolescentes puedan asistir a las mismas escuelas; que estas escuelas cuenten con todo lo necesario para

atender a todos los niños; y además, que se garantice que todos y cada uno de los niños alcancen los aprendizajes necesarios para tener una vida plena. Se pone énfasis en atender a los menores que estén en situación de marginación sin importar la razón.

De acuerdo con la UNESCO (2009), podemos entender a la educación inclusiva como:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular y educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2009, p. 9)

Visto de esta manera, la educación inclusiva recoge un viejo sueño de los constituyentes de Querétaro: eliminar toda forma de discriminación y de exclusión a través de la educación; construyendo así, un país libre de prejuicios y de actitudes discriminatorias, un país más justo.

De acuerdo con Echeíta y Ainscow (2010), toda definición de educación inclusiva de contener cuatro elementos:

- a. La inclusión es un proceso, una búsqueda constante.**
- b. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.**
- c. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación.**
- d. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.**

De tal manera, podemos entender que la inclusión no es un estado, sino una búsqueda constante por establecer una cultura escolar que se esfuerce todos los días en derribar y minimizar las barreras que limitan el acceso de cualquier estudiante para alcanzar una educación que les garantice una vida digna y con bienestar. Estos esfuerzos de la institución escolar deben priorizar la identificación de estas barreras y construir alternativas que minimicen su impacto en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Ésta es una tarea constante y permanente del colectivo escolar.

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia (2007, p. 11).

Por su parte, en el gobierno del actual presidente, Enrique Peña Nieto, el citado Programa Sectorial de Educación (2013) menciona lo siguiente:

Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual(2013, p. 29).

Tales declaraciones no hacen más que ahondar en el que parece un patente fracaso en la política pública de nuestro país, el cumplimiento de uno de los derechos más importantes en la vida del ser humano: el derecho a aprender.

Desde la Constitución de Apatzingán en 1814, el derecho a la educación está presente en todos los marcos normativos de nuestro país. Más de doscientos años han pasado desde la integración de este derecho, y estamos muy lejos de poder garantizar su cumplimiento; a pesar de ser un derecho reconocido internacionalmente.

A pesar de que la educación ha sido motivos de múltiples convenciones y declaraciones y que es de cumplimiento obligatorio de acuerdo con el artículo 3° constitucional; al parecer, no es suficiente para garantizar que todos los menores de nuestro país, sin distinciones de ningún tipo, puedan gozar de este derecho, al cual Latapí llama un derecho clave. “El derecho a la educación tiene una relación fundamental con los otros derechos humanos. La educación ‘potencia el desarrollo de la persona’ y por ende es ‘condición esencial para el disfrute de todos’ los demás” (Latapí, 2009, p. 258).

Resulta imposible esperar que una persona que no ha tenido las oportunidades de acceso, permanencia y logros en educación pueda convertirse en un ser humano pleno. Sus oportunidades de movilidad social, de participación plena y de logro de sus potencialidades se verán siempre limitadas a las oportunidades determinadas por su educación.

No sólo la educación es la base del desarrollo del individuo, sino también de una sociedad democrática, tolerante y no discriminatoria; la búsqueda de democracia, de cultura y de paz, la protección del medio ambiente; en suma, la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y de capacidades y valores específicamente humanos (Daudet y Singh, 2001, p. 10; citados por Latapí, 2009, p. 258).

Si a ello le sumamos que el fenómeno de la globalización ha generado un mundo donde las brechas y desigualdades son cada vez más grandes, ya sea por pobreza o por falta de acceso a la conectividad digital, podemos afirmar que es imperante abordar el reto de enfrentar las diferentes formas de exclusión educativa y social.

La exclusión social va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social. Esto conduce a un número cada vez mayor de personas a “quedar fuera de la sociedad” y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho (Blanco, 2008, p. 1).

Poy (2016) destaca que los más afectados por esta realidad son los menores de hogares pobres, indígenas, discapacitados o habitantes de zonas rurales. Lejos quedan los discursos y los buenos propósitos acerca de la calidad educativa ante tan lacerante realidad.

Los rasgos centrales de la política educativa reciente, y de los principales programas orientados a mejorar la calidad de los servicios y los procesos de aprendizaje, confirman que el principal desafío del Sistema Educativo Nacional radica en la distribución equitativa de oportunidades de acceso y logro educativo. La

diversidad de acciones emprendidas por el gobierno federal para atender el rezago y la educación de los grupos más vulnerables no ha cerrado la brecha entre las escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, ni entre las escuelas de las entidades más desarrolladas y las menos desarrolladas. La provisión de educación de calidad a las comunidades indígenas sigue siendo tarea pendiente. La oferta brindada mediante modalidades para los grupos de la población en condiciones de desventaja no ha logrado combatir la desigualdad en que se vive. (UNESCO, 2016, p. 11)

Tales declaraciones no hacen más que ahondar en el que parece un patente fracaso en la política pública de nuestro país, el cumplimiento de uno de los derechos más importantes en la vida del ser humano: el derecho a aprender.

Desde la Constitución de Apatzingán en 1814, el derecho a la educación está presente en todos los marcos normativos de nuestro país. Más de doscientos años han pasado desde la integración de este derecho, y estamos muy lejos de poder garantizar su cumplimiento; a pesar de ser un derecho reconocido internacionalmente.

Conclusiones

Cerca de 26 años han pasado desde que nuestro país signó la Declaración mundial sobre educación para todos, aprobada en Jomtien (Tailandia) en 1990, y muy lejos estamos de cumplir con la meta de una escolarización para todos los niños, las niñas y los adolescentes; con la meta de Educación Inclusiva.

Estamos conscientes de que los fenómenos que originan estas formas de exclusión educativa no tienen una sola causa ni una sola dimensión, y que no pueden ser abordados desde un solo punto de vista o una sola mirada. Es claro que la pobreza, la discapacidad, las diferencias étnicas, la diversidad sexual y el género se mezclan en construcciones socioculturales que hacen condiciones únicas para ciertas zonas del país, cada una de ellas en sistemas multicausados y complejos.

También es claro que las políticas diseñadas por los últimos seis gobiernos nacionales no han conseguido garantizar el acceso de todos los estudiantes a la educación gratuita, obligatoria y de calidad que menciona el artículo 3°. Ya sea por falta de planeación, por incompetencia o por corrupción, las políticas públicas al respecto han fracasado rotundamente.

Del mismo modo, resulta claro que esta generación de estudiantes, excluidos del sistema educativo nacional, tendrá un futuro marcado por la marginación, el subempleo y la falta de movilidad social con el eterno riesgo de la pobreza extrema, el reclutamiento por parte del crimen organizado y la victimización.

Estos riesgos no sólo son una violación a los derechos inherentes de la infancia de nuestro país, sino que significan un compromiso para todos aquellos que de una manera u otra estamos involucrados con la educación: trabajar para que ninguno de nuestros niños sea dejado atrás, sin importar la condición o barrera que enfrente. Estos compromisos, tienen diferente cara según el actor y su espacio de responsabilidad.

El gobierno mexicano tiene la obligación de garantizar que se cumplan los compromisos establecidos en los múltiples acuerdos internacionales y en el artículo 3° constitucional; de desarrollar entornos que minimicen o disminuyan la pobreza y cualquier otra condición que se erija como barrera para el aprendizaje y la participación; y de construir políticas y líneas de acción claras para el cumplimiento del derecho a aprender.

Los padres de familia tienen el compromiso de mantener a sus hijos en la escuela y coadyuvar al logro de los aprendizajes, de estar pendiente de que adquieran las competencias necesarias para alcanzar una vida plena.

Las escuelas tienen la meta de construir comunidades y ambientes de aprendizaje que favorezcan la permanencia de los estudiantes en la escuela y el logro del perfil de egreso, y de contribuir al desarrollo pleno de sus estudiantes.

Los profesores tienen el compromiso de poner en el centro de sus esfuerzos a los estudiantes, de profesionalizarse, de innovar en sus estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje de sus estudiantes y para motivarlos a hacer del aprendizaje un elemento permanente en su vida.

Tal como lo dijera Don Belisario Domínguez (1913) “Si cada uno de los mexicanos hiciera lo que le corresponde la patria estaría salvada”¹.

Referencias bibliográficas

- ☞ Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- ☞ Domínguez, B. (1913) Discurso pronunciado en el Senado de la República Mexicana el 22 de septiembre de 1913. Recuperado en:
http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4124:version-palabras-del-presidente-de-%20la-jucopo-en-instalacion-del-ibd&catid=47:version-estenografica&Itemid=178
- ☞ Echeíta, G., y Ainscow. M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada, España. Recuperado de:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONE%20NECIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- ☞ Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (14),40, pp. 255-287.
- ☞ ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de:
<http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ☞ Poy, L. (2016). Fuera de las aulas, 4.1 millones de niños y jóvenes en México: Unicef. *Diario la Jornada*. 22/Septiembre/ 2016. Recuperado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2016/09/22/sociedad/034n1soc>

¹ Discurso pronunciado en el Senado de la República Mexicana el 22 de septiembre de 1913

- ☞ SEP (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf
- ☞ SEP (2007-2012). Programa Sectorial de Educación. *Diario oficial de la federación*. México.
- ☞ SEP (2013-2018). Programa Sectorial de Educación. *Diario oficial de la federación*. México.
- ☞ UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- ☞ UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- ☞ UNICEF (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de:
https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- ☞ UNICEF (2016). *Informe sobre niñas y niños fuera de la escuela: México*. Recuperado de: www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf

Educación emergente, inclusión e interculturalidad crítica

Nájera Castellanos, Antonio de Jesús¹

ARTÍCULO

¹ Doctor en Desarrollo Rural. Profesor de tiempo completo. Universidad Intercultural de Chiapas. Línea de investigación: Epistemologías indígenas y etnografía. Correo electrónico: anajera@unich.edu.mx

Resumen

El presente artículo presenta un análisis y reflexión de la construcción de la apuesta por una educación emergente, teniendo como eje central la interculturalidad crítica; ya que los tiempos actuales nos convocan a situar la educación desde una posición emergente como estrategia de emancipación educativa no dictada ni regulada por estándares homogéneos. De allí que la educación emergente junto con la interculturalidad se conviertan en una apuesta que transgreda fronteras entre las disciplinas académicas, fronteras geográficas y epistemológicas, que permitan nuevas sinergias de horizontalidad en la construcción del conocimiento como algo liberador, edificante, situado o contextualizado para la vida de los sujetos. Ante ello, si bien hoy en día existe una amplia reflexión sobre el horizonte que plantean los conocimientos de los pueblos, algunas veces llamados: conocimientos tradicionales, otras saberes, saberes locales o saberes tradicionales, no obstante, conviene precisar que nos interesa abordar los conocimientos que se construyen en el proceso educativo desde su dimensión cultural y lo que estos conocimientos implican en el modo de vida de los sujetos.

Palabras clave: educación, conocimientos, interculturalidad, emergencias, emancipación.

Introducción

Múltiples interrogantes pueden ser planteadas frente al análisis y la comprensión de un modelo que implica el reconocimiento de una diversidad en sus múltiples rostros, y que nos conduce a plantearnos interrogantes que nos interpelen a re-conocer un proceso educativo mucho más cercano a la experiencia real de vida. Desde esta corriente de pensamiento, se atraviesan ejes fundamentales, como el de carácter epistemológico, cuya premisa central es la generación de conocimiento desde una perspectiva crítica, mediada por el contexto y los intereses de los sujetos, como lo propone Fals Borda al decir que “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (1980, p.72).

Los resultados muestran que los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación son los siguientes: 1) niños y niñas con alguna discapacidad; 2) quienes residen en ámbitos rurales; 3) la población de origen indígena; 4) los niños que trabajan, y 5) quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso. Asimismo, se observa una relación más estrecha entre la condición de asistir a la escuela y alguna de las siguientes características: el jefe de familia es analfabeto; tiene baja escolaridad; es hablante de alguna lengua indígena; el hogar es de tipo familiar ampliado y/o el hogar tiene jefatura femenina (UNICEF, 2016, p. 11).

Por ello, conviene precisar que el planteamiento que se expone busca acercarse a ese conocimiento cultural, empírico, práctico y de sentido común cuya posesión cultural ha estado en manos de los sujetos que les ha permitido crear y recrear el sentido de la concepción de su contexto. Así, se busca entonces que la educación desde una concepción emergente² permita “fundirse” como un compromiso de vida construido desde los conocimientos vivenciales. Esto nos lleva a plantearnos varias interrogantes a manera de reflexión: ¿Por qué hoy hablamos de una educación inclusiva?, ¿cuál es la apuesta por la interculturalidad? Y más aún, ¿por la educación inclusiva intercultural?, ¿cuáles son las implicaciones de una educación emergente frente al actual modelo civilizatorio en términos educativos? Sin duda alguna,

² La concepción de emergencia se abordará con mayor profundidad en los apartados siguientes.

estas interrogantes nos conducen a una apuesta a comprender el sentido de la educación desde la vivencia de los sujetos: la vida misma en su contexto más amplio.

Hacia una educación emergente, inclusiva e intercultural

Los planteamientos actuales nos conducen a re-pensar el posicionamiento de la educación en contextos de diversidad cultural, lingüística, de pensamiento y de acción desde los propios sujetos con toda su historia y anhelos. La educación ha de mirar la condición humana, las interrelaciones sociales y culturales; recuperar la posibilidad de utopías, de horizontes aspiracionales, de crear mundos posibles; recuperar el actuar y no sólo como un generador de ideas desde las letras. Hablar de educar implica un espacio conveniente para crear las posibilidades de aprendizajes, de oportunidades para potenciar los proyectos de vida. Educar es una de las posibilidades de generar el cambio, recuperar la vivencia y los sentires o el sentí-pensar de los sujetos, y entrar a participar con las vivencias e intereses; es allí donde se puede crear el encuentro de los mundos posibles.

Por ello, en esta propuesta de una educación que emerja, que trastoque y que incluya, se entrelaza la idea planteada por Boaventura De Sousa (2009) que menciona que frente un modelo monocultural de saber científico que se enseña y se aprende en la mayoría de los procesos educativos, está la ecología de los saberes que posibilita re-conocer y confrontar múltiples experiencias de conocimientos. En otras palabras, nos convoca a plantearnos la necesidad de traer a discusión una educación emergente donde “lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad” (De Sousa, 2006, p. 26-27). De allí que quien posee otras capacidades también construye conocimiento y aprendizajes.

Entonces, desde este pensamiento boaventuriano la educación emergente nos acerca a un futuro concreto que posibilita construir un diálogo de conocimientos y saberes como posición humana que rompa modelos verticales y que posibilite la emergencia de hermenéuticas colectivas, donde la interacción dialógica resignifique las relaciones facilitando la reflexividad y el sentido de los procesos contruidos entre el proceso educativo y los sujetos. Esta propuesta nos conduce a fijar, de acuerdo con Adorno, las “perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica” (2004, p. 257).

Por esta razón, la educación emergente ha de encaminarse a lo que plantea Freire al decir que la educación “es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (1976, p. 71). De esta manera, la apuesta de la educación es por la construcción de conocimientos desde los procesos de vínculo entre la educación y los conocimientos culturales de los sujetos. Esto nos llevará a la función de la reflexión-acción y no a una mera abstracción de este proceso, pues la apuesta es el vínculo con el contexto, con la realidad inmediata en la que se desenvuelven las personas.

En este sentido, la educación inclusiva “no sólo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes” (Raffo et al., 2009, citado por Escudero y Martínez, 2011, pp. 92-93). Además, supone que “el respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje... se requiere de una educación democrática e intercultural que fomente el respeto a la

diversidad, formando personas que la valoren y mediante ello, permita conformar la propia identidad” (Valenciano, 2009, p. 16).

Entonces, si partimos del planteamiento hecho por la UNESCO (1990) en su Declaración Mundial sobre Educación para Todos, que buscaba un consenso mundial y compromiso por garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos realmente fueran atendidas en todos los países, conviene traer a la discusión que de acuerdo con el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (UNESCO, 2015), se continúan planteando obstáculos para el acceso a la educación por motivos de “pobreza, género, casta, origen étnico y lingüístico, raza, discapacidad, ubicación geográfica y medios de vida” (2015, p. 22).

Por lo tanto, la educación emergente, inclusiva e intercultural ha de convertirse en un espacio posible y de atrevimiento donde se construyan posibilidades desde las emergencias, desde lo cotidiano, desde lo habitual, en donde haya un cruce de saberes en el andar de la vida. De allí que la interculturalidad ha de convertirse en una herramienta sumamente importante en la re-significación de los conocimientos que mantienen los sujetos, pues frente al desprecio cartesiano de los conocimientos que de alguna manera han sido periféricos, hoy en día, la apuesta por la interculturalidad de los conocimientos contextualizados, construidos desde y por los mismo sujetos, desde sus muy distintas formas de ser, adquiere una condición de plenitud. Desde esta perspectiva, los conocimientos han de dejar de ser sojuzgados, discriminados o vituperados, y han de ser más bien la apuesta por re-novar y hacer evidente otras formas de construir y transmitir los conocimientos, los modos de vida, así como las relaciones entre sociedades y culturas. Por ello, la interculturalidad “supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que supone a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (Fornet, 2006, p. 29). Frente a este panorama, la inclusión en la educación implica una adecuación curricular desde sus múltiples aristas, pues ha de buscarse flexibilizar el currículo, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los proyectos educativos que tomen en cuenta elementos culturales, lingüísticos y particulares de los educandos.

Desde este punto de vista, la interculturalidad se convierte en principio y meta para re-conocer que las formas de construir el conocimiento en las aulas son múltiples, donde los conocimientos como formas de vida digna en las múltiples contextualidades implican asumirme y asumir al otro como sujetos sentipensantes y no como meros objetos. Se trata de recuperar el significado de lo humano y lo que implica a nivel personal, familiar, comunitario e intercomunitario o inter-cultural, es decir, ya no el culto a un ser humano en abstracto y, por ende, ya no una abstracción en las formas de vida particulares, sino más bien la recuperación y la visualización de la diversidad de situaciones en que se vive y se experimenta la vida.

Por lo tanto, el planteamiento de lo intercultural como eje articular en la construcción de nuevas formas de relacionarnos, se convierte en una apuesta de inclusión de lo “moderno” o global a los contextos de diversidad y de relación con y desde los mismos sujetos. La interculturalidad se puede entender como

Algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (Walsh, 2008, p. 140)

A lo que es necesario agregar lo que menciona Raul Fornet:

La interculturalidad, en tanto que proceso contextual-universal de capacitación para una cultura de culturas (y religiones) en relaciones y transformaciones abiertas, no es misión sino dimisión. Quiero decir que es una actitud vivencial que no se proyecta como misión de transmisión al otro de lo propio sino como permanente dimisión de los derechos culturales que tenemos como propios, para que por esta contracción del volumen de lo que somos puedan emerger en nosotros mismos contextos de acogida, espacios libres no ocupados, en los que el encuentro con el otro es ya, de entrada, experiencia de convivencia en su sentido fuerte (2015, p. 6).

Es decir, la propuesta de construir procesos de aprendizaje de las y los jóvenes vinculados a la realidad de los contextos en donde se desenvuelven y mediados por la interculturalidad, parte de la categoría que propone Touraine al decir que “el sujeto es el deseo del individuo de ser un actor” (2006, p. 66). Se trata de convertirse, por un lado, en un actor que rompa con la fuerza de los mercados o los imperios y, por otro lado, de crear las condiciones necesarias para la construcción de una comunicación de Sujeto a Sujeto. Por tanto, la noción de sujeto es la “condición para que los principios de justicia, solidaridad y corresponsabilidad que permiten la comunicación y la argumentación se transformen en actos” (Touraine, 2006, p. 66).

A partir de estas reflexiones, conviene precisar que la adecuación curricular ha de convertirse en una posibilidad concreta que propicie la puesta en marcha de una educación emergente, inclusiva e intercultural. Debemos partir de que la educación y, en especial, el currículo han de ser reconocidos como elementos culturales que vinculen la educación con la sociedad y, con ello, se vinculen los conocimientos disciplinares y su relación con los conocimientos para la vida. De allí que la adecuación curricular y la apuesta por el currículo de la inclusión nos conduzca a asumir acciones institucionales de largo aliento y no solamente estrategias didácticas que resulten ser ocasionales, pues el tema educativo cada vez más se presenta como una reivindicación política de diversos grupos que plantean una educación contextualizada y en función de las necesidades reales de las y los educandos.

Se requiere elaborar una adecuación curricular desde diversos ámbitos, no sólo en términos de necesidades educativas especiales, sino, más bien, en términos de diversidad cultural y lingüística.

A manera de conclusión

Finalmente, el proceso educativo es un espacio en el que se busca su conquista día con día, porque cobra un valor fundamental en los espacios culturales, sociales y territoriales. Es un aporte al sujeto para potenciar construcciones hacia la conformación de colectividades con sus múltiples espacios y tiempos, de allí que la educación se convierta en la urdimbre social.

Por consiguiente, esta propuesta de educación emergente, nos conduce a que todos los actores participen en colectividad de esta construcción, buscando el sentido que para ellos tiene la educación. Dentro de esta propuesta se busca estar allí con relación al otro y al contexto, como oportunidad de pensar críticamente y a su vez construir sus proyectos de vida, en donde el currículo tenga en cuenta la subjetividad de todos los actores, recuperando lo cotidiano en colectividad. Este repensar la educación en colectividad nos convoca a volver a tejer desde lo cotidiano para discernir nuestro lugar como sujetos autónomos en los tiempos actuales.

De esta manera, para los educandos “traspasar los límites para abrirse a lo inédito supone una

necesidad de realidad que obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados” (Zemelman, 1998, p. 24), mismos que construyan espacios de reflexión para establecer posibilidades de la vida misma desde los procesos educativos.

La interculturalidad crítica, la inclusión y una educación que emerja de las propias necesidades y contextualidades de los sujetos ha de posibilitar pensar un proceso educativo muy otro, que tome en cuenta la flexibilidad curricular en términos de tiempos y contenido educativo. En otras palabras, para el proceso educativo es necesario rebasar los planes rígidos y las dosificaciones uniformes para que los educandos puedan ajustar con libertad la intensidad, condiciones y capacidades individuales o colectivas en los estudios que desarrollan, dentro de los márgenes razonables. Por otra parte, en relación con los contenidos educativos, éstos han de ser variados y contextualizados de acuerdo con la realidad en que la que se vive el proceso educativo y, por lo tanto, se estarán construyendo sujetos que han de saber para la vida y no para el momento disciplinar.

Por ello, esta apuesta, que se ha descrito a lo largo del presente texto, ha de tomar en cuenta por lo menos cuatro dimensiones:

- * **Académica.**
- * **Pedagógica.**
- * **De contenido curricular.**
- * **Administrativa.**

Donde cada una de estas dimensiones permitan su articulación para redimensionar una educación holística en donde estén implicados diversos actores educativos en los espacios y tiempos diferenciados y contextualizados.

Referencias bibliográficas

- ☞ Adorno, T. (2004). *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada. Obra completa*. Madrid: Akal.
- ☞ De Sousa Santos, Boaventura (2006). Capítulo I.- La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- ☞ De Sousa Santos, B. (2009). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: TRILCE/ Extensión Universidad de la República.
- ☞ Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55.
- ☞ Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M. C. (Ed.), (1992). *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia*. Madrid: Editorial Popular.

- ☞ Fornet, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: II tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Revista Comunicación*, 4.
- ☞ Fornet, R. (2015). De la inculturación a la interculturalidad. Recursos de formación permanente. Misioneros del Verbo Divino. Argentina.
- ☞ Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI
- ☞ Touraine, Alan (2006). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ☞ UNESCO (1990). Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- ☞ UNESCO (2015). Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*.
- ☞ Valenciano, Grettel (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sartón, M. P. y Venegas, M. E. (coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca, España: Publicaciones del Inicio-Colección Investigación.
- ☞ Zemelman, Hugo (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- ☞ Walsh, Catherine (2008). *Interculturalidad, Plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Bogotá, Colombia. Tabula Rasa, No. 9, Julio-Diciembre.

Familia, escuela y medios de comunicación: factores del sujeto y su educación

Juan Gabriel Pinto Castillo
gabo.pinto.castillo@gmail.com
Universidad Valle del Grijalva. Campus Comitán
Doctorando en Educación

Alejandra del Carmen León Hernández
alejandra.leonh@gmail.com
Universidad Valle del Grijalva. Campus Comitán
Doctorando en Educación

Christian Alex Jiménez Deferia
caj.deferia@gmail.com
Universidad Valle del Grijalva. Campus Comitán
Doctorando en Educación

ARTÍCULO

Resumen

Se pueden determinar tres principales factores que intervienen en la educación del sujeto. El primero y fundamental es la familia, junto con todo lo que la compone: dinámica, estructura, tipos y el nivel de madurez del sujeto. Segundo, la escuela y los educadores: sus métodos y modelos. Tercero, los medios de comunicación: la influencia que éstos tienen en el sujeto. La relación que tengan estos tres factores será determinante en la formación del sujeto pensante.

Palabras clave: familia, educación, medios de comunicación, redes sociales, colaboración, comunicación.

Introducción

La educación del ser humano inicia desde su hogar, éste el primer contacto con una célula social. Posteriormente, al relacionarse con sus pares en el entorno educativo del nivel preescolar, debería iniciar su vida social y ser retroalimentada por el entorno de familia. La pregunta en torno a esto es: ¿cuál de estos dos factores, familia o escuela tiene mayor peso en la vida del individuo? Además, a estos dos factores se les suma un tercero, que son los medios de comunicación. Así, dentro de este artículo se tocarán estos tres factores: su influencia sobre el educando y su importancia.

El primer factor es la familia. Un aspecto fundamental que influye de manera determinante en la forma de educar es la estructura familiar, es decir, la configuración de la familia. El segundo factor es la escuela y los docentes: sus métodos, y la relación con el primer factor y el uso positivo del tercer factor, que son los medios de comunicación, que a través de la conquista de la subjetividad se han apoderado no sólo de los niños, sino de los padres y los educadores.

Desarrollo

En primer lugar, la familia es un derecho plasmado en el artículo 16 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Además de ser el primer modelo educativo que recibe el niño dentro de su formación de vida, “los parámetros universales referidos a la familia son, sin lugar a dudas, el cuidado, el crecimiento y el desarrollo de los hijos y la transmisión de pautas culturales” (Baeza, 2000, p. 4). Se agregaría que en esta institución el niño comienza sus primeras ideas de socialización para interactuar con sus pares, tomando en cuenta que la estructura familiar sea equilibrada y exista un ambiente nutricional.

Sin embargo, hoy en día no se puede hablar de la familia nuclear o extensa, como se hacía hace 50 años, ya que se estaría generalizando y haciendo pensar que en todas se dan las mismas circunstancias. Al día de hoy, las estructuras familiares son más complejas, y se debe de considerar si el educando proviene de una familia nuclear, monoparental, reestructurada, padres de un mismo sexo, entre otros tipos de familia existentes. Este factor es fundamental para comprender cómo es y cómo está estructurado mental y socialmente el sujeto, y determinar si esa estructura familiar es nutricia o conflictiva.

Actualmente, se está dando un fenómeno cada vez mayor, la estructura de familias reestructuradas o ensambladas, que es definida como la familia “formada por una pareja adulta en la que al menos uno de los cónyuges tiene un hijo de una relación anterior” (Pereira, 2002). Lo anterior indica que el niño ahora convive no sólo con sus padres, además debe convivir con la pareja y con los hijos de ésta,

y con los padres de mamá o papá. Viendo esto, se torna en una situación educacional sumamente compleja, hablando sólo de su conformación.

Además, en la estructura familiar deben considerarse otros aspectos como la dinámica familiar que existe dentro de ella: "situaciones no claras respecto de roles y funciones en los distintos miembros, suelen producir una desorientación generalizada frente a las tareas al desconocerse el qué y el cómo se espera de cada uno" (Baeza, 2000, p. 8). Aunado esto a las complicaciones de la tendencia familiar ensamblada o reestructurada, se hace aún más complejo el proceso de educación familiar.

Ahora, diferenciamos la educación recibida de un niño que proviene de una familia ensamblada y uno que proviene de una familia monoparental donde muchas veces su modelo educativo sólo es un padre o los abuelos. Reflexionemos cómo sería este tipo de relación entre estos pares, que visión tendría uno y otro sobre la forma de vivir y comportarse. Esto nos lleva al segundo factor, la escuela y los docentes; surgen las preguntas: ¿está preparada la escuela y el maestro para afrontar los retos de educar a cada niño con la individualización subjetiva de los simbolismos que obtuvo de su origen?, o simplemente, ¿ve a dos o más niños a los cuales hay que educar por igual?

Garantizada por el artículo 3° constitucional, la educación es un derecho fundamental de los individuos, que busca desarrollar las facultades del sujeto o alumno. Además, en la fracción II, inciso c, señala que:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2016)

Si es correcto lo normado por el artículo 3° constitucional, las escuelas del país deben tener instalaciones de buena calidad, recursos materiales para todos y personal capacitado para atender la diversidad de alumnos que asisten a ellas.

Las escuelas, como espacio de aprendizaje, deben ser instalaciones de buena calidad, donde los alumnos se sientan a gusto, cómodos y con ganas de estudiar; con recursos materiales para todos, esto incluye libros de texto, así como lecturas y libros que se sugieren en los libros texto gratuito, además de material didáctico; la escuela debe fortalecer los valores que se originaron en casa, incrementarlos y potenciarlos.

Finalmente, la escuela debe contar con personal capacitado para atender la diversidad de alumnos que asisten, como psicólogos, directivos y personal docente capacitado. El docente es un factor determinante en la formación del alumno, ya que con él tiene más contacto; es quien da continuidad a la escala de valores que ha creado el sujeto. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando ese docente no vive con pasión su labor? "La educación es determinante en el sujeto ya que lo prepara de tal forma que sea responsable ante su comunidad, pero sobre todo dándole libertad para ser responsable y poder tener decisiones" (León, 2007 p.598). De lo contrario, el alumno no se está educado y simplemente se realizan réplicas de sus conocimientos. Parece que los docentes tienen el pensamiento de Émili Durkheim citado por Guevara y De Leonardo:

La educación es el mecanismo idóneo para mantener la solidaridad mecánica en la sociedad. La educación deberá reforzar los aspectos ritualísticos, simbólicos del orden social, destacando la autoridad del maestro, la lealtad de las instituciones, las formas tradicionales del orden y definiendo de manera explícita los valores morales y sociales de la sociedad (Guevara y De Leonardo 1991, p. 52).

La educación se está realizando en un formato rígido y sin un camino claro o definido, ¿será acaso que el docente no ha entendido lo que es educación? La forma de educar y enseñar debe ser actual y estar acorde al momento histórico que se está viviendo.

Un elemento primordial para los educadores es trabajar con pasión y con conciencia, no es posible educar y enseñar a vivir cuando el responsable de esta actividad no es responsable de su vida. Retomando la familia y haciendo una relación con el docente, surge otra interrogante: ¿cómo es el tipo de vida familiar del docente?, ¿qué tipo de estructura familiar tiene?, ¿es consciente de su vida?, ¿la vive con pasión? En la experiencia, muy pocos docentes contestan afirmativamente a estas preguntas.

Desde este punto, se pasa al tercer factor que son los medios de comunicación. Éstos deben ser auxiliares de la educación y, sin embargo, se han convertido en monstruos conquistadores de la subjetividad, así lo define Jorge Carpizo McGregor citado por Castillo (2006):

“Los medios de comunicación masiva contribuyen en gran parte a fijar las maneras de pensamiento de la sociedad; a establecer la agenda de los asuntos políticos, sociales y económicos que se discuten; a crear o a destruir la reputación de una organización, persona o grupo de personas; proporcionan información y elementos para que la persona o el público construyan, ponderen y formen sus opiniones. Son en muchas ocasiones los intermediarios entre la sociedad y el poder político. Son un poder porque poseen los instrumentos y los mecanismos que les dan la posibilidad de imponerse; que condicionan o pueden condicionar la conducta de otros poderes, organizaciones o individuos con independencia de su voluntad y de su resistencia”. (McGregor, 1999, p.744)

Desafortunadamente, este último factor se ha usado en mayor medida de manera destructiva. Desde hace tiempo, la televisión definió el rol de género, haciendo que los hombres se definieran como poderosos, valientes y fuertes; y describió a la mujer como dulce, abnegada, bella y sensual (Fernández, Sánchez y Villarroel, 1997).

Actualmente, en la televisión abierta hay algunos programas educativos, pero la mayoría de la programación está llena de violencia, irresponsabilidad, idealización, fantasía, misticismo. Por ejemplo, en programas como Laura de América donde se vive una proyección constante de venganza, La Rosa de Guadalupe donde se viven soluciones fantasiosas que no tienen nada que ver con la realidad en que se vive, son sólo posturas de soluciones irreales que mantiene a un pueblo irresponsable.

No solamente los programas, sino también las redes sociales que se usan para transmitir libertinaje, sexualidad, modas, publicaciones sin sentido como “me voy a bañar”, y minutos después “ya me bañé”. Desgraciadamente, los involucrados no sólo son los niños, muchos padres han perdido el rumbo de su rol como padres y la responsabilidad que tienen como educadores. Hoy en día, parece haberse producido “un eclipse de la autoridad de los adultos” (Savater 1997, citado por Baeza, 2000, p. 10).

Los medios de comunicación son poderosos y seguirán destruyendo valores mientras los dos primeros factores, la familia y la educación, lo permitan; especialmente el primero, la familia.

Dentro del artículo se han planteado las circunstancias problemáticas, ¿de qué sirve plantear las

cosas positivas de estos factores? La idea es ver lo sucio para lavarlo, lo que en apariencia se ve limpio no se toca. Lo que queda es buscar un trabajo de colaboración entre los dos primeros factores. Sin embargo, es menester entender que los medios de comunicación siempre educan, para bien o para mal, pero educan: “en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden. Es decir, sobre sus saberes y sobre su relación con el saber; sobre el proceso donde se mezclan razón y emoción, información y representación” (Morduchowicz, 2001 p. 101).

Desde el seno familiar, se debe de formar a los hijos como personas integra, auténticas y desarrolladas en sus características, con una escala de valores bien definida. Si la familia no es capaz de realizar esta tarea, entonces se requerirá de educadores familiares.

En cada escuela debería existir un asesor familiar, ya que “muchos padres confunden la instrucción con educación y piensan que con facilitar la educación escolar ya es suficiente” (Parada, 2010 p.31). Con el asesor escolar se crearía conciencia de los límites de la labor de cada actor.

La familia, la escuela y los medios de comunicación, y un Estado como director de un orden relacional, que con su poder logre construir un modelo que ayude. Como decía Gramsci (1960): “La finalidad es lograr formar al nuevo intelectual “orgánico” capaz de fundar una nueva hegemonía en la sociedad: la hegemonía del proletariado” (citado por Guevara y De Leonardo, 1991, p. 55). Se trata de lograr crear nuevas subjetividades, libres, despiertas, vivas que construyan sociedades conscientes.

Conclusión

Los tres factores son importantes, familia y escuela deben apoyarse mutuamente, aliarse para el desafío de educar a sus hijos: los alumnos. Se requiere asumir que la participación y colaboración entre la familia y la escuela tiene como fin el mejoramiento de calidad de los aprendizajes de los educandos, así como el ejercicio del derecho a la educación que los padres tienen en relación con sus hijos.

Es necesario proponer, gestionar y buscar acercamiento y convivencia entre la familia y la escuela para lograr una educación integral de los alumnos. La búsqueda debe lograr que estos dos factores se convirtieran en dos pilares de protección contra el tercer factor, los medios de comunicación, reorientando su uso hacia algo productivo. Además, se necesita la implementación de un asesor familiar en las escuelas como medio de interrelación y dirección de los actores de la educación.

Referencias bibliográficas

- ☞ Baeza, S. (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. *Psicología y Psicopedagogía*, Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL Año I N° 3 Setiembre 2000. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de <http://psico.usal.edu.ar/psico/rol-familia-educacion-hijos>
- ☞ Castillo, C. (2006). Medios masivos de comunicación y su influencia en la educación. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*. Recuperado de <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2006/06/medios-masivos-comunicacion-su-influencia-educacion>

- ☞ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Publicación virtual del H. Congreso de la Unión. Última Reforma DOF 15-08-2016 Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- ☞ Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. United Nations.
- ☞ Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistemático*. México: Editorial Pax.
- ☞ Fernández, F., Sánchez X, y Villarroel G. (1997). Influencias de la exposición a la televisión en los escolares. *Comunicar. Revista de educación en medios de comunicación*, en línea. No. 8.
- ☞ Guevara, G. y De Leonardo, P. (1991). *Introducción a la teoría de la educación*. México: Trillas. Pp 40-60.
- ☞ León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere* [en línea], vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, 2007, pp. 595-604, Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado el 09 de noviembre de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>
- ☞ Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- ☞ Parada, J. (2010). *La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro*. *Educatio Siglo XXI*, (28), 1, 17-40. Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/27098>
- ☞ Pereira, R. (2002). Familias reconstruidas. La pérdida como punto de partida. *Perspectivas sistémicas*, (artículos on line) recuperado el 11 de noviembre de 2016 de <http://www.redsistemica.com.ar/reconstituidas.htm>

El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula

Elena Guadalupe Aguilar Rojas
elena.aguilar@hotmail.com

Jaqueline González Roque
licjaquelineglz@gmail.com

ARTÍCULO

Resumen

Este ensayo expone los componentes claves y los distintos aspectos de la educación inclusiva, partiendo de su definición general y abordando una de estas perspectivas para establecer el aula inclusiva, y con ello poder enfocarnos en el profesor inclusivo. El docente actual debe tomar en cuenta la diversidad del aula para implementar estrategias didácticas que logren una educación de calidad por medio de la inclusión. En este ensayo hablaremos de una de estas estrategias: el trabajo cooperativo, que aspira a obtener grandes resultados en este compromiso por lograr aulas inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, profesor inclusivo, diversidad, aula inclusiva, trabajo cooperativo, equipos de trabajo.

Introducción

La escuela es un espacio organizado de tal manera que las figuras que fungen en ella logran adquirir, desarrollar, aplicar y transmitir habilidades, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje determinado.

Los personajes principales, que son determinantes en el desarrollo de este proceso, son tanto aquellos que desean desarrollar estas habilidades, como los que facilitan el desarrollo de las mismas, es decir, alumno y maestro son responsables de la sistematización del conocimiento dentro del aula.

Sin embargo, maestros y alumnos son individuos que poseen características diferentes, esta situación influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no es tomada en cuenta como debería de ser, ya que el sistema nos ha obligado a crear ambientes de aprendizaje homogéneos, debido a los tiempos establecidos y a los contenidos que deben abordarse de manera general, estandarizando al alumno.

¿Qué es la educación inclusiva?

En la actualidad, observamos que los objetivos de la educación en el país no se logran de manera eficiente, ya que estamos más preocupados en la escuela como un todo que en el alumno, quien cada vez aumenta su heterogeneidad. El alumno cuenta con cualidades, actitudes y aptitudes particulares que deben tomarse en cuenta de forma individual para obtener un aprendizaje de calidad, lo cual es el objetivo primordial para la educación.

Por lo tanto, resulta trascendental enfocarnos en la diversidad dentro del aula para dirigirnos hacia un aprendizaje que sea significativo en cada uno de nuestros alumnos, satisfaciendo sus necesidades educativas individuales.

La diversidad es un factor determinante que debe ser tomado en cuenta en la educación, ya que los constantes cambios en la sociedad provocan que, por naturaleza, todos los seres humanos seamos diferentes. Al no considerar esta situación como una característica relevante en los procesos escolares, nos estaríamos perdiendo la oportunidad de aprovechar cada una de las habilidades que como persona podemos compartir.

Tomando en cuenta los aspectos mencionados con anterioridad, estaríamos en el camino de cumplir con la labor de la educación inclusiva, que recae en cada uno de los elementos guía: escuela y maestro; quienes consideran las condiciones de la organización escolar que favorezcan el cumplimiento de los retos de la inclusión.

Como lo expresa Ainscow (2001) en su siguiente consigna:

Para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar (p.2).

El logro de la inclusión es, entonces, un trabajo cooperativo y coordinado entre todos los interesados, tanto la institución como los docentes, los estudiantes y los padres, ya que es ante todo un derecho que tienen todas las personas al vivir en sociedad. Es una forma de pertenecer conjuntamente con otros, siendo valorados como igual y rescatando al ser individual.

La educación inclusiva es un concepto que se define en el aula por medio de nuestra práctica profesional, buscando estrategias para incluir y no excluir a los alumnos, creando ambientes de aprendizaje que sean de utilidad para la diversidad de estudiantes. Como docentes, hay que tomar en cuenta que para que exista este tipo de educación es necesario adoptar a todos los miembros por igual, con la finalidad de que reciban conocimientos y se desarrollen según sus propias necesidades.

Para ello, es preciso indagar sobre las necesidades físicas y cognitivas de los estudiantes, viéndolas no como una dificultad, sino como una manera de compartir las habilidades de los educandos, a fin de lograr un aprendizaje de manera cooperativa, enriqueciendo el trabajo en el aula de tal manera que se creen actitudes y aptitudes, tanto en el alumno como en el maestro de: respeto, confianza, solidaridad, generosidad, tolerancia y flexibilidad.

Educar con valores nos permitirá, entonces, concientizar sobre estas actitudes necesarias para lograr el desarrollo del objetivo de la educación inclusiva.

Importancia de la educación inclusiva

La educación inclusiva surge por detectar mediante un diagnóstico la diversidad cognitiva, física y emocional en el aula. Después de que el docente identifica esta diversidad, se percata de que existe una dificultad en el aprendizaje, puesto que la enseñanza en la mayoría de los casos se da de forma homogénea.

Esta tradición de enseñar por igual continúa. Aunque estamos conscientes de que debemos optar por escuelas inclusivas y más aún, aulas inclusivas, el término no debe estar sólo presente en los discursos escolares, sino que debe hacerse una realidad. En otras palabras, la escuela inclusiva no debe quedarse únicamente en una ley o plasmada en un artículo dentro de la educación, sino que hay que transformar las aulas, a los profesores y a los alumnos, ya que ellos son la verdadera materia prima que debemos mejorar (Rodrigues, 2006).

Para crear aulas inclusivas, es necesario hacerlo mediante la creación de ambientes de aprendizaje adecuados al contexto y a la gama de alumnos presentes. Esto genera un reto, debido a que se debe valorar tanto la creatividad como el potencial académico de cada individuo y, a su vez, socializar estos saberes. Por ello, es de suma importancia la implementación del trabajo cooperativo para obtener una innovación en el aula.

En los profesores, es fundamental mejorar la actitud y la capacitación profesional. El trabajo de la educación inclusiva debe ser un trabajo en equipo, puesto que así como hay diversidad en el aula,

también la hay en las áreas disciplinares de los profesores, lo que permite resolver de mejor manera los conflictos en el aula (tanto específicos como generales), y así poder lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. De esta manera, el docente puede conseguir la plenitud de su enseñanza, considerando no sólo las dificultades de aprendizaje, sino también las habilidades que posee cada individuo para aprovecharlas con el apoyo entre compañeros, pequeños grupos, pares, o como bien sabemos, con un trabajo colaborativo (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Ámbitos de la educación inclusiva

Comúnmente, se asocia el concepto de educación inclusiva con la integración de los alumnos con problemas de discapacidad intelectual, física y sensorial, pese a que este concepto es más amplio y engloba el desarrollo de los alumnos de forma integral.

Se contemplan diversos ámbitos como: el respeto por las diferencias, la valoración de cada uno de los alumnos, la participación, la equidad y las metas; así como el reconocimiento de derechos; y el proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, evitando cualquier forma de exclusión en los centros educativos.

Se requiere transformar la cultura, la normatividad y la práctica de los centros educativos, de manera que respondan a la diversidad de las necesidades de los estudiantes de su localidad. La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (no sólo de aquellos estudiantes con alguna discapacidad) expuesto a cualquier tipo de discriminación o exclusión depende de esta transformación.

El profesor inclusivo

Aunque esta actividad recae en todos los entes educativos, es responsabilidad del docente desarrollar las principales tareas que permitan cumplir los objetivos dentro del aula y así lograr una educación inclusiva real. Por tal razón, la aportación del profesor es clave para comenzar el cambio hacia la inclusión.

Parte de esta labor demanda conocer al alumno, tanto en aspectos intelectuales como personales, lo cual llevará al docente a conocer el currículo, para poder adaptarlo y crear condiciones y entornos que favorezcan la diversidad del aula. Un profesor que es inclusivo da oportunidad a todos sus alumnos de aprovechar el máximo nivel posible de sus aprendizajes de manera paulatina.

Por lo tanto, el docente debe estar educado en valores para adquirir la actitud necesaria ante un grupo heterogéneo. Asimismo, requiere tener una capacitación calificada que integre las siguientes características: ser innovador, comunicador, empático, afectivo, racional, democrático, flexible y con capacidad para la resolución de conflictos.

El rol de un profesor inclusivo consiste también en ser competente, con capacidad de investigación, colaborativo con la planta docente y consciente de la pluralidad de elementos propios de su función (Duran y Giné, 2015).

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica del profesor inclusivo

Cuando se habla de inclusión en la educación, se busca la aceptación y pertenencia de los estudiantes para poder adquirir conocimientos. Esto crea una necesidad de trabajar mediante grupos de apoyo, al buscar formas más innovadoras de laborar en el aula. Por ello, la cooperación recae en todos los actores

de la educación y, principalmente en las clases, puesto que debemos ver al grupo en conjunto como una pequeña comunidad en constante aprendizaje.

El trabajo cooperativo traspasa los niveles de competencia. Éste busca que los estudiantes estén interesados en ayudarse, aunque sus conocimientos sean pocos o muchos, el objetivo es el apoyo mutuo (Pujuolàs, 2009).

Se pretende, por medio de esta estrategia, obtener más que un trabajo colaborativo, puesto que se quiere actuar con la formación en valores de manera simultánea, escenario que se toma en cuenta dentro del trabajo cooperativo.

Un aprendizaje cooperativo, entonces, debe asegurar una participación igualitaria y una interacción simultánea, es decir, que los alumnos estén organizados en equipos de trabajo y no hacer trabajos en equipo. Esto contribuirá a que constantemente todos tengan las mismas posibilidades de participar y que aprendan al máximo los contenidos escolares.

Este trabajo busca que el profesor asuma la tarea de concientizar al alumno, en razón de que sus compañeros también deben aprender tomando un rol diferente y apoyándose entre sí, para que se esfuercen al máximo y puedan aprender en conjunto, quizás no de la misma manera, pero si en relación con los mismos contenidos.

De esta forma, se logrará trabajar con dos motivaciones: el profesor como facilitador y el alumno como copartícipe, para contribuir a que sus compañeros de equipo también aprendan.

El profesor debe tomar en cuenta que las actividades cooperativas deben efectuarse en pequeños grupos para lograr los objetivos de manera eficaz.

Parte primordial para lograr un aprendizaje cooperativo de calidad radica en el hecho de la forma en cómo se integren los equipos de trabajo. Su conformación es una labor que el docente está obligado a desempeñar, puesto que conoce bien a sus estudiantes y puede observar la composición de su grupo heterogéneo, de tal forma que lo segmente en tres grandes grupos: aquellos alumnos con mayor capacidad de ayudar a sus compañeros, los que necesitan de mayor ayuda y el resto de los estudiantes que están en un nivel intermedio de capacidades y cualidades. Los equipos de trabajo deben entonces estar integrados por estos tres elementos del grupo, distribuyendo de manera equitativa a los compañeros de clase (Pujuolàs, 2009).

Obtener un resultado favorable en la implementación de los equipos de trabajo como estrategia de inclusión, depende mucho de la preparación y organización del docente, puesto que es él quien va a regular los procesos de aprendizaje al tomar una actitud solidaria y de sensibilización con sus alumnos, al igual que ellos con sus compañeros.

Conclusión

Un profesor inclusivo ayuda a obtener de forma eficaz los objetivos de la educación inclusiva dentro del aula, por lo cual es importante concientizar a nuestros docentes de esta labor. Al ser más los facilitadores con esta cultura de inclusión, podremos mejorar en conjunto la educación que se les brinda a los estudiantes, para poder avanzar no sólo a un aula inclusiva, sino a una escuela inclusiva. El trabajo cooperativo es un principio fundamental para trabajar con los alumnos y sobre todo un derecho, puesto que se asemeja al rol de la sociedad en la que vivimos y que, como bien sabemos, es totalmente variada y compleja. Aplicando esta estrategia, contribuimos a que vivan en una sociedad preocupada, pero también ocupada por ayudar y, sobre todo, por trabajar de manera cooperativa entre ellos, sin importar las características que constituyen a cada persona.

El trabajo cooperativo no sólo favorecerá la obtención de aprendizajes en el aula, sino que también provocará que trascienda hacia el exterior, al formar individuos conscientes de su entorno y de la importancia de la convivencia incluyente para una sociedad ideal.

Referencias bibliográficas

- ☞ Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_226.htm
- ☞ Duran, D. y Giné, C. (2015). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, 155.
- ☞ Leatherman, J., y Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- ☞ Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Antigua Guatemala, 5 al 9 de octubre de 2009.
- ☞ Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. p. 299-318.

La educación inclusiva para todos

Angélica Murillo Garza
mes.mle.angelicamg@hotmail.com

Línea temática: Educación inclusiva
Tema complementario: Educación inclusiva y grupos vulnerables

ARTÍCULO

Resumen

Amartya Sen sostiene que “la diversidad humana no es una compilación secundaria (a ser ignorada, o introducida “posteriormente”), sino que es un aspecto fundamental de nuestro interés en la equidad” (1992, p.9). En la diversidad se encuentra la riqueza de las ideas de los sujetos con la finalidad de construir juntos un mundo más habitable. El objetivo de este trabajo es analizar algunas variables que inciden en nuestro objeto de estudio que es la inclusión educativa y proporcionar algunas recomendaciones para su implementación con sentido de equidad. Ante esta situación problemática, surgen las preguntas de investigación: ¿Qué se entiende por inclusión? ¿Qué elementos intervienen en su aplicación? ¿Cuáles son sus antecedentes? ¿Qué acciones estratégicas se pueden implementar? Se utiliza una metodología de corte mixto, descriptiva, documental e interpretativa. Este trabajo está dirigido para docentes, investigadores, alumnos y para todas aquellas personas que estén interesadas en el tema. En cuanto a los hallazgos, podemos mencionar que existe opacidad semántica del concepto inclusión, y que el uso de éste depende del país en turno, pero de la forma de aplicar las acciones y de sus actores, dependerá que tenga éxito, ya que no existe una definición unitaria y de ahí el grado de dificultad para su interpretación. Este tema es de novedad científica, ya que es objeto de estudio de investigadores y diferentes tipos de organismos. “Con respecto a la inclusión hay que crear condiciones que garanticen una educación de calidad y reconocer las diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos” (Santillana, 2016, p. 9).

Palabras clave: calidad, diversidad, educación inclusiva, ONU, UNESCO.

Introducción

Actualmente, la inclusión educativa es un tema que tiene una gran importancia en todo el mundo y que está considerado en las diferentes políticas educativas. Así mismo, se están haciendo intentos por ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. En este trabajo, analizaremos algunos elementos que intervienen en nuestro objeto de estudio como las políticas, la cultura y las prácticas. ¿Qué se entiende por inclusión? ¿Qué elementos intervienen en su aplicación? ¿Cuáles son sus antecedentes? ¿Qué acciones estratégicas se pueden implementar? Si bien es cierto que se están haciendo grandes esfuerzos, por ejemplo, en la difusión de la temática a través de los diferentes medios de comunicación; la realización de congresos nacionales e internacionales, y de órganos de divulgación científica, entre otros, esto no es suficiente. Se necesita una mayor participación de los padres de familia, los alumnos, los profesores, los investigadores, las instituciones sociales públicas y privadas, y el gobierno estatal y federal, es decir, de todos los actores del sector social.

Desarrollo

Antecedentes

En 1945, se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), cuyo objetivo es *contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo a través de la educación,*

la ciencia, la cultura y la comunicación, la cooperación entre los pueblos, con el fin de garantizar el respeto universal de la justicia, la supremacía de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión (ONU, 1945 s.p.).

Efectivamente, han transcurrido 71 años y el objetivo medular de la UNESCO sigue siendo un asunto pendiente, ya que no se ha logrado consolidar en su totalidad. Es cierto que se ha potencializado en los últimos años el trabajo para otorgar el principio de igualdad de oportunidades en la educación para la población objetivo.

A partir de la década los noventa, fue cuando se presentó un incremento en la implementación de acciones estratégicas con el objetivo de incentivar el ingreso a la educación de todos los sectores sociales sin distinción alguna.

Delors, Jacks; Al, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, concibieron la educación como “uno de los principales motores del desarrollo y como una de sus funciones el conseguir que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio progreso” (1996, p. 44).

¿Qué se entiende por inclusión?

La confusión que existe dentro de este campo es a nivel internacional en cierta medida, debido a que la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscon, Farrel y Tweddle, 2000, p. 211; Dyson, 2001, p. 145; Echeita, 2006; Escudero y Martínez, 2011, p. 55). De ahí que sus resultados no sean muy alentadores, ni la existencia al respecto, de opciones y prácticas educativas contradictorias.

La consideración semántica del término “educación inclusiva” o “inclusión educativa” sigue teniendo opacidad. En ciertos países, se considera la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. Sin embargo, consideramos que el término tiene un mayor alcance que involucra y apoya la diversidad entre los alumnos.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias; así como reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en entornos formales de la educación. La educación inclusiva más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y los estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2006, p. 14).

Al respecto, Echeita y Ainscow (2010, p. 2) mencionan que “por ejemplo en España al tiempo que

se apoya al más alto nivel las declaraciones y los principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con Necesidad de Educación Especial, que facilitan la segregación de algunos centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres”.

El término de “inclusión” aparece ligado al de “necesidades educativas especiales” (Blanco, 2006, p. 1). Sin embargo, no es así, al menos cuando se analizan las situaciones de desigualdad, como el género o la pertinencia étnica, es importante considerar los grupos más vulnerables y su acceso a la educación. Es importante analizar todas estas variables, es decir, no descuidar las partes ni el todo para hacer frente a las barreras que limitan el derecho de una educación inclusiva para todos.

Decretos

Ley de los Derechos de los Indígenas, Estado de Nuevo León

En lo que corresponde al marco jurídico se han expedido Decretos como medida de acción de la instancia gubernamental y federal.

En el estado de Nuevo León, el 22 de junio de 2012 se publicó la Ley en P.O. # 80 Decreto Número 345,

Artículo Único.- Se expide la Ley de los Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León, para quedar como sigue:

Artículo 1. La presente Ley es de orden público e interés social y reglamentario del artículo 2º de la Constitución Política del Estado libre y soberano de Nuevo León. Tiene por objeto la garantía, protección y promoción de los derechos y la cultura de los indígenas, cuya aplicación corresponde al Estado y a los municipios de Nuevo León.

Hallazgos

En el tema de los indígenas en el Estado de Nuevo León, de acuerdo a las estadísticas del INEGI (2015), en el 2015 se aplicó la encuesta intercensal que evidenció que 352 mil personas pertenecen a algún grupo étnico como náhuatl, huasteco, otomí y zapoteco; y que otras 60 mil personas tienen referencias familiares con algunos de estos grupos. En total, existen más de 412 mil indígenas. Sin embargo, muchos de ellos niegan sus orígenes por miedo a la exclusión.

De acuerdo con el INEGI, en el Censo de población y vivienda de 2010, la distribución de las lenguas indígenas más habladas en Nuevo León es la siguiente:

<i>Lengua Indígena</i>	<i>Número de Habitantes</i>
<i>Náhuatl.....</i>	<i>21, 723</i>
<i>Huasteco.....</i>	<i>5, 974</i>
<i>Otomí.....</i>	<i>1, 397</i>
<i>Lenguas Zapotecas.....</i>	<i>905</i>

Existen 40,137 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 1% de la población de la entidad.

De cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablaban español.

Por lo tanto, es necesario reconocer y atender la diversidad multicultural, saber convivir y crear programas sociales, económicos, de salud y educativos con un sentido incluyente.

Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Estado de Nuevo León

La Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad se publicó en P.O. # 82 el día 3 de julio de 2014 por Rodrigo Medina de la Cruz, Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Nuevo León, Decreto Número.168 que a la letra dice:

Artículo Primero.- Se crea la Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad, para quedar como sigue:

Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad

Capítulo I

Disposiciones Generales

Artículo 1.- Las disposiciones de esta Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en el Estado Libre y Soberano de Nuevo León.

Su objetivo es la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad, incluidos en el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y manda el establecimiento de las políticas públicas estatales necesarias para su ejercicio.

Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva

El miércoles 1 de junio de 2016 se publica en el Diario Oficial, Secretaría de Educación Pública, el Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva.

Enrique Peña Nieto, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que el Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente Decreto Artículo 2º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Hallazgos

De acuerdo con el censo del INEGI en el Estado de Nuevo León en 2010, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 10.2, lo que equivale a poco más de primer año de educación media superior.

A nivel nacional, la población de 15 años y más tiene 9.1 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la educación secundaria.

De cada 100 personas de 15 años y más:

2.2 %	No tienen ningún grado de escolaridad
50.4%	Tiene la educación básica terminada
22.8%	Finalizaron la educación media superior
24.2%	Concluyeron la educación superior
0.4%	No especificaron

Acciones estratégicas para implementar. Resultados

Después de la revisión del estado del arte, se puede decir que para implementar acciones estratégicas dentro de la educación inclusiva debemos considerar algunos aspectos:

- * *Conocer todo lo relativo al tema ya que el “conocer” permitirá identificar y aplicar las estrategias y acciones de acuerdo con las condiciones de cada región, según sea el caso en particular.*
- * *La inclusión la hacemos todos: responsables de organizaciones, directores de centros educativos, supervisores, profesores, alumnos, padres de familia, autoridades, etc.*
- * *La inclusión es un proceso que tiene como misión buscar formas de atender a la diversidad de los alumnos, de los seres humanos en general. Las diferencias no son para dividirnos, sino para reconocernos como individuos con capacidades y habilidades de desempeño dentro de una área específica de interés y fomentar el aprendizaje.*
- * *La inclusión educativa busca el éxito de los estudiantes, que los alumnos puedan sentirse parte de ella con sentido de identidad y de pertenencia.*
- * *Es importante revisar el estado del arte sobre la inclusión educativa a nivel estatal, nacional e internacional para comparar las diferentes acciones que se implementan para evaluar y aplicar las políticas educativas más acordes a las necesidades del lugar de origen o de interés.*
- * *Se necesitan maestros que estén capacitados y que cuenten con una formación académica, y experiencia que sea congruente con el tratamiento que requieren los alumnos dentro de un salón de clase. Po ejemplo, tener conocimiento de alguna lengua indígena, según sea el caso.*

Conclusiones

La educación inclusiva es para todos, debemos ser inclusivos de acción, de pensamiento y de palabra, ya que como individuos formamos parte de una sociedad integral e incluyente. Por otra parte, la educación inclusiva representa un derecho fundamental para la equiparación de oportunidades con el fin de conseguir verdaderamente una calidad en la educación como lo establece el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, sin exclusiones ni eufemismos.

El campo de acción de la educación inclusiva es un camino sinuoso de contradicciones, falta mucho por construir. Afortunadamente, existen personas e instituciones interesadas en la búsqueda de un mundo más habitable e incluyente, que ofrezcan respuestas educativas más efectivas a todos los niños,

independientemente de su condición social, religiosa, económica, cultural, ideológica, y de género.

Otra ventaja o avance es la expedición de los diferentes Decretos que dan certeza jurídica a los grupos más vulnerables. Sin embargo, estos decretos no deben quedar sin efectividad. Se debe vigilar su cumplimiento para favorecer el desarrollo del país con sentido de equidad, justicia e igualdad: un México incluyente.

Dentro de la Reforma Educativa, se hace referencia al tema de la inclusión, lo cual se había establecido de manera formal en otras políticas educativas, pero, ¿en dónde queda la capacitación de los docentes para un mejor desarrollo y éxito en éste tema? ¿Será suficiente que los centros educativos cuenten con rampas para la movilidad de las personas con discapacidad? ¿Es suficiente y adecuada la infraestructura de los centros educativos para garantizar el tránsito de los alumnos? ¿Los contenidos son los pertinentes? Así, pueden surgir muchas preguntas sin respuesta.

Sin embargo, los maestros comprometidos con nuestros alumnos, con nuestros hijos, con los padres de familia, con la sociedad y con nuestra comunidad, ya sea urbana o rural, trabajamos de manera conjunta para formar mejores ciudadanos con sentido de identidad y con una educación incluyente para tener un mejor México.

Referencias bibliográficas

- ☞ Ainscow, M., Farrell, P., y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, (3), 4.
- ☞ Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3), 4. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- ☞ Delors, Jacks; Al, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr, & Nanzhao (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Santillana/UNESCO.
- ☞ Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo, M. y Jorán de Urries, F. (Eds.). *Apoyos autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú. 145-160.
- ☞ Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ☞ Echeita, G. y Ainscow, A. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. (Texto que se corresponde, mayoritariamente, con la ponencia titulada *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*). *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada, España.

- ☞ Escudero, J. M, y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- ☞ INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda de 2010*. Recuperado de: www.cuantame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=19
- ☞ INEGI (2015). *Encuesta Intercensal de 2015*. Recuperado de: www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/el2015/doc/eic_2015
- ☞ *Ley General de Educación, en Materia de Educación Inclusiva* (2016). México: Cámara de Diputados. Recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref32_01jun_16.pdf
- ☞ LXXIV H. Congreso del Estado de Nuevo León Septuagésima Cuarta Legislatura (2014). *Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Decreto Número 168*. Monterrey, Nuevo León: Congreso del Estado de Nuevo León.
- ☞ LXXIV H. Congreso del Estado de Nuevo León Septuagésima Cuarta Legislatura. (2012). *Ley de los Derechos Indígenas en el Estado de Nuevo León*. Monterrey, Nuevo León: Congreso del estado de Nuevo León.
- ☞ ONU. (1945). Carta de las Naciones Unidas. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional*, San Francisco, 26 de junio de 1945. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/charter/index.shtml>
- ☞ Diario Oficial de la Federación (2013, 20 de mayo). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018*. México: Gobierno de la República.
- ☞ Santillana (2016). *El ABC de la Reforma Educativa 2016. Los fines de la educación en el siglo XXI. El modelo educativo 2016. Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Santillana.
- ☞ Sen, Amartya (1996). *Inequality reamined*. Cambridge: Harvard University Press. P.XI [trad. esp.: *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza, traducción modificada. p. 9.].
- ☞ UNESCO (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

**Reflexiones acerca de las formas de
interacción y comunicación de un
equipo de profesionales de
diversas disciplinas en el
área de la discapacidad**

Lic. Mildred Itzel Martínez Rojas
mildreditzel@hotmail.com

ARTÍCULO

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de la forma en que los profesionales de diversas disciplinas afines interactúan y construyen conocimiento de manera conjunta en el área de atención a la discapacidad. Se abordan principalmente los retos de las intervenciones desde las disciplinas educativas y psicológicas para la educación inclusiva como principio rector. Además, se indaga acerca de las distintas formas de interacción desde las cuales operamos los profesionales entre nosotros, así como con nuestros alumnos con discapacidad.

Palabras clave: *interacción, comunicación, discapacidad, interdisciplina, educación inclusiva.*

Introducción

En el siguiente trabajo me propongo profundizar algunos aspectos sobre los que he reflexionado en relación con mi trabajo en una institución especializada de atención a niños y jóvenes con discapacidad motriz severa; y sobre cómo la escuela inclusiva ha sembrado nuevos retos en el trabajo diario del equipo interdisciplinario del cual formo parte.

Estas preguntas nos hacen cuestionarnos acerca de nuestro quehacer diario, el lugar y la dirección de las intervenciones que realizamos, así como de la forma en la que pensamos a los sujetos con los que trabajamos y cómo nos relacionamos con ellos, resultan de vital importancia si queremos alcanzar mayores grados de inclusión educativa y social para las personas con discapacidad.

Para esto, me permitiré referirme a una situación en particular que se presenta entre el personal interdisciplinario de la institución en la cual trabajo, ante la necesidad de construir conocimiento compartido que traspase las fronteras disciplinarias que nos convocan y, a veces, nos separan.

Las cuestiones que me gustaría tratar de discutir son, en un principio, las dificultades que se presentan para lograr un verdadero encuentro de las mentes entre los distintos profesionales que somos convocados para una intervención psicoeducativa, y algunas alternativas que permitieran flexibilizar esos lazos y crear intervenciones más dialógicas (Bruner, 1994).

En segundo lugar, poner el foco sobre las diferentes concepciones acerca de la discapacidad que han condicionado y condicionan aún las interacciones y formas de comunicarse que se llevan a cabo en la escuela o centros educativos terapéuticos, cuando intentamos acercarnos y establecer relaciones pedagógicas con estos sujetos.

Desarrollo

En el trabajo que llevamos a cabo en el centro educativo-terapéutico, se nos convoca a una serie de profesionales (psicólogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, maestros de educación especial, etc.), los cuales participamos en los programas educativos y de rehabilitación de niños y jóvenes con discapacidad motriz.

Si bien durante el desarrollo del ciclo escolar se acuerdan de manera conjunta una serie de objetivos a seguir para el tratamiento de cada chico, se observa cómo de alguna manera estos objetivos se ven apropiados por las distintas áreas disciplinares, lo cual ha contribuido a generar un distanciamiento entre las labores que realiza cada profesional, obstaculizando el desarrollo de lazos entre las disciplinas, que beneficien un abordaje más holístico de cada alumno.

Así, se observa, en primera instancia, que existen crecientes dificultades entre los profesionales para alcanzar algún grado de comprensión conjunta de los problemas que enfrentamos en nuestra práctica diaria, lo cual contribuye a obstaculizar en gran medida, cualquier construcción conjunta de nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje (Erausquin, 2014).

Esto en contraparte con las teorías más actuales que abogan por un giro relacional en relación a la experiencia, que rescatan como experto no a aquel que es poseedor de todos los conocimientos, sino a aquel que sabe dialogar con aquellos que tienen el conocimiento e ir en su búsqueda (Erausquin, 2014).

La mirada dialógica de la enseñanza ha destacado el rol que juega la intersección de múltiples voces en el aprendizaje de cada persona y en el desarrollo de sus interpretaciones (Elichiry, 2013). Esto en relación con la importancia de compartir y negociar para apropiarse de nuevos significados y sentidos sobre los problemas a los que nos enfrentamos y de diseñar acciones de manera conjunta.

Así, se identifica a la interacción humana como base para la comprensión, el significado y la interpretación (Elichiry, 2013). Es en la interacción humana donde el discurso educativo se organiza a partir de las estructuras de participación y las relaciones de autoridad que se dan entre los participantes.

De esta manera, la construcción de significados compartidos entre profesor y alumno estará íntimamente ligada a la construcción de un vínculo afectivo interpersonal en el que se ponen en juego no sólo los sentimientos, las motivaciones y las expectativas de los alumnos, sino también del profesor.

Para DeVargas (2006), la importancia radicará en comprender cómo la experiencia pedagógica: el enseñar y el aprender, así como otro tipo de interacciones, como profesor-alumno y entre profesionales, se desarrollan en el vínculo, y que ese vínculo tiene una dimensión histórica, intersubjetiva e intersubjetiva.

Se observa que en la situación antes planteada existe la necesidad de construir un clima de aceptación y reconocimiento entre los profesionales que formamos parte del centro educativo terapéutico (Erausquin, 2014). La capacidad de construir problemas compartidos resulta indispensable para crear metas más factibles que beneficien el desarrollo integral de los alumnos y de la comunidad educativa en general.

Este tipo de interacciones deberán ser, a decir de Rogoff (1997), de implicación, co-construidas y desarrolladas a través del enriquecimiento por apropiación recíproca de las diversas y heterogéneas potencias, y de las realidades culturales que habitan el escenario educativo, las cuales constituyen la riqueza del giro contextualista (Baquero, 2002), y las diversas propuestas que abogan por una educación inclusiva (Ainscow y Booth, 2002).

De esta manera, lo que se busca no es alcanzar algún tipo de consenso vacío de significado, sino la creación de acuerdos dialógicamente construidos, enmarcados en las normas éticas correspondientes a cada contexto, con sus respectivas transformaciones y heterogeneidades (Elichiry, 2013).

Según Stainback y Stainback (1999), en la enseñanza inclusiva el aula se transforma en la unidad básica de atención. Las aulas inclusivas dan soporte y atención a todos los alumnos con la finalidad de ayudarlos a conseguir los objetivos curriculares adecuados, fomentando la creación de redes naturales de soporte, al poner énfasis en el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa.

En este caso, no se piensa en desdibujar ni la especificidad que corresponde a cada disciplina ni las características tan particulares de la población a la que atendemos, sino de crear tramas que permitan construir desde lo familiar. Además, se trata de abrir la posibilidad de desbloquear lo extraño, creando

entretejidos híbridos entre lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, “lo normal” y lo diverso (Cazden, 2010).

Estas tramas deben incorporar a los niños y jóvenes con los que participamos no como sujetos de cuidado o auxilio, sino como personas que importan y pertenecen a la comunidad educativa, situándolos como parte inherente del tejido que constituye las situaciones que se viven en comunidad (Cazden, 2010).

Se plantea esto ante las dificultades que aparecen en centros de atención en discapacidad que por las características altamente especializadas de sus actividades, erramos en no dar lugar a la palabra de esos sujetos que nos observan diariamente incidir en sus vidas sin pedirles voz ni voto o, a veces, no otorgándole la validez apropiada a lo que estas personas tienen que decir acerca de sí mismos y de los demás.

La posibilidad de considerar a la escuela como frontera, lugar para que circule la palabra entre voces distintas nos invita a habilitar poco a poco aquellas voces que hasta ese momento no estaban habilitadas (Duschatzky, 1999). Lo anterior permite de-construir la jerarquía normativa de las relaciones profesor-alumno para pensar en formas más flexibles y dialógicas de comunicación entre seres humanos.

Este cruce de fronteras implica para nosotros los profesionales el entrelazamiento de nuestras experiencias y de los mundos diferentes de los cuales parecen provenir a veces nuestras intervenciones, para poder vislumbrar un horizonte de posibilidad y de diferencia.

Esto incluye, además, realizar una compleja tarea de desnaturalización de algunas concepciones que conciben la diferencia y lo diverso como algo ajeno o una amenaza, y así empezar a pensar en los sujetos desde sus potencialidades y lo que aporta su presencia al funcionamiento de la comunidad educativa.

Conclusiones

De acuerdo con Benasayaq y Smith (2010), poder desplazarnos de las concepciones pensadas desde la etiqueta para empezar a vincularnos de manera diferente, tan diversa como las poblaciones con las que trabajamos, resulta de vital importancia para ir avanzando hacia mayores grados de inclusión y de reflexión sobre nuestra labor como agentes psicoeducativos.

Así, la propuesta tiene que ver con empezar a construir artesanalmente con los involucrados y otros, la posibilidad y la potencia de transformar las condiciones de desarrollo, tanto de la subjetividad como de sus contextos (Benasayaq, 2010, citado por Erausquin, 2014). Esto podría contribuir a la construcción de nuevas interacciones, así como a nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Este trabajo será importante no sólo para los profesionales que trabajamos con personas con discapacidad, sino también para estas personas y sus familias, con el fin de poder ayudarlos a desprenderse de la etiqueta que los identifica.

Todo esto llevando a cabo un trabajo desde lo inter-agencial entre diferencias y semejanzas, y no sólo en lo “multicultural” como coexistencia pacífica, “pues los problemas que enfrentan en la práctica las profesiones en el mundo contemporáneo son complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único y singular y atravesados por conflictos y dilemas éticos” (Erausquin, Dome, López, y Confeggi, 2013, s.p.).

Así como las recientes conceptualizaciones acerca de la inclusión que apuntan a pensarla más que una meta como un proceso (Ainsocow y Booth, 2002), la comprensión conjunta debe ser pensada

no como un “estado”, sino como proceso que no se da nunca por cerrado del todo y que estará sometido a continuos avances y retrocesos y, por tanto, a un grado importante de incertidumbre (Erausquin, 2014).

Del trabajo de luchar contra la incertidumbre que nos embarga ante la necesidad de negociar significados, dependerá que este tejer y destejer tramas no sea vivido como una amenaza personal para los profesionales, alumnos y familiares que tenemos la necesidad de sentirnos escuchados, comprendidos y valorados como parte de una comunidad de educativa (Cazden, 2010).

La posibilidad de torcer destinos, como lo menciona Kaplan (1992), deberá ser nuestro principal motivador como profesionales de la educación y de distintas disciplinas que se ven convocadas en la atención de las necesidades múltiples, para poder trabajar en pro de la construcción de nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación y de las interacciones que acontecen en su marco.

Referencias bibliográficas

- ☞ Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Index for Inclusion*. (2ª ed.). Bristol: CSIE.
- ☞ Baquero R. (2002). Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, (24), 97-98, 57-75.
- ☞ Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Ética y etiqueta” En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ☞ Bruner, J. S. (1994). Life as narrative. En A. H. Dyson & C. Genishi (Eds.), “*The need for story: Cultural diversity in classroom and community*” (pp. 28-37). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- ☞ Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry, N. (Comp), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, (pp. 61-80). Buenos Aires: Manantial.
- ☞ De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 1. Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- ☞ Elichiry, N. (2013). Conversaciones sustantivas en el aula. *Revista digital Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)*, (2), 4.
- ☞ Erausquin C., Dome C., López, A., y Confeggi, X. (2013). Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores. En Erausquin, C. y Bur, R. (Comp.), *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*, 84-92. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

- ☞ Erasquin C. (2014). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. *Cátedra II de Psicología Educacional de Facultad de Psicología UBA y Cátedra de Psicología Educacional de Facultad de Psicología UNLP.*
- ☞ Kaplan, Carina (1992) Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- ☞ Rogoff B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, (111-128). Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ☞ Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Ed. Narcea.

Pobreza e igualdad de oportunidades educativas en México

Mario Martínez Silva
mario.martinez@cresur.edu.mx

Dora Elia Rojas López
doraelia_rojas@hotmail.com

ARTÍCULO

Resumen

En México, como en la mayoría de los países de América Latina, la exclusión social y educativa de un amplio sector de la población infantil y juvenil está relacionada con la condición de pobreza de sus familias.

En este ensayo, se hace una reflexión de las relaciones entre pobreza e igualdad de oportunidades educativas, a partir del cual se hacen algunas propuestas para orientar las políticas de equidad educativa dirigidas al sector más vulnerado y vulnerable de nuestra sociedad: las personas que viven en situación de pobreza.

Palabras clave: *pobreza, igualdad, equidad educativa, calidad educativa.*

Introducción

A manera de contexto: el caso de Nelly (N), aspirante a estudiante universitaria

N es una joven de 16 años de una familia de nivel socioeconómico bajo egresada de una preparatoria pública. Sus excelentes notas académicas generaron en ella y en sus padres altas expectativas para continuar con sus estudios profesionales. Desafortunadamente, se ha enfrentado hasta la fecha con dos experiencias de fracaso en su intento por ingresar a la universidad; el puntaje de los dos exámenes que ha presentado no ha sido suficiente para lograr su objetivo.

Ella, como otras compañeras de su generación con excelentes notas en su corta carrera académica, se pregunta una y otra vez la razón de su fracaso siendo tan buena estudiante. Aumenta su desánimo el hecho de que algunos de sus compañeros, catalogados por el grupo como poco estudiosos y apáticos, sí pasaron el examen de admisión a la universidad.

Desarrollo

En el trabajo que llevamos a cabo en el centro educativo-terapéutico, se nos convoca a una serie de profesionales (psicólogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, maestros de educación especial, etc.), los cuales participamos en los programas educativos y de rehabilitación de niños y jóvenes con discapacidad motriz.

Si bien durante el desarrollo del ciclo escolar se acuerdan de manera conjunta una serie de objetivos a seguir para el tratamiento de cada chico, se observa cómo de alguna manera estos objetivos se ven apropiados por las distintas áreas disciplinares, lo cual ha contribuido a generar un distanciamiento entre las labores que realiza cada profesional, obstaculizando el desarrollo de lazos entre las disciplinas, que beneficien un abordaje más holístico de cada alumno.

N se siente impotente ante esta situación: los resultados de los exámenes no fueron publicados, sólo recibió un papel con el puntaje obtenido y la nota de no admisión. Ni siquiera recibió la información necesaria de parte de las autoridades académicas correspondientes para saber en qué aspectos del examen falló y poder prepararse para la siguiente ocasión.

N está decidida a estudiar una carrera profesional, pero ha de ser en la “uni”, como ella dice, ya que la situación económica familiar le impide costearse los estudios en alguna institución educativa privada. Algunas de sus compañeras han tenido mejor suerte, porque su situación económica particular les ha permitido ingresar en alguna de las muchas universidades privadas que hay en la ciudad.

Por lo pronto, ha estado trabajado como dependiente de una tienda y promocionando, casa por casa, una bebida embotellada. También se ha inscrito, por sugerencias de otras personas, a cursos de inglés y computación. Es probable que olvide sus intenciones de estudiar, al menos una carrera profesional.

Como N, son muchos los jóvenes que por motivos diversos ven frustrados sus intenciones de acceder a la universidad. Casos como éstos nos llevan a plantearnos algunos cuestionamientos y reflexiones sobre el tema de la igualdad de oportunidades educativas y sus relaciones con la pobreza: ¿Podemos asegurar que N ha tenido igualdad de oportunidades educativas por el hecho de haber accedido y permanecido en la escuela durante su educación básica y media superior?; ¿podríamos cuestionar la calidad de la educación recibida por N durante estos niveles de escolaridad, puesto que a pesar de las altas notas recibidas, y en teoría altos niveles de aprovechamiento escolar, esto no ha garantizado su acceso a la universidad?; ¿tiene alguna responsabilidad la escuela preparatoria que ha otorgado una acreditación y certificación de los conocimientos y habilidades para continuar estudios profesionales?; ¿el tipo de exámenes aplicados para el acceso a las universidades públicas constituyen la alternativa más justa para los estudiantes de nuevo ingreso?; ¿ha tenido o tiene N las mismas alternativas u opciones de estudio ya no sólo que el resto de jóvenes de su edad, sino al menos que sus compañeros de generación?

A continuación intentaremos presentar algunas ideas y reflexiones en torno a las relaciones entre la igualdad de oportunidades educativas y la pobreza. La mayoría de estas ideas son retomadas de algunos estudiosos de este tema en los años recientes.

Desarrollo

Relación entre educación y pobreza

En principio, hay dos postulados o ideas que son aceptados como verdades en la relación entre educación y pobreza.

- * *Una primera idea es considerar que la educación es la clave, no sólo para acelerar el crecimiento económico, sino también para superar los problemas de pobreza y desigualdad social (Guadagni, Cuervo y Sica, 2002).*
- * *La segunda de las ideas hace referencia a establecer una relación directa entre vulnerabilidad social y educación. (Guadagni et al., 2002).*

Para Guadagni, “la educación se ha convertido en una función absolutamente central, debido a las nuevas características tecnológicas de las sociedades en la era de la globalización. El cambio basado en tecnologías de la información amenaza levantar nuevas barreras de clase entre los que accedieron a un nivel educativo alto y los que se quedaron a mitad del camino” (2002, pp. 13-14.).

La vulnerabilidad social está directamente relacionada con la educación: las personas con menores niveles de educación enfrentan condiciones más adversas en el mercado laboral, perciben menos ingresos y poseen deficiencias en el acceso a la salud. Estas condiciones retroalimentan y potencian sus desventajas, dando lugar a la reproducción intergeneracional de la pobreza.

Para Reimers (2002), distintas escuelas ofrecen oportunidades diferentes y sustenta la hipótesis de la relación causal entre pobreza, educación y desigualdad, señalando que los niveles de instrucción guardan relación directa con los niveles de ingreso y que, en esa medida, es imperativo reformar la política educativa, de manera que ésta reduzca al mínimo la exclusión social y promueva directamente una

significativa movilidad educacional en beneficio de los más pobres.

De la misma manera, Willie (2002) señala cómo la composición de las escuelas constituye un factor crítico para comprender las diferentes oportunidades educacionales de alumnos procedentes de diversos grupos raciales y socioeconómicos.

Asimismo, Bracho (2002) demuestra que, a pesar de las políticas encaminadas a lograr la matrícula universal en primaria durante los últimos 10 años en México, se ha ensanchado la brecha entre ricos y pobres, pues la desigualdad se traslada a niveles superiores de instrucción.

Por último, Muñiz (2002) remarca cómo la falsa idea de que se ha superado el problema de acceso a la educación en el país ha llevado a descartar el papel que juegan los contextos sociodemográficos en las trayectorias escolares de los niños; es decir, el rezago escolar no se asocia necesariamente con las capacidades del niño o con la eficacia del medio escolar, sino con las condiciones de vida preexistentes entre los distintos sectores de la población.

Igualdad, equidad y calidad educativas

Los programas nacionales de educación de los últimos sexenios se han planteado objetivos centrales de cobertura con equidad y calidad. En este sentido, se reconoce que la cobertura y expansión de los servicios educativos es insuficiente para asegurar la equidad y la calidad educativas. El problema aquí es si hay voluntad política para lograr estos objetivos, cómo se está haciendo y con qué recursos se dispone.

Como señala Reimers (1999), la igualdad de oportunidades educativas va más allá de la igualdad de acceso a la escuela. Las oportunidades educativas de los niños son influidas por la posición social que sus padres ocupan en la estructura social y el autor se refiere tanto a las oportunidades de acceder a diversos niveles educativos como a las posibilidades de aprender en cada uno de estos niveles.

Las fuerzas desatadas por la globalización darán mayores ventajas a aquellos que tienen mayor educación y a pesar de los esfuerzos deliberados por incrementar las habilidades educativas de los niños de los pobres, la brecha de oportunidad con aquellos que son educativa y económicamente privilegiados se incrementará.

En esa misma dirección, Rizo (2002) señala la importancia de distinguir entre igualdad de acceso, igualdad de resultados internos y de resultados o impactos externos; ya que dadas las diferencias individuales, familiares y sociales, para llegar a la igualdad de resultados se tiene que postular una desigualdad de insumos en sentido opuesto al usual, con un enfoque compensatorio, de equidad, ofreciendo más apoyo a quien más lo necesita, por tener condiciones menos favorables fuera de la escuela.

Factores que contribuyen a la desigualdad de oportunidades educativas.

Según Reimers citado por Cordero (1999), hay varios tipos de procesos que contribuyen a esta creciente desigualdad de oportunidades educativas. Estos procesos operan al interior de la escuela, fuera de la escuela y en la interacción entre el sistema educativo y el mundo social en el sentido más amplio.

En el sistema educativo se dan algunos procesos que contribuyen a esta desigualdad educativa:

- * *Financiamiento privado de una parte de la educación.*
- * *Los efectos de los compañeros escolares en el avance de las oportunidades de aprendizaje.*
- * *La segregación racial y social educativa.*
- * *Disparidad en el uso de los recursos de la educación pública.*

Fuera del sistema educativo, los procesos que intensifican la desigualdad en las oportunidades educativas se originan en las condiciones de vida de los niños pobres, que debilitan su salud y los hacen más vulnerables física y psicológicamente.

Por último, un tipo de proceso que contribuye a la reproducción de la desigualdad en las escuelas, de acuerdo con Reimers, es la interacción entre influencias sociales y educativas. La pobreza directa de la familia, particularmente en la educación básica, moldea la ecología escolar e influye en las expectativas de los maestros. Diferentes niveles de educación de los padres, llevan a diferentes niveles de respuesta de los maestros y de las escuelas.

Conclusiones

Con base en las ideas expuestas previamente, a continuación se enuncian algunas propuestas, a manera de conclusiones, que tienen como propósito asegurar una mayor equidad e igualdad de oportunidades educativas:

- * ***Asegurar el acceso a una educación con calidad y equidad en todos los niveles educativos debiera ser la prioridad de las políticas educativas nacionales y estatales.***
- * ***Estudiar e investigar los procesos que limitan las oportunidades de aprendizaje de los niños y jóvenes de escasos recursos económicos y examinar con cuidado la evidencia del impacto de las diferentes intervenciones que se realizan para que los recursos efectivamente generen mayores oportunidades educativas.***
- * ***Desarrollar e implementar diferentes modelos educativos para contextos comunitarios diferentes, partiendo de una identificación de los problemas y la implementación de las estrategias con la participación directa de los actores locales.***
- * ***Invertir en recursos humanos y materiales para mejorar los procesos y resultados educativos de los alumnos de las zonas más desfavorecidas.***
- * ***Co-responsabilizar a los diferentes actores sobre los procesos y resultados educativos.***

Asimismo, nos adscribimos a las propuestas planteadas por Guadagni, et al. (2002) para el fortalecimiento de las escuelas de las familias carenciadas. Dichas propuestas son tendientes a ampliar las capacidades y oportunidades de sus hijos: seguimiento y control permanente de la salud de estos niños y de la asistencia regular a las escuelas; escuelas públicas autogestionarias que asuman la administración del personal docente y no docente; fortalecimiento del papel del director de la escuela, designado por la comunidad escolar; evaluación permanente de la calidad educativa como un mecanismo de control de la gestión de la escuela; amplia difusión de las evaluaciones, para conocimiento de los padres y supervisión de las comunidades locales; incentivos para mejorar la formación y capacitación permanente de los maestros: mayores retribuciones para los maestros de escuelas que mejoran sistemáticamente su calidad y para aquellos que enseñan en escuelas ubicadas en áreas con predominio de población pobre; fortalecimiento de las escuelas públicas en las áreas más humildes.

Referencias bibliográficas

- ☞ Bracho, T. (2002). Pobreza y educación en México 1984-1996. En Reimers, F. (Ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Cordero, G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1(1). Recuperado de:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html>
- ☞ Guadagni, A., Cuervo, M., y Sica, D. (2002). *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI.
- ☞ Martínez, F. (2002). *La desigualdad educativa en México*. México: Este país.
- ☞ Muñoz, P. (2002). Estado de la escolarización de niños en localidades rurales muy marginadas de México. En Reimers, F. (Ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Reimers, F. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- ☞ Willie, C. (2002). Excelencia, equidad y diversidad en educación. En Reimers, F. (Ed.), *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.

