



Atenas
ISSN: 1682-2749
noel.oliva@umcc.cu
Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos
Cuba

Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México

Cervera Delgado, Cirila; Martí Reyes, Mireya

Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México

Atenas, vol. 3, núm. 43, 2018

Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153005>

Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México

Teacher training for inclusion and diversity: challenges and pending agenda in Mexico

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato, México
cirycervera@yahoo.com.mx

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153005>

Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato, México
mireyadeug@gmail.com

RESUMEN:

El artículo presenta resultados del proyecto de investigación “Políticas y reformas en México y España. Propuestas para la inclusión educativa”. Se corresponden con la veta indagatoria sobre las políticas con que se forman inicialmente los docentes en México en lo que, se esperaría, es el marco de la educación inclusiva. El propósito es examinar cómo se considera este tópico desde el enfoque de la educación como derecho, a partir de que impregna las disposiciones contenidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y, en consecuencia, las derivaciones normativas y aplicativas, incluyendo la formación docente, como facultad del Estado.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Educación inclusiva, Diversidad, Plan de estudios.

ABSTRACT:

The present work presents results of the research project "Policies and reforms in Mexico and Spain. Proposals for educational inclusion". These results resemble the research attitude about policies with which teachers are initially trained in Mexico in what, could be expected, as the framework of inclusive education. The purpose is to examine how this topic is considered from the perspective of education as a right, since it permeates the provisions contained in the Political Constitution of the United Mexican States and, consequently, the normative and application derivations, including teacher training, as a faculty of the State.

KEYWORDS: Teacher training, Inclusive education, Diversity, Plan of studies.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en el Sistema de formación inicial docente en México

El proyecto “Políticas y reformas en México y España. Propuestas para la inclusión educativa”³, de donde derivaron los resultados empleados para la elaboración de este texto, contó con tres aristas fundamentales, a saber: el marco de las políticas y las reformas de carácter educativo en México y en España, el análisis de casos de inclusión/exclusión específicos y la formulación de eventuales propuestas que coadyuven a superar la problemática estudiada, considerando su trascendencia puesto que:

Los principios de comprensividad y diversidad están presentes en las prácticas educativas actuales, en las que cobran relevancia el diseño y planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, aquellos aspectos relacionados con las dimensiones institucionales desde un enfoque inclusivo (Moliner, 2013, p. 5).

Dentro de las políticas se analizó la línea de formación inicial docente que atañe al tema de la educación inclusiva; precisamente este texto se enclava en la realidad de México, país en el que la formación de profesores para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), es prerrogativa exclusiva del Estado. Tal disposición es un mandato constitucional, expresado en el Artículo 3º de la Carta Magna, que a la letra dice: “III [...] el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República.” (DOF, 2017).

En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP), opera la anterior disposición a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), dependencia encargada de la administración y gestión de las escuelas normales y demás instituciones formadoras de docentes (entre ellas, la Universidad Pedagógica Nacional, con planteles en prácticamente todo el territorio nacional y las diversas sedes del Centro de Actualización del Magisterio), siendo las Escuelas Normales (estatales, federales; públicas, privadas; urbanas, rurales), las que históricamente tienen la encomienda de formar a las y los profesores para la educación básica. La oferta de las Escuelas Normales es básica, y comprende, por lo general: las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Especial, aunque no exclusivamente.

Para el caso que se tomó como unidad de análisis, la Licenciatura en Educación Primaria, su plan de estudios abarca 55 cursos en total, que le otorgan 291 créditos a la carrera, y están distribuidos en 5 trayectos formativos y un espacio curricular más, asignado al Trabajo de titulación.

A partir de este contexto, se emprendió el estudio del que ahora se deriva este artículo, con el objetivo principal de establecer qué cabida tiene el tema emergente de la inclusión en la formación inicial de docentes; y se realizó siguiendo dos vertientes: el análisis del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria (citado en adelante como SEP, 2012, LEP) y la evaluación de la aplicación de estos contenidos en los diseños elaborados por los estudiantes normalistas, esto es, propuestas curriculares exprofeso que construyeron para abordar el enfoque inclusivo en las aulas.

Así pues, este trabajo quedó estructurado en una primera parte que da cuenta de cómo aparece el tema de la inclusión educativa según el referido programa oficial de estudios para la formación del profesorado de educación primaria; y, una segunda, que muestra cómo aquél es traducido en la práctica mediante las planeaciones (adecuaciones curriculares para grupos específicos) que hacen los futuros profesores. Cabe señalar que este concepto se halla vinculado al de equidad educativa, concebido como “prioridad social (demanda ciudadana), política (agenda legislativa) y científica (interés de la investigación)” (Sánchez & Manzanares, 2014, p. 14).

Con los resultados obtenidos, se confirmó que la tendencia en la formación inicial docente se alinea en los marcos internacionales y de política educativa en México, lo que se aprecia claramente en los planes de estudio. Sin embargo, se vislumbran áreas de oportunidad, que son señaladas en las conclusiones. Y, de igual manera, se indica que, si bien se ha avanzado en el camino para contribuir a la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas de la diversidad, no son los más precisos ni adecuados, por lo que un primer paso sería revisar constantemente la misión, políticas, estrategias y acciones de las instituciones formadoras de docentes.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo el enfoque de la investigación cualitativa en educación (Sandín, 2003), de tipo inductivo-analítico y como estudio de casos (Stake, 1999; López, 2013) en el cual, según Stake, se destacan “las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (1999, p. 11). Una primera fase fue documental para hacer una revisión de la literatura especializada (Stake, 1999, p. 66) en el tema de inclusión/exclusión, de los acuerdos internacionales y de la normativa nacional respecto a la educación inclusiva. Asimismo, se analizaron las adecuaciones curriculares elaboradas por estudiantes (muestra voluntaria) de 8º semestre de la licenciatura en educación primaria, con las que ellas/ellos, aplican lo aprendido en las aulas, en este caso, en el marco de las materias del plan de estudios de la licenciatura. Ambas fases permitieron, por último, hacer una comparación entre el discurso y las prácticas de formación docente con perspectiva de educación inclusiva.

RESULTADOS

La inclusión en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

Esta investigación tomó, entre sus puntos de partida, el análisis del programa oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública para la formación del profesorado, que atiende el ciclo de primaria (infantes de 6 a 11 años), y se conforma por 5 trayectos formativos o ejes que responden a los objetivos y al perfil de egreso. Por tanto, en el transcurso de la carrera, igual se revisan los principios de la educación y las ciencias de la educación, que la pedagogía aplicada y las didácticas especiales, así como el marco normativo y de políticas nacionales e institucionales para llevar a buen fin la labor de educar (enseñar) a las niñas y niños del país, acorde con una época globalizadora que se caracteriza por el uso de los medios tecnológicos de información y comunicación.

Dentro de esta normatividad y de las políticas educativas en México destaca la Ley General de Educación, que plantea: “propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos” (2018, Artículo 7º, fracción VI). Y es que, para la realización plena del resto de los derechos humanos, como expresa Nicoletti (2015), el derecho a la educación es un factor determinante. “Implica una estrategia de transformación que pretende alcanzar mayores grados de desarrollo cultural, social y económico. Es una vía fundamental hacia el devenir de una humanidad más integrada, justa y equitativa” (p. 19). Además, el derecho a la educación supone el desarrollo de una educación en sintonía con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento -la educación como alternativa y como alterativa- (Torres, 2006).

Desde esta perspectiva, la promoción y defensa de la educación como derecho es necesaria para abatir la exclusión, lo que exige contar con fondos garantizados, gratuidad y obligatoriedad, la lucha contra todas las formas de exclusión y discriminación, y el fortalecimiento de la calidad del aprendizaje con sólidas bases en los derechos del hombre, como lo sostiene Muñoz (2014).

Con lo anterior como base, y atendiendo al llamado de la UNESCO (2012) a construir la problemática propia de cada país y lugar, se realizó el análisis de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012), conformada por los trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación, Cursos Optativos, Práctica profesional y Trabajo de titulación. Considerando la gran diversidad cultural, socio-histórica, académica y de necesidades y estilos de aprendizaje, el plan de estudios de la licenciatura comprende una tira de materias optativas para cubrir las necesidades más apremiantes con contenidos y enfoques pertinentes a cada región, localidad o escuela. Y, en igual sentido, esta diversidad ha sido la razón para integrar el tema de la inclusión a este plan.

La inclusión educativa en dos materias del plan de estudios para la formación del profesorado

El tema abordado está contenido en el Trayecto Formativo Psicopedagógico, con dos cursos: Atención a la diversidad, en 5º semestre; y Atención educativa para la inclusión, en el 7º semestre. El primero se plantea el propósito de:

Identificar ámbitos de problemática y líneas de intervención prioritarias en la educación básica susceptibles de ser atendidas por los docentes de este nivel educativo que permitan favorecer la equidad de género, la inclusión educativa y social de los educandos con discapacidad o en situación vulnerable, así como el diálogo intercultural (SEP, 2012, LEP, p. 2).

De aquí, se desprende que la SEP reconoce como factores de exclusión las condiciones de género, educativas, económicas, sociales y culturales, lo cual es un acierto. Sin embargo, aflora una primera tensión entre el discurso y las prácticas, pues es demasiado idealista siquiera identificarlas todas con precisión en el programa y, menos aún, que todas estas traducciones de la exclusión puedan recibir atención de parte de los docentes ya sea en formación o recién egresados.

Por supuesto, es de reconocer que el ideal de la escuela Normal es formar profesoras/es capaces de transformar la realidad de las comunidades, sobre todo las más marginadas. De allí que resalte este elevado propósito del mencionado curso:

Desarrollar en los futuros docentes una serie de competencias orientadas a la conformación de aulas incluyentes, caracterizadas por el respeto y aceptación de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, y donde todos los educandos encuentren oportunidades de aprender y desarrollarse armónicamente. (SEP, 2012, LEP, p. 2)

Lo anterior, en correspondencia con el primer objetivo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la UNESCO, referido a que: “cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (1990, p. 3) y, más recientemente, al Objetivo para el Desarrollo Sostenible No. 4 que señala: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos” (CEPAL, 2016). No obstante, una somera revisión del contenido permite percatarse de que no tiene el enfoque ni las herramientas mínimas para hacer visible la diferencia ni la diversidad, paso inicial y necesario para conducir a un diagnóstico real que luego permita intervenir con éxito contra las formas de exclusión y discriminación. Nótese, por ejemplo, que el mismo plan y programa del curso están redactados con un lenguaje sexista, en un contexto urbano y mestizo, adulto, para personas en plenitud de sus facultades mentales y potencialidades físicas. Es un currículo “normal”, redactado para un mundo que es “normal”, donde lo diferente a lo “normal” (mujeres, niñas y niños, empleados explotados, gente pobre, población rural e indígena, migrantes, entre otras poblaciones), no tiene cabida. En palabras de Torres, se presenta un típico currículo hegemónico (Torres-Santomé, 2013); contrario a la justicia social (De la Cruz, 2016). Es decir, se tendría que partir de un currículo para la formación de docentes más incluyente, o, de otro modo, un currículo contra-hegemónico “que incorpore los problemas sociales, económicos, políticos, etc., que permita tomar conciencia de la realidad para actuar sobre ella con el fin de contribuir a la transformación del modelo social existente” (García, 2013: p. 203).

Así pues, el propósito que plantea el programa del curso es:

Promover en los futuros docentes la apropiación de una perspectiva social de la diversidad capaz de generar recursos educativos que incidan tanto en el fortalecimiento de los educandos como en la generación de condiciones favorables a su aprendizaje en un marco de aprecio a las diferencias individuales. (SEP, 2012, LEP, p. 2)

Como primer curso que aborda el tema, no obliga a las y los futuros docentes a resolver la problemática de la exclusión (a partir de una perspectiva social), pero sí a aportar a la inclusión mediante la generación de recursos didáctico-educativos. De nueva cuenta, es menester cuestionar si en 5º semestre de la carrera el estudiantado se encuentra en condiciones de detectar y diagnosticar los factores de exclusión y generar recursos -pedagógicos- para su solución.

Los contenidos que conforman el curso y la orientación de cada una de las unidades –citado de manera textual por los énfasis (todos los subrayados), que se requiere hacer para los consecuentes cuestionamientos--, sugieren el alcance de esta materia de estudio:

La primera unidad. “¿Escuelas Inclusivas o excluyentes del ‘diferente’?” acerca a los estudiantes a la problemática de la atención a la diversidad desde 4 frentes distintos pero interrelacionados: sus propias creencias acerca de la diversidad, la formulación de ideales pedagógicos para darles respuesta, la indagación documental y de campo sobre la realidad nacional en materia de atención a la diversidad y la perspectiva histórica de las poblaciones en situación de marginación y exclusión. De esta manera, los estudiantes movilizan sus conocimientos previos (...) para situar y analizar las problemáticas de exclusión y discriminación.

La segunda unidad. “Y tú... ¿Cómo formas parte de la discriminación? Diversidad y educación de los estudiantes en situación de desventaja”, incide en la formación de dos aspectos cruciales para la

atención a la diversidad: por un lado, el cambio de perspectiva de visiones esencialistas centradas en el individuo a perspectivas interactivas y contextuales. Por otra parte, a través del manejo de las situaciones didácticas implicadas en esta unidad, se develan mecanismos inmersos en el fenómeno de la discriminación: institucionalización, invisibilidad y naturalización. El trabajo en estos dos ejes conforma la manera de pensar y actuar que permite posicionar al docente y a la escuela como los vehículos principales para el acceso a los principios de igualdad, equidad y justicia social.

Se pretende acercar a los estudiantes al conocimiento de los avances sociales, científicos, filosóficos y tecnológicos que permiten hoy en día trascender las visiones unilaterales y reduccionistas que ubican y explican las diferencias y su trato tradicional en elementos inherentes a la persona como lo puede ser el tener una discapacidad, ser mujer o ser indígena.

La tercera unidad "El caso de Juan el niño triqui. La educación intercultural en entredicho", como su nombre mismo indica, desarticula creencias y prácticas comunes en la atención educativa y social para la atención a la población indígena y analiza las nuevas tendencias adoptadas por la Educación Intercultural para la educación inclusiva de dicha población.

Por último, la cuarta unidad "La tarea docente en la construcción de aulas y comunidades educativas inclusivas" constituye un reto para los estudiantes en formación al permitirles visualizar su papel potencialmente transformador de las prácticas educativas excluyentes y uniformizantes. En esta unidad se reúnen conocimientos y saberes teóricos y metodológicos que permiten la construcción de propuestas de aulas inclusivas, pero principalmente da lugar a la motivación del estudiante por implicarse personalmente en el mejoramiento de la educación, por una educación en búsqueda de ideales.

El programa expuesto es por demás ambicioso, y, de cumplirse, habría una proximidad entre orillas, sin un puente real y visible: entre lo real y lo ideal, lo igual y lo distinto, el yo y el nosotros/as; entre el currículo formal y el currículo vivido.

El último elemento programático que se quiere anotar, de modo textual, es la competencia que debe alcanzar el estudiante normalista con este curso: "Genera aulas inclusivas donde se aseguran la presencia, el aprendizaje y participación de todos los educandos en un clima de respeto y aprecio a la diversidad y a los derechos de los otros." (SEP, 2012, LEP. p. 28). En esta línea de lo ideal, lo deseable y lo idóneo, es posible mantener la esperanza de que las/los docentes que están egresando de las escuelas normales en México, tienen las suficientes herramientas para construir realidades más incluyentes, que reconocen, aprecian y respetan la diferencia (biológica, sexual, étnica; de nacionalidad, lengua, creencias, raza; cultural, económica, de aprendizaje y habilidades, etc.) A lo anterior, habría que agregarle el requerimiento de que "los enfoques pedagógicos sean más innovadores de lo que lo suelen ser en un contexto particular", para que el currículo sea de calidad (OIE, 2016: p. 36).

El siguiente curso destinado para analizar el tema de la inclusión educativa es el llamado Atención educativa para la inclusión, que se estudia en el 7° semestre.

Siguiendo la misma ruta metodológica ya trazada para el análisis del curso "Atención a la diversidad", se exponen los contenidos de la materia, cuya mirada ratifica esta postura reduccionista conceptual y operacional de la atención a la diversidad.

La descripción del curso va y viene entre hablar de inclusión, superando las diferencias debidas a las barreras de aprendizaje y las derivadas de los contextos particulares de cada uno de esos estudiantes de las escuelas primarias del país.

El aspecto más claramente reduccionista del concepto de inclusión (García-Barrera, 2017), se encuentra en este párrafo, con sus obvias inconsistencias:

La propuesta del curso "Atención educativa para la inclusión", va más allá de aplicar medidas compensatorias ante la situación inherente a algún tipo de discapacidad en particular, o ante la condición específica de un alumno; en el marco de la inclusión entender la discapacidad desde un modelo social, implica volver la mirada a los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno, de tal manera que "cuando el

entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza –a través de políticas precisas y coherentes–, para prestar los apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se diluye”. (SEP, 2012, LEP, p. 2)

Lo antes expuesto, se atribuye (sobre todo a la referencia de discapacidad), a la fuerte tradición cultivada en México a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), acerca de la Integración Educativa y de las Escuelas Integradoras, enfocadas en la integración (como su nombre lo indica) de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las escuelas regulares, es decir, en situación de discapacidad física o mental.

Este concepto de exclusión, reducido a su mínima expresión de NEE, se supone, es el que ha provocado que el problema se visualice en un ámbito tan estrecho, aunque el discurso sí apunte, en algunas líneas que luego pierde, a otras vertientes de la exclusión, como el género.

El programa del curso de “Atención Educativa para la Inclusión”, sostiene que:

Este tipo de saberes son imprescindibles para el desarrollo de actitudes y prácticas inclusivas al interior de las escuelas, en el entendido de que la inclusión no es únicamente que los alumnos con alguna discapacidad asistan a la escuela regular, en su sentido más amplio se relaciona con eliminar las barreras que pueden obstaculizar la participación y los aprendizajes de todos los alumnos. (SEP, 2012, LEP, p. 2)

Pero, como es evidente, la oficialidad luego pierde la memoria acerca de este horizonte amplio de la exclusión/inclusión. En la descripción de las unidades de aprendizaje, se lee:

La Unidad I pretende que el estudiante se apropie de los conceptos relacionados con la inclusión educativa, así como de los fundamentos legales que sustentan esta política en nuestro país. Conjuntamente, le permite distinguir las similitudes y diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva, así como los conceptos de necesidades educativas especiales (NEE) y barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

La Unidad II se centra en el tema de la planificación vinculada a la inclusión. Se analizan los diferentes tipos de adecuaciones así como algunas situaciones que se deben atender al diseñar secuencias didácticas que favorezcan la inclusión y minimicen las barreras para el aprendizaje. (SEP, 2012, LEP, pp. 4 y 5)

Como se puede apreciar en los párrafos anteriores, el tema de la inclusión/exclusión tiene cabida en la formación inicial de docentes, en específico, como se constata, en dos cursos del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Es decir, el discurso está alineado a los acuerdos internacionales –como el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), en el cual se consigna que “una tarea esencial será procurar que la amplia visión de la Educación para Todos, como concepto integrador, se refleje en las políticas de cada país y de los organismos de financiación” (p. 11)-, y a la política nacional, establecida, entre otros, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013). Con sus falencias, es verdad, pero el tema está considerado. Enseguida se aprecia cómo se despliega este contenido en el siguiente nivel curricular: la planeación de unidades de aprendizaje que sería aplicada en aulas reales.

DISCUSIÓN

La inclusión educativa: de los planes oficiales a las prácticas docentes

El análisis documental, con todo y sus áreas de oportunidad, concita a averiguar qué traducción les dan los estudiantes normalistas a los aprendizajes adquiridos en la aplicación en aulas reales. Con ese propósito, se muestra ese despliegue del currículo formal en el respectivo currículo vivido, analizando algunas propuestas de adecuación curricular para un grupo específico. Éste fue el sustento para poner el siguiente soporte a la afirmación de que hay una inconsistencia en el concepto amplio de “inclusión – exclusión” y el reducto en el que finalmente cae la propuesta en análisis: la exclusión debida a las necesidades educativas del estudiante en el aula de primaria (ritmos y estilos de aprendizaje). Y más aún, se sostiene que la exclusión se resuelve con “adecuaciones curriculares”, al más puro estilo del enfoque técnico del currículo.

Así, se exponen ciertas tensiones entre el currículo formal y el currículo vivido, a través de unas rápidas inferencias obtenidas de los trabajos de algunos estudiantes (siete mujeres y un hombre), consistentes en los proyectos que elaboraron para el curso de Atención Educativa para la Inclusión (7º semestre de la Carrera).

La revisión arroja que sólo en una de esas planeaciones se tomó como unidad de atención a un grupo de indígenas migrantes. Las restantes se enfrascan en:

Niños diagnosticados con Síndrome de Déficit de Atención (3 propuestas).

Niños con Síndrome de Down (3 propuestas).

Niña con debilidad visual (1 propuesta).

Los ocho proyectos ofrecen una serie de actividades de aprendizaje, adaptadas a las personas detectadas en situación de exclusión por esos factores; cabe señalar que buena parte del tiempo y esfuerzo dedicado a la tarea, se consume en el diseño de la adecuación curricular respectiva.

El primer proyecto se basa en un curso complementario (una hora fuera de la jornada regular de 5 horas) para que un grupo de 6 alumnos nahuas (no se dice si son niñas o niños) aprendan a comunicarse bien en español. La estudiante normalista que postula este proyecto afirma que los niños indígenas son discriminados por sus compañeros del salón de clases “porque no saben hablar español y son objeto de burlas... ante esto, estos seis niños no participan en las clases, no conviven y van mal en calificaciones”.

En este ejemplo, no hay más elementos para el diagnóstico, no hay referencia alguna hacia fomentar el reconocimiento y el respeto de los otros alumnos y alumnas ante una lengua diferente a la que ellos/as hablan; es más, no hay respeto hacia las personas que son diferentes; no hay estrategias de inclusión educativa, sino de “apoyar a que los niños hablen bien el español”, como lengua hegemónica, además. En consecuencia, es posible inferir que el enfoque de la educación multicultural no ha cambiado desde la década de los 80's: las minorías son las obligadas a incluirse, a alinearse a las estrategias educativas; los nahuatlitos deben aprender a hablar en español; los que hablan español no deben conocer el náhuatl... y hay que volver a señalarlos - discriminarlos-: se quedan a trabajar en tiempo extraordinario, como grupo aparte.

Los otros 7 proyectos resultan ser una calca entre ellos, según los referentes teóricos que presentan. Parece no haber duda en que el diagnóstico del Síndrome de Déficit de Atención es válido y permanente (si lo hicieron los maestros especialistas de apoyo a la escuela regular no se puede dudar de los mismos; tampoco los estudiantes normalistas se lo preguntarían). Las propuestas son muy parecidas, inclusive para los niños con Síndrome de Down; contienen, básicamente:

Una lista de actividades lúdicas.

Dedicación de tiempo extraordinario para combatir el rezago (compensatorio, fuera del horario normal y del grupo regular).

Reporte puntual, detallada y soportada en evidencias del trabajo (fotografías y notas de normalistas y alumnos de primaria).

Reportes enviados y firmados a los padres de los estudiantes “en regularización”.

Invariablemente, los reportes de evaluación de los 8 proyectos dan cuenta del mejoramiento de los indicadores de desempeño y en las calificaciones de los niños, salvo en uno, donde: “los papás no se interesaron nunca por apoyar al niño”, porque parece que “están en proceso de divorcio, es decir, el niño es de una familia disfuncional”, conforme lo anota el estudiante normalista que elaboró el reporte. Esta afirmación permite recordar un enfoque compensatorio de la inclusión educativa que demanda la colaboración de los padres de familia, a partir de cuya postulación proliferaron los Consejos de Participación Social a inicios de la década de los noventa y que hoy tienen un carácter completamente diferente, funcionando casi como patronatos en varios casos.

También en estos siete casos, encontramos presente el enfoque hegemónico de las mayorías, los “normales”. Las y los alumnos que ya están en situación de ser discriminados lo vuelven a ser, al conformar grupos especiales de atención, fuera del horario de clases “normal” deberán seguir un programa especial para “normalizarlos”.

Para ir cerrando este texto, se admite que, entre las tareas pendientes, resta hacer el análisis del perfil de los profesores de la Escuela Normal encargados de estos cursos, allí puede haber una clave para integrar esta primera aproximación, así como profundizar en la conceptualización que tienen ellos/as y las/los estudiantes de la Normal en torno a la inclusión educativa; otro pendiente es la revisión exhaustiva de los contenidos y material que apoyan estos cursos. Y más allá, desde una perspectiva global y de acuerdo con Castel: “queda trabajo por hacer en el sentido de luchar por el pleno reconocimiento de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad” (2014, p. 24).

CONCLUSIONES

El Plan de Estudios del 2012 (vigente) para la formación inicial de profesores/as de educación primaria en México contiene dos cursos destinados exclusivamente al tema de la inclusión educativa, lo que evidencia que se enmarca en los acuerdos internacionales y que teóricamente está actualizado. Sin embargo, aunque parte de una definición amplia de exclusión (aun desde la vertiente social), termina en un concepto estrecho, igual que en la operación (intervención educativa-didáctica o adecuaciones curriculares) ante el problema. Desde esta concepción reduccionista, se sostiene que el problema de la exclusión se puede resolver con una medida de corte técnico: una adecuación curricular a las necesidades específicas de estudiantes en situaciones de exclusión.

A partir de esta racionalidad didáctica-curricular, se deja fuera al resto de las personas: alumnos y alumnas y hasta los profesores/as, quienes no son parte de la “otredad”. Las minorías lo siguen siendo y son “menos”. Esta actuación sigue viendo una parte “del problema”, postergando el diseño y operación de un verdadero currículo contra-hegemónico, o, al menos, incluyente.

Aun con esta área de oportunidad, es de reconocer que hasta hace pocos años, este tema no era siquiera vislumbrado en las escuelas normales, pero ahora tiene que ir a paso veloz, y acompañado, obviamente, de una serie de políticas y lineamientos que hagan posible la visibilización, concienciación y superación de las diferencias que discriminan de manera negativa y ensanchan las franjas y territorios de la otredad. Seguramente, una acción afirmativa para la inclusión lo sea otro enfoque de la formación inicial de las y los docentes en México, empezando por los profesores encargados de formarles. Hacia allá apunta una serie de sugerencias en próxima etapa de esta investigación.

Finalmente, este análisis permite detectar las tensiones (diferencias, oposiciones, rupturas) entre el nivel de las políticas educativas concretadas en el enfoque, planes y programas de estudio de las escuelas normales (incorporando los marcos internacionales y la bibliografía con la teoría pertinente) y el nivel de traducción de esta política en las adecuaciones curriculares que hacen los estudiantes normalistas para la constitución de aulas inclusivas. Se parte de un referente incluyente, amplio, fundamentado en el enfoque de derechos, para caer en el concepto de educación como servicio: se ofrecen medidas de corte técnico a un fenómeno con amplias raíces histórico-sociales y con fuertes raíces de desigualdad económica.

Todo lo anterior, obliga a revisar la formación de docentes más allá de hacerlo a través de los planes de estudio. Hace falta ver el tema de forma estructural y, desde una visión compleja, construir un nuevo proyecto para formar a los formadores.

REFERENCIAS

- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72, extra 1, 15.24.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una Oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significaciones e implicaciones. *Sinéctica*, núm. 46. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>
- Diario Oficial de la Federación – DOF (2017). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 15-09-2017. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- García, T. (2013). Experiencias y posibilidades de articulación entre universidad-escuela-comunidad. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27, núm. 3, septiembre-diciembre 2013, pp. 201-206. Universidad de Zaragoza, España.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. Epub February 06, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- Ley General de Educación (2018). Última reforma publicada en el DOF el 19-01-2018. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 139-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. España: Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>
- Muñoz, V. (2014). El derecho humano a la educación. *Sinéctica*, (42), 1-10. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100007&lng=es&tlng=es
- Nicoletti, J. (2015). Inclusión social y equidad educativa. El derecho humano a la educación secundaria de calidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2 No. 2, mayo 2015, pp. 18-27.
- OIE – Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Ginebra: OIE de la UNESCO.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013). Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>.
- Sánchez, J. & Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa – REDIE* vol. 16 no. 1, pp. 12-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación - SEP (2012). *Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación es más que el acceso a la escuela. En *El derecho a la Educación en un mundo globalizado. Volumen I*. Donostia: Espacio Universitario Erein, pp. 43–58.
- Torres-Santomé, J. (2013). Jurjo Torres-Santomé (entrevista). En *Revista de Pedagogía*, vol. 34, núm. 94, enero-junio, 2013, pp. 139-152. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105006>.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado por el Foro Mundial de Educación, en Dakar Senegal, del 26 al 28 de abril del año 2000. París, Francia: Autor.
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

NOTAS

- 3 El proyecto contó con el financiamiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, tipo superior (PRODEP-México); así como con la participación de investigadores del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte” (UGTO-CA-110) de la Universidad de Guanajuato; el Cuerpo Académico Consolidado “Actores, Cambio Social e Instituciones” (UDG-CA-409) de la Universidad de Guadalajara -ambas en México-, y el Grupo de Investigación “Políticas y Reformas Educativas” (HUM-308) de la Universidad de Granada, España.