



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de

México

México

Rivera Meneses, Filiberto; Espínola Reyna, José Gabriel
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU
VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Ra Ximhai, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 153-168
Universidad Autónoma Indígena de México
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU VINCULACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

THEORETICAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK OF INCLUSIVE EDUCATION AND ITS RELATIONSHIP WITH EDUCATION FOR PEACE.

**Filiberto Rivera Meneses
José Gabriel Espínola Reyna**

Resumen

El presente artículo analiza de manera general el contexto en el que se desarrolla la educación Inclusiva en nuestro país y su relación con los estudios de paz que se vienen gestando en el Estado de México. Lo anterior, vinculado con la construcción de paz y la convivencia escolar armónica en un Centro de Atención Múltiple del municipio de Ixtapaluca. El análisis particulariza el Programa de Convivencia Escolar promovido por la Secretaría de Educación Pública en el presente ciclo escolar 2014-2015, con el propósito de proponer algunas alternativas para su fortalecimiento.

Palabras clave: Educación Inclusiva, convivencia escolar, educación especial, educación para paz.

Abstract

In general, this paper analyses the context in which inclusive education is developed in our country and its relationship with the studies of peace that are brewing in the State of Mexico. This linked with the construction of peace and the school live in harmony in a Multiple Center of the municipality of Ixtapaluca. The analysis details school coexistence program promoted by the Secretariat of public education in the present school year 2014-2015, in order to propose some alternatives for their strengthening.

Keywords: Inclusive education, school cohabitation, special education, education for peace.

RECIBIDO: 8 DE FEBRERO DE 2015 / APROBADO: 3 DE ABRIL DE 2015

INTRODUCCIÓN

Los estudios para la Paz a lo largo de estas últimas décadas han sido prolíficos, sin embargo, estudios para la Paz en el marco de la Educación Especial son mínimos con relación a la relevancia que el gobierno le otorga a este tipo de educación. La información pertinente sobre educación especial sigue siendo muy escasa y más la que se otorga a los docentes de educación básica en nuestro país. En este sentido, es que en el presente trabajado se ahonda de manera enfática el tema de educación Inclusiva en su vertiente de educación especial.

Muchas veces se ha cuestionado la paz en el ámbito educativo, dada la creciente proliferación del llamado *bullying* y otros tipos de violencia escolar en los Centros Escolares, sin embargo, hablando de educación especial, su abordaje es diferente, en la medida que los alumnos manifiestan otro tipo de conductas, o tal vez las mismas pero matizadas de acuerdo con su situación de discapacidad. Así, existen algunos alumnos con autismo que, aunque tengan conductas violentas, éstas son generadas, procesadas y respondidas de manera diferentes que un niño regular. Por lo anterior, los estudios para paz tienen que atender esta fenomenología desde otra óptica.

Para poder realizar una vinculación de los estudios para la Paz con la educación especial es preciso tener una visión preliminar de ambas, conocer sobre la generalidad de su historia, sus avances e implicaciones, entre otras cosas. Por consiguiente, mencionaremos de manera general, sin profundizar, el trayecto que han recorrido tanto la educación inclusiva como los estudios de paz.

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva en nuestro país se remonta desde la segunda mitad del siglo XIX (García et al., 2000, pp. 19-23), cuando se crean las escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se funda en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente la atención se otorgó en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México. Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios.

“Los servicios de carácter indispensable -Centros de Intervención

Temprana, las Escuelas de Educación Especial (escuelas donde se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de Capacitación de Educación Especial-”(SEP, 2002, p. 12). Estos espacios funcionaban separados o aparte de la educación regular y se atendía a niños y jóvenes con discapacidad.¹ En esta modalidad se contemplaban a los Grupos integrados B, grupos dentro de la escuela regular que atendían a alumnos con discapacidad intelectual² (antes deficiencia mental) leve y alumnos con hipoacusia.³

“Los servicios complementarios -Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A-”(SEP, 2002 p. 12). A diferencia del grupo B, el A se conformaba de alumnos inscritos en educación básica que presentaban problemas de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; asimismo también se incluían las Unidades de Atención a los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la promulgación de la Ley General de Educación en su artículo 41 (DOF, 1993) y con la reforma al artículo 3o constitucional (DOF, 2013), se promovió un importante proceso de reorientación de los servicios de educación especial, el cual consistió básicamente en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los servicios de educación especial eran principalmente de carácter clínico-terapéutico, sin embargo, debido a la poca o estrecha cobertura, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían, y actualmente la tendencia es netamente educativa. La reorientación en estos años ('90) tuvo como principio filosófico el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad, hecho que impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de

¹ Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás (DOF, 2014).

² Se caracterizan por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa (DOF, 2104).

³ Todo aquel grupo social cuyos miembros tienen alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral (DOF 2014).

necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales se propagó por todo el mundo a partir de la proclamación de los *Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* de la UNESCO (1994) y del *Marco de Acción* derivado de los primeros. A partir de esta declaración, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para acceder a los aprendizajes de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes o específicos para que logre los fines y objetivos educativos. Hay que hacer notar que, con esta manera de atender las necesidades de los alumnos, se centró la atención en el alumno y no en su contexto, se puso atención en los diferentes y no en las diferencias, aspecto que mencionaremos más adelante.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

La Transformación de los servicios escolarizados de educación especial denominados Centro de Educación Especial y Atención Psicopedagógica (CEEyAPP) en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad” (SEP, 2006, p 37). De esta manera los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica, utilizando las adaptaciones pertinentes a los planes y programas de estudio generales.

El “establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular” (SEP, 2006, p 37). Esas unidades brindan una asesoría técnica teórica a las escuelas regulares, a través de un directivo, trabajador social, psicólogo, docente de comunicación y docente de aprendizaje. El docente de aprendizaje se encuentra dentro de la institución, todos los días, mientras que el trabajador social, docente de comunicación y psicólogo (equipo de apoyo), acuden a la escuela un día a la semana. Por lo regular atienden a cinco escuelas.

Con esta reestructuración se atendió a ese sector de la población que eran los alumnos con alguna discapacidad y así se daba la **integración educativa**, que

fue el precedente de la **inclusión educativa**. Vale la pena hacer hincapié que, en nuestro país, la inclusión educativa se inició a partir de la Cumbre Mundial de Jomtiem, Tailandia, de 1990, denominada “Educación para todos”, por lo que en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, y en 1993 se reorienta el enfoque educativo y se promueve la Integración Educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (nee).

Estas acciones contribuyeron de alguna manera a tomar en cuenta la diversidad y con ello en poner atención a las actitudes y conductas que, en el marco del sistema educativo, tienen los profesores.

Contexto en el que se reconoció que la educación se desarrolla en la diversidad de circunstancias (religión, cultura, personales, etcétera). Entendiendo así que: La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales” (SEP, 2002, p 22).

Antes de continuar, es necesario especificar o definir qué es la inclusión educativa, para después continuar con el análisis. En este sentido podemos decir que, de acuerdo con Ainscow y Miles (2009), existen algunos aspectos útiles para poder realizar una definición funcional. Los aspectos que ellos consideran están enfocados, primeramente, en el sentido de que la inclusión es un proceso, es decir, que la inclusión ha de ser tomada como una búsqueda continua de mejoras e innovaciones para dar una respuesta a la diversidad del alumnado.

Otro aspecto de la Inclusión es que busca maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes, entendiéndose como presencia al lugar en el que son educados los alumnos y se refiere no al hecho de que los alumnos diferentes estén con los “normales” sino que todos los alumnos no importando sus condiciones económicas, creencia religiosa, discapacidad, origen, etc., estén en el mismo lugar. En cuanto a la participación, se refiere a la calidad de sus experiencias en la escuela, tomando en cuenta sus voces, sus puntos de vista de los propios alumnos, así como ser reconocidos y aceptados como miembros de la comunidad escolar. El éxito tiene que ver con

los resultados de aprendizaje en relación con el currículo de cada país.

El siguiente aspecto que abordan los autores y que marca una perspectiva diferente en la educación es que la Inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, entendiéndose a éstas como “todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas. Aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas” (Booth & Ainscow, 2000, p 7). Aquello que impide el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

También dicen que la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Esto supone poner atención a los grupos o alumnos vulnerables para su acceso, permanencia, participación y aprendizaje dentro de la Institución.

Por otra parte, “Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la –exclusión- en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas” (Bello, 2013, p 64), al percibirse uno como una persona normal, se genera la idea que el que no entra en esta normalidad es diferente y por ello se tendrían que realizar acciones para “incluirlos”, homogenizarlos u homogenizar los apoyos para ellos, un ejemplo en el ámbito escolar sería el plan de estudios al que la persona “normal” puede acceder pero, aquel que enfrente una dificultad para el acceso al currículo, entonces se tendría que hacer lo necesario para que pueda hacerlo, sin embargo, con esta conducta, se les está excluyendo porque se desconoce su particular forma de expresión de esa diferencia.

En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad. (Bello, 2013, p 65) dado que para esta transformación de la sociedad, considerando la alteridad -el reconocimiento a través del otro-, otro individuo que tiene sus ideas, cultura, forma de ser, que son tan legítimas como las de aquel que lo juzga diferente.

Sin embargo, en este desconocimiento se puede caer paradójicamente en la exclusión, el pensar que habría que ayudar al diferente, con acciones que a juicio de homogenización tiene que tener, sin contemplar las necesidades reales del otro. Por lo que en este sentido, la atención o apoyo que pudiera dárseles tendría que ser bajo el conocimiento de lo que el otro quiere o demanda y esto

sólo se daría en el diálogo democrático de la sociedad.

Algunos discursos están plasmados en documentos como el *Plan de estudios 2011 Educación Básica*, documento que está basado en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, orienta sus acciones al

“...desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional”. (SEP, 2011, p 27).

En este marco de legalidad, pero no de legitimidad, se espera que este sector de la población que son los alumnos con alguna discapacidad, puedan, de acuerdo a sus potencialidades, desarrollar habilidades y destrezas que le permitan de forma autónoma incluirse en la sociedad. Sin embargo, la educación inclusiva en nuestro país seguirá confusa, limitada e incongruente, hasta que no se encuentre la equidad para la atención de lo diverso.

EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS PARA LA PAZ

De acuerdo a los propósitos educativos del presente análisis, se retoman dos conceptos fundamentales relacionados con la paz positiva y la perspectiva de conflicto. Por su parte, la paz tiene que ver con el logro de la justicia social y la armonía personal, tiene que ver con la ausencia de violencia pero no con la ausencia de conflictos, los conflictos siempre estarán -como se verá más adelante- presentes en un contexto como el educativo.

La paz también existe cuando permite un afrontamiento no-violento y respetuoso a los conflictos.

“Por consiguiente, definimos el concepto de paz positiva como antitético a cualquier forma de violencia, sea ésta directa, estructural o cultural. La primera hace referencia a la violencia física (clásica); la segunda a los tipos de violencia inherentes en las estructuras sociales, sinónima de injusticia social; y la tercera a las diferentes formas de colonialismo y alienación cultural” (Galtung, 1985: 38).

La violencia directa es literalmente golpear, lastimar física o psicológicamente, es decir, pegar, empujar, dar un puñetazo, morder, etc. o

humillar, ofender, insultar, vejar, ridiculizar, etc. La represión y privación de los derechos humanos, tanto los referidos por malos servicios públicos, deficiencias educativas, asentamiento humano irregulares, malos servicios de transporte, incapacidad del Estado para atender las necesidades de la población y en general a las privaciones en el campo de las necesidades materiales son elementos de la segunda categoría. Un ejemplo de la tercera categoría que marca una alienación de los hombres de nuestro país, es el “machismo” conducta cultural que marca la idea general de que las mujeres son inferiores y así deben ser tratadas.

Por consiguiente la idea de paz y su construcción social “...está ligada a la creación de estructuras sociales democráticas y respetuosas en las que todas las personas puedan disfrutar de todos y cada uno de los derechos humanos, y para las que la cultura sea una posibilidad de disfrute y de creación placentera y no alienante” (Jares, 1999, p 2). Desde este punto de vista hablar de paz lleva implícito, según Galtung (1985), tres ámbitos de interacción: La paz como sinónimo de justicia social. La paz como superación de las violencias estructurales, comenzando por las que tienen que ver con las propias necesidades básicas y la paz como plena realización de las potencialidades humanas.

Por eso, como afirmaba Freire, “la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social” (1986, p. 46). También como dice Jares, (1999) para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos, una premisa importante en toda relación humana. Complementando con lo anterior, N. Bobbio señala que “derechos humanos, democracia y paz son tres elementos necesarios del mismo movimiento histórico: sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (1991, p. 14).

EL CONFLICTO

En el uso común del lenguaje utilizamos “conflicto” para referirnos a algo que para algunos es negativo, problemático, etc., sin embargo, de acuerdo algunos autores como Francisco A. Muños (1999), se dice que el conflicto está presente en cada una de nuestras actividades, los conflictos nos describen como

humanos, por el simple hecho de vivir, de manera tal que nos encontramos con ciertos problemas en nuestra relación con los demás, e incluso con nosotros mismos. De esta manera, *conflicto* es una palabra que podría ser sustituida por *vida*.

El conflicto es un elemento cotidiano, un proceso natural y necesario en toda sociedad humana, es un impulsor de cambios y reajustes en las relaciones entre personas. Así, el conflicto puede considerarse como una fuerza motivadora de cambio. En virtud de lo anterior se entiende que el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto son elementos significativos, básicos para desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En cuanto a la cultura de paz, en nuestro país se vienen implementando algunas acciones importantes como contemplar, dentro del *Sistema Básico de Mejora*⁴, el aspecto de convivencia escolar en las prioridades básicas del presente ciclo escolar 2014-2015: *mejora del aprendizaje, alto al abandono entre otros* (ver fig. 1)



⁴ Política de la SEB conformada por: a) Tres prioridades educativas: mejora del aprendizaje, normalidad mínima escolar, alto al rezago educativo desde la escuela pública de educación básica; b) Tres condiciones generales: mejora de los CTE y de zona, fortalecimiento de la supervisión escolar, y descarga administrativa, y c) Dos proyectos específicos: una nueva modalidad de escuela pública de educación básica (escuela de tiempo completo) y un nuevo recurso educativo (equipos de cómputo para el alumnado de quinto y sexto grados de educación primaria) (Glosario del CTE, primera sesión).

Pero, ¿qué significa convivir?, según Jares:

“Convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Estos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero en modo alguno ello significa amenaza para la convivencia. Conflicto y convivencia son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida en sociedad” (Jares, 1999, p. 9).

Es decir, cada persona vive y se desenvuelve en diferentes contextos sociales que marcan la forma de relación, y así se puede hablar de una relación familiar, laboral, etc., sin embargo, todo modelo de convivencia está basado en un estado de derecho, en normas, en deberes y obligaciones.

Es así que, con el propósito de asegurar el proceso educativo de los alumnos en un ambiente seguro, se crean normatividades y marcos de convivencia, entre ellos el “Programa Sectorial de Educación 2013-2018” así como el “Acuerdo 705, Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura”, El Programa Escuela Segura (PES) es una iniciativa de la SEP que se orienta al fortalecimiento de la educación básica y se enmarca en el artículo 3o. de la Constitución, en los de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria. Asimismo en la Ley General de Educación en su artículo 42. Su objetivo es buscar en el corto plazo una aceleración en su crecimiento económico e incrementar la calidad de vida de sus habitantes, para ello, se han redoblado esfuerzos institucionales enfocados al desarrollo de una educación de calidad que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada persona; que desarrolle las competencias fundamentales para aprender a aprender y aprender a convivir (DOF, 2013, p. 5).

Otro ejemplo se da por parte del gobierno del Distrito Federal se elaboró el *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal, Derechos, deberes y disciplina escolar* (SEP, 2011). Marco que tiene como fin propiciar el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar.

EL PLAN DE CONVIVENCIA ESCOLAR MEXIQUENSE Y SU APLICACIÓN EN EL CAM 46

El Estado de México en una resonancia de lo anterior elabora el “Plan de Convivencia Escolar Mexiquense”⁵. Cuyo propósito es “entregar a los destinatarios las herramientas necesarias para construir mecanismos y procesos para detectar, reconocer, atender y dar seguimiento a las necesidades específicas de cada institución educativa en torno a la mejora de la convivencia escolar de manera integral, creativa, pacífica y justa” (SEP, 2011: 1). Este plan que, pudiera tomarse como una guía se basa en cinco puntos para su operatividad que son: 1. El diagnóstico, 2. Acuerdo (Marco) de Convivencia Escolar, 3. Transformación pacífica de conflictos, 4. Comité para la Convivencia Armónica y 5. Aulas de Convivencia.

En el primer punto se realiza una serie de cuestionarios y encuestas para saber en qué posición se encuentra la escuela en relación con la convivencia de la misma, es el punto de partida que permite identificar necesidades y fortalezas de la institución y de ese modo tomar las medidas pertinentes. El segundo es el documento regulador que, en un acuerdo general, la comunidad escolar se compromete a cumplir.

En el caso que nos ocupa, para el CAM No. 46 se ha venido aplicando el Plan de Convivencia con buenos resultados, por lo que entre sus avances podemos citar los principales acuerdos a los que se han llegado:

- Respetar lineamientos del comedor.
- Establecer relaciones respetuosas.
- Participar en las reuniones de trabajo e informativas de forma activa.
- Ser responsable de las acciones y emociones tomadas.
- Involucrarse en las actividades de la escuela.

Estos acuerdos se generaron en una reunión con la presencia de docentes, padres de familia, directivo y supervisor escolar.

⁵ *Plan de Convivencia Escolar Mexiquense*, se elabora en dos etapas, en la primera toma como referencia el *Material para la Mejora de la Convivencia Escolar* (2007), Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Documento que se retoma en el Módulo 4 del *Manual para Docentes Mexiquenses, Aprender a Convivir en una Cultura de Paz* (2012) Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. En un segundo momento, se consideran las acciones y herramientas pacíficas elaboradas por los docentes de la Entidad, para incluirlas como parte fundamental de la presente propuesta. El resultado de esta hibridación es la aplicación de un conocimiento adquirido y enriquecido con instrumentos específicamente construidos para satisfacer las necesidades de los estudiantes mexiquenses y al mismo contribuir con la construcción de cultura de paz en el Estado de México.

El tercer punto, transformación pacífica de conflictos, se plantea a través del análisis de las relaciones que se dan en la institución, para ello se identifica el tipo de violencia o conflicto, se describe de manera concreta para, posteriormente, mencionar cómo se interviene y por último en un consenso donde pueden participar la comunidad escolar se reflexiona de qué otra forma se puede resolver dicha violencia o conflicto (ver recuadro 1)

Esquema de mejora de las relaciones			
Tipo de violencia y/o conflicto	Descripción de la violencia y/o conflicto	Cómo interviene la escuela	De qué otra forma se puede resolver la violencia y/o el conflicto
1.-Castigo a los alumnos	Existe una variedad de formas para disciplinar a los alumnos	Hasta ahora ha dado libertad a los docentes en las medidas disciplinarias.	Acordar un plan de convivencia escolar, donde se especifiquen las medidas disciplinarias.
2.-Padres apáticos	Existen padres que no están conformes con las políticas de la escuela, de las actividades, incluso de la forma de enseñanza de algunos profesores	El profesor de grupo o el directorio en algunos casos (casos difíciles) dialogan con el padre de familia para convencerlo del beneficio de las actividades implementadas en la escuela.	Dar a conocer a la comunidad escolar el objetivo de las actividades implementadas, invitar a participar a los padres de familia otorgándole una voz (derecho de opinar, construir, implementar, hasta modificar las actividades), para trabajar de manera colaborativa.
3.-Maestros inconformes	En ocasiones los maestros realizan actividades de las cuales no están convencidos pero por cumplir las realizan.	Los acuerdos tomados son propuestas de sólo algunos maestros y se ponen como actividad acordada por todos.	Trabajar de forma colaborativa y democrática, estableciendo un diálogo con interlocutores válidos.
4.-Espacios de convivencia	Los espacios que se tienen para convivir están separados, al comer, en el recreo, salidas, etc.	Se tiene la idea de que así se protegen a los niños.	Desarrollando actividades conjuntas con toda la escuela, donde puedan interactuar los niños más grandes con los pequeños.

Cuadro 1. Esquema de mejora de las relaciones en el marco Plan de Convivencia (GEM, 2011)

En relación a la conformación del Comité para la Convivencia Armónica se propuso a un representante, el cual fue un maestro de la escuela y se invitó a participar a padres de familia con el apoyo del directorio y del Consejo Escolar de Participación Social. En consecuencia y como propósito de crear conciencia para la construcción de la paz y la convivencia escolar se crean espacios llamados Aulas de Convivencia.

Aquí cabe mencionar que, en el trabajo de investigación desarrollado que inicia con la presentación de este documento y sus principales hallazgos, lo anterior es una de las propuestas vislumbradas para el trabajo integrador pues haría falta exponer las necesidades reales de la institución en éste ámbito, con el propósito de proponer algunas estrategias que desarrolleen o fortalezcan las condiciones necesarias para dicho fin. Recomendaciones que dejaremos para

la presentación del extenso de la investigación.

Por último se puede mencionar que, para lograr alguna intervención integral para fortalecer ésta convivencia escolar, será necesario apoyarse de los docentes y directivo que son los que realmente tienen injerencia en la dinámica y vida escolar, la vida escolar del CAM No. 46 "Sor Juana Inés de la Cruz" del municipio de Ixtapaluca, Estado de México.

CONCLUSIONES

El estudio de la Paz como objeto de conocimiento, conlleva en un esquema necesario contemplar la práctica educativa del docente; práctica en la que intervienen varios aspectos que se deben considerar como son las relaciones, los procesos, ámbitos y sujetos. En la primera se tendrá que vislumbrar las relaciones dialógicas entre los diferentes actores de la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, docentes y directivo. En un análisis más depurado se podrían observar esas relaciones con la modalidad de género, es decir, analizar las relaciones que se establecen entre niño-niña, niña-niña, niño-niño o profesor-profesora, etcétera. En los procesos se puede realizar el análisis del proceso de aprendizaje, la evaluación, planeación y socialización de los educandos. Todo esto en el ámbito comunitario, escolar y áulico.

Para que se pueda realizar o educar desde y para la paz, será necesario apoyarse de un enfoque educativo que contemple las diferencias, en un ambiente Intercultural de no violencia, centrado en la mediación sociocultural y cognitiva.

Es así que en este trabajo se observa la pertinencia de que, para lograr una sana convivencia escolar en las comunidades educativas, en este caso aquéllas dedicadas a atender población escolar con discapacidades, se hace necesario tener perfectamente conceptualizado y "aterrizado" el funcionamiento de la educación inclusiva, pues no es prudente atender población diversa desde el marco de lo "normal".

Para esto, conviene apoyarse a su vez del marco funcional de la educación para la paz, a partir del sustento de que ésta tiene que ver con el logro de la justicia social y la armonía personal, además de que tiene que ver con la ausencia de violencia pero no con la ausencia de conflictos, pues con éstos se puede llegar a mejores estadios siempre y cuando sean bien canalizados y atendidos.

Bajo los contextos y conceptualizaciones analizadas en el documento, se aterriza en la aplicación que de los mismos se ha venido realizando en el CAM 46, mediante el empleo del Plan de Convivencia Escolar Mexiquense, instrumento desarrollado por las autoridades educativas estatales, para lograr los propósitos manifestados. De ello, sin duda ya se pueden registrar los primeros avances y resultados de manera positiva, y se espera continuar con la mejora consistente y constantemente.

REFERENCIAS

- Ainscow, Mel y Susie, Miles (2009) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: Horsori.
- Álvarez, Arturo et al (2012), *¿Cómo avanza la educación inclusiva en nuestras escuelas?*, En: <http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-10/49-icomo-avanza-la-educacion-inclusiva-en-nuestras-escuelas> [Accesado por José Gabriel Espínola Reyna el 23 de septiembre de 2013]
- Bello, Juan (2013), “Educación Intercultural: ¿Trabajar con los Diferentes o con las Diferencias?”, en Revista *Ra Ximhai*, Vol 9, Núm. 1, México: UAIM.
- Booth, Tony y Mel, Ainscow (2000), *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), Bristol UK.
- Diario Oficial de la Federación (1993) “Ley General de Educación”, México. Última reforma publicada DOF 19/08/2010
- Diario Oficial de la Federación (2003) “Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación”, México. Última reforma publicada DOF 20/03/2014
- Diario Oficial de la Federación (2013), “Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos”, México. 26/02/13, disponible en: www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013&print=true [Accesado el 2 de abril de 2015]
- Diario Oficial de la Federación (2013) “ACUERDO número 705 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura”, México.
- Galtung, J. (1985), *Sobre la paz*, Barcelona: Fontamara.
- García, Ismael et al (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México: SEP.
- Gobierno del Estado de México (2011) “Plan de convivencia escolar Mexiquense”, México.
- Jares, Xesús (1999) *Educar para la paz y la convivencia: tarea de todas y todos*, Madrid: Popular, 2^a ed. 1999a
- Secretaría de Educación Pública (2002), “Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa”, México.
- Secretaría de Educación Pública (2006), “Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación”, México.
- Secretaría de Educación Pública (2011) “Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal, Derechos,

deberes y disciplina escolar”, México

- Secretaría de Educación Pública (2011), “Plan de estudios 2011. Educación básica”, México.
- Secretaría de Educación Pública (2014), “Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción regularización y certificación en la educación básica 2014-2015”, México.
- UNESCO (1994), “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education”, Spain.

NOTA:

Este artículo es producto de la investigación de tesis del alumno Filiberto Rivera Meneses bajo la dirección del Mtro. José Gabriel Espínola Reyna para optar por el título de Mtro. en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

Filiberto Rivera Meneses

Licenciado en Psicología, Profesor de grupo en el Centro de Atención Múltiple No. 46 “Sor Juana Inés de la Cruz” y Asesor Metodológico de la Supervisión Escolar de Educación Especial E027 Chalco.

filrivmen1314@outlook.com

José Gabriel Espínola Reyna

Licenciado en Economía con Maestría en Diseño por la UAEMéx. Profesor por asignatura en la Facultades de Economía y de Arquitectura y Diseño de la UAEMéx en los campos de Economía del Medio Ambiente, Regulación Económica e Impacto Ambiental. Colabora en la Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

gabriel_espinola4@yahoo.com.mx