

Tod@s

Estado de la Educación en México 2017



Mexicanos Primero

Consejo Directivo

Claudio X. González Guajardo
Presidente

David E. Calderón Martín del Campo
Director General

Roberto Sánchez Mejorada Cataño
Antonio Prida Peón del Valle

Equipo de trabajo

Juan Alfonso Mejía López Director General Adjunto	María Esther Ramos Ramos Coordinadora de Participación: Maestros
Cintya J. Martínez Villanueva Directora de Proyectos Especiales y Operaciones	Fernando Cruz Evangelista Coordinador de Líderes Educativos
Jennifer L. O'Donoghue Directora de Investigación	Metzeri Jiménez García Coordinador de Voluntarios
Paola González-Rubio Novoa, Fernando Ruiz Ruiz, Pablo Gerardo Velázquez Villa Investigadores	Francisco Meléndez García Coordinador de Operaciones
Adriana Del Valle Tovar Directora de Comunicación	Laura Castillo Carro Coordinadora de Desarrollo Humano y Beneficios
Norma Espinosa Vázquez Coordinadora de Medios	Maricruz Dox Aguillón Coordinadora de Administración
Alfonso Rangel Terrazas Coordinador de Diseño	Laura María Ramírez Mejía Coordinadora temática REDUCA
Rodrigo Jiménez Solórzano Coordinador de Comunicación Digital	Miram Castillo Ramírez Analista de Operaciones
Paulina Martínez Rivera Coordinadora de Eventos	Ilina Martínez Oñate Brenda Reyna Franco Asistentes de Presidencia
Alicia Calderón Ramos Analista de Comunicación	Katia Natalia Carranza Velázquez Asistente de Dirección General
María Teresa Aguilar Álvarez Castro Directora de Estudios Jurídicos	Álvaro Segundo Galicia Calderón Asistente de Dirección General Adjunta
Andrea Alcántara Jaramillo, Macarena Velázquez López Investigadoras de Estudios Jurídicos	Esther Reyes Nieves Apoyo Secretarial
Manuel Bravo Valladolid Co-director de Participación	Gabriel Escobar López, Ernesto de Santiago Corona, Vicente García Lara Apoyo Logístico
Alejandro Ordóñez González Co-director de Participación	

Tod@s: Estado de la Educación en México 2017

Paola González-Rubio Novoa Jennifer L. O'Donoghue Coordinación de proyecto	Paola González-Rubio Novoa, Jennifer L. O'Donoghue Revisión técnica
Manuel Bravo Valladolid, David E. Calderón Martín del Campo, Fernando Cruz Evangelista, Lilia Julieta Guzmán Acevedo, Paola González-Rubio Novoa, Jennifer L. O'Donoghue, Fernando Ruiz Ruiz, Macarena Velázquez López, Pablo Gerardo Velázquez Villa Investigación y redacción	María Teresa Aguilar Álvarez Castro, Andrea Alcántara Jaramillo, Macarena Velázquez López Investigación y revisión legal
Mónica Jacobo Suárez, Manuel López Pereyra, Marilú Sarmiento Chanona Colaboración especial	Alfonso Rangel Terrazas Ilustración y diseño
	Itzel Ramírez Osorno Formación
	Juan Carlos Angulo Velázquez, Pedro Mera, Alfonso Rangel Terrazas, Carlos Sánchez Pereyra, Eduardo Velasco Téllez Fotografía

Primera edición: enero 2017

Tod@s: Estado de la Educación en México 2017

D.R. © MEXICANOS PRIMERO, VISIÓN 2030 A.C.
Av. Insurgentes Sur No. 1647, piso 12, Torre Prisma,
Col. San José Insurgentes, C.P. 03900, Del. Benito Juárez,
Ciudad de México, México.
+52 (55) 12534000 www.mexicanosprimero.org
<http://www.facebook.com/MexPrim>
<http://twitter.com/Mexicanos10>
<http://youtube.com/mexicanosprimero2030>
<http://flickr.com/photos/38062135@N05/>

ISBN 978-607-8438-08-2

Impreso en México / Printed in Mexico
Prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra
por cualquier medio o método o en cualquier forma electrónica o
mecánica, incluso fotocopia, o sistema para recuperar información,
sin permiso escrito del editor.

Agradecimientos

Agradecemos la disposición y apertura de las niñas, niños y jóvenes, maestras y maestros, familias, y los funcionarios de Baja California, Chiapas, Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Quintana Roo y Yucatán que, bajo reserva de su identidad, compartieron con nosotros sus experiencias y perspectivas, así como su visión sobre la educación incluyente.

Agradecemos las colaboraciones que enriquecieron este estudio de Mónica Jacobo, Manuel López, Marilú Sarmiento e Ivonne Torres. Igualmente, agradecemos las pláticas sostenidas con Marlene Romo, Juan Carlos Mijangos, Natalio Hernández, Atenea Rosado, Pamela Meléndez, Rauni Räsänen, Luis A. Valenzuela, el maestro Fernando Euan Tun, las maestras Edenia Sánchez y Guadalupe Juárez. Asimismo, agradecemos las conversaciones con los equipos de: IMUMI, la Aceleradora de Innovación para la Primera Infancia (APII) de la Universidad Regiomontana (U-ERRE), Un Kilo de Ayuda, Fundación Carlos Slim, Matter Education, KINEDU, UNICEF México, el Hospital Infantil de México “Federico Gómez” y el Diálogo Interamericano.

Reconocemos la disponibilidad y apoyo de los equipos de trabajo de Educación Comunitaria y Educación Inicial del CONAFE, tanto en la Ciudad de México como en Baja California, Guerrero e Hidalgo; del PRONIM, el PROBEM y el Centro Comunidad A.C. en Baja California; de la Dirección General de Educación Indígena; de la Dirección General de Desarrollo de Gestión Educativa; de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes de la Ciudad de México; de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación del INEE; del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); y del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

Agradecemos el apoyo de Melissa Floca del Center for US-Mexico Studies de UCSD; de Mónica Santos de A Su Futuro/Advancing Students Forward; de los maestros Fredy Góngora, Analuci Ayora, Vanessa Martínez, Enrique Cetina, Sofía Celaya, Teresa Sánchez, Martha Galicia, Víctor Manuel Bravo, Susana Castellanos, Alejandro Bravo, José Dolores Chan, Irma Zendejas e Irma Velázquez para llevar a cabo el trabajo en campo que sustenta el presente estudio.

Agradecemos la participación de Marina Díaz y Sarah Gourevitch como voluntarias en la asistencia de investigación.

ÍNDICE

Agradecimientos 3
Siglas y acrónimos 6

Prefacio 9

Tod@s: Una nota de gramática, grafía y convicción

1 Introducción 13

David Calderon

Infografía: La triple exclusión en México 20

2 El rostro humano de la exclusión 25

En busca de un espacio para ser ell@s:
Las sexualidades en una preparatoria en la Ciudad de México 27

La reintegración pendiente:
Jóvenes privados de su libertad en la Ciudad de México 29

Tod@s desde el inicio:
La primera infancia en una comunidad náhuatl en Hidalgo 31

Un día lleno de contrastes:
La educación primaria en tres comunidades indígenas
en Yucatán 33

Las exclusiones de las niñas y niños con capacidades
diferentes:
Un Centro de Atención Múltiple en el Estado de México 37

La migración invisibiliza:
Niñas y niños de familias jornaleros agrícolas
en Baja California 39

Sin papeles, no hay escuela... ni servicios, ni justicia:
Niños transnacionales en Oaxaca 43

Cuando la falta de sensibilidad aumenta las barreras:
Apoyo a la Educación Regular en el Estado de México 45

Las heridas que pasan de generación en generación
La participación de las familias en una primaria
de la Ciudad de México 47

Escuelas de palitos:
Los (ausentes) apoyos materiales en una secundaria
de Guerrero 50

A jalones y estirones terminamos el ciclo escolar:
La (falta de) gobernabilidad en el sur de México 53

Conocer el mundo desde la selva maya:
Visita a una Telesecundaria en Quintana Roo 55

La violencia escolar es multifacética:
La voz de jóvenes de secundaria en Estado de México 59

Las experiencias vividas de la exclusión 62

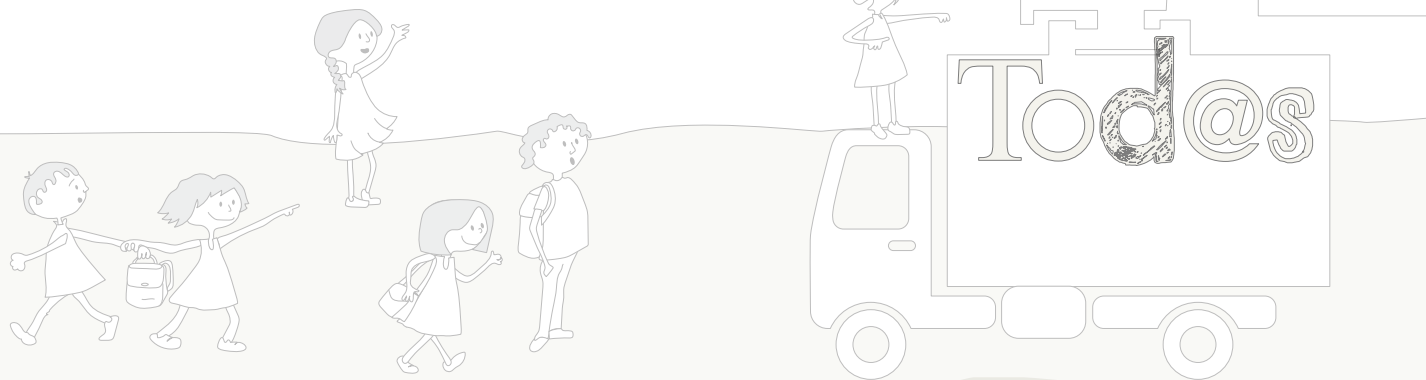
**3 La triple inclusión:
Un marco para la educación incluyente** 67

Un marco para la educación incluyente
Jennifer L. O'Donoghue 68

La inclusión en la educación: un derecho exigible 77

Educación incluyente para el empoderamiento
democrático de las personas 80

Tod@s ganamos con una
educación incluyente 83



4 El estado actual de la inclusión en el sistema educativo mexicano 87

Tod@s desde el inicio: Desarrollo Integral de la Primera Infancia

David Calderón

Lilia Julieta Guzmán Acevedo 89

Selección y asignación docente para la inclusión

Fernando Ruiz Ruiz 102

Ser el maestro que los niños necesitan: el reto de ingresar al sistema educativo 111

Aprendizaje profesional docente para la educación incluyente

Jennifer L. O'Donoghue 113

Liderazgo para la Educación Incluyente

Fernando Cruz Evangelista 124

Currículum incluyente

Paola González-Rubio Novoa 132

¿Evaluación para la inclusión? 139

¿La inclusión desde los libros de texto? 141

Participación social en las escuelas para una educación incluyente

Manuel Bravo Valladolid 143

Infraestructura para una educación incluyente

Pablo Velázquez 152

Gasto para un aprendizaje incluyente

Pablo Velázquez 160

Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación

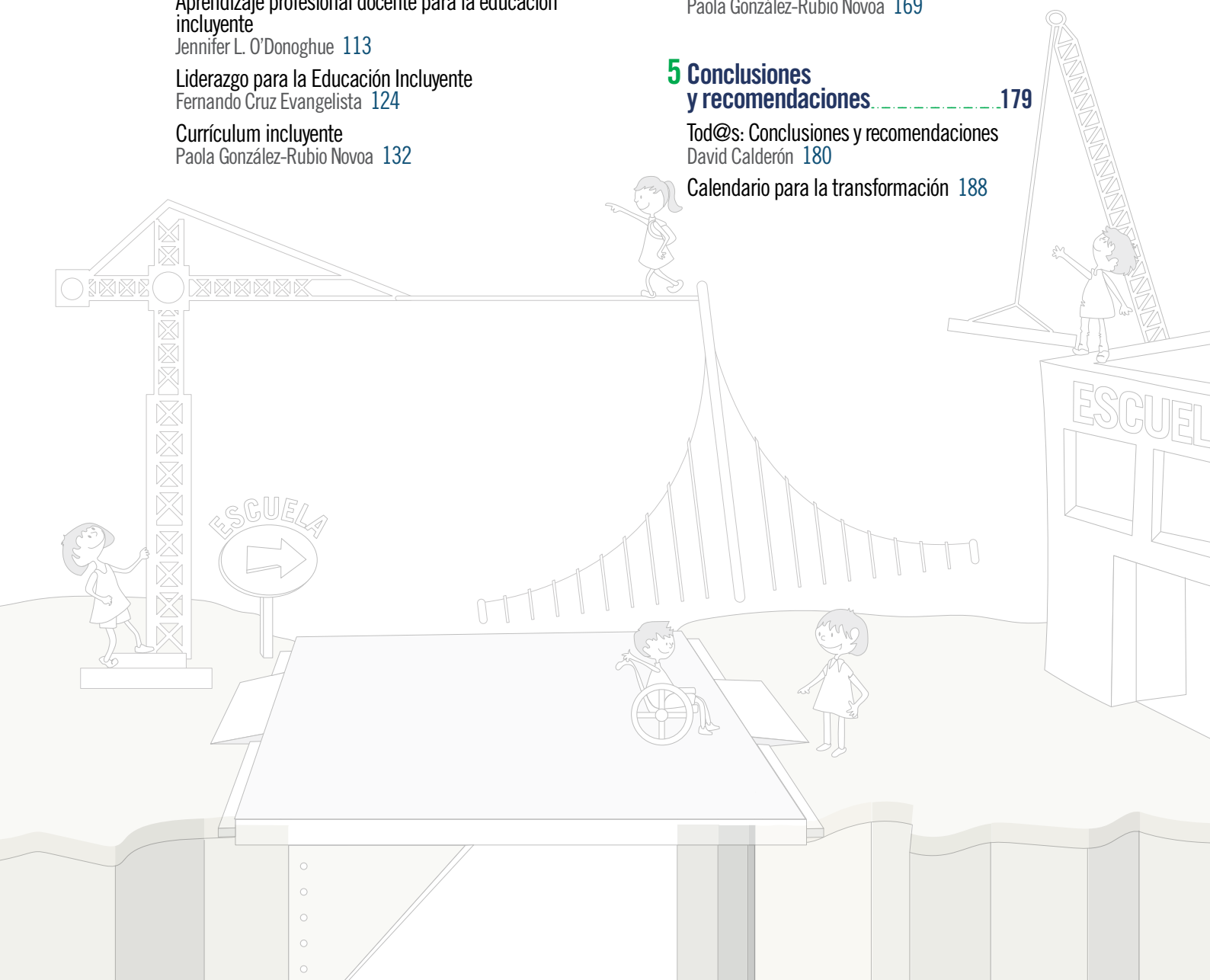
Paola González-Rubio Novoa 169

5 Conclusiones y recomendaciones 179

Tod@s: Conclusiones y recomendaciones

David Calderón 180

Calendario para la transformación 188



Siglas y acrónimos

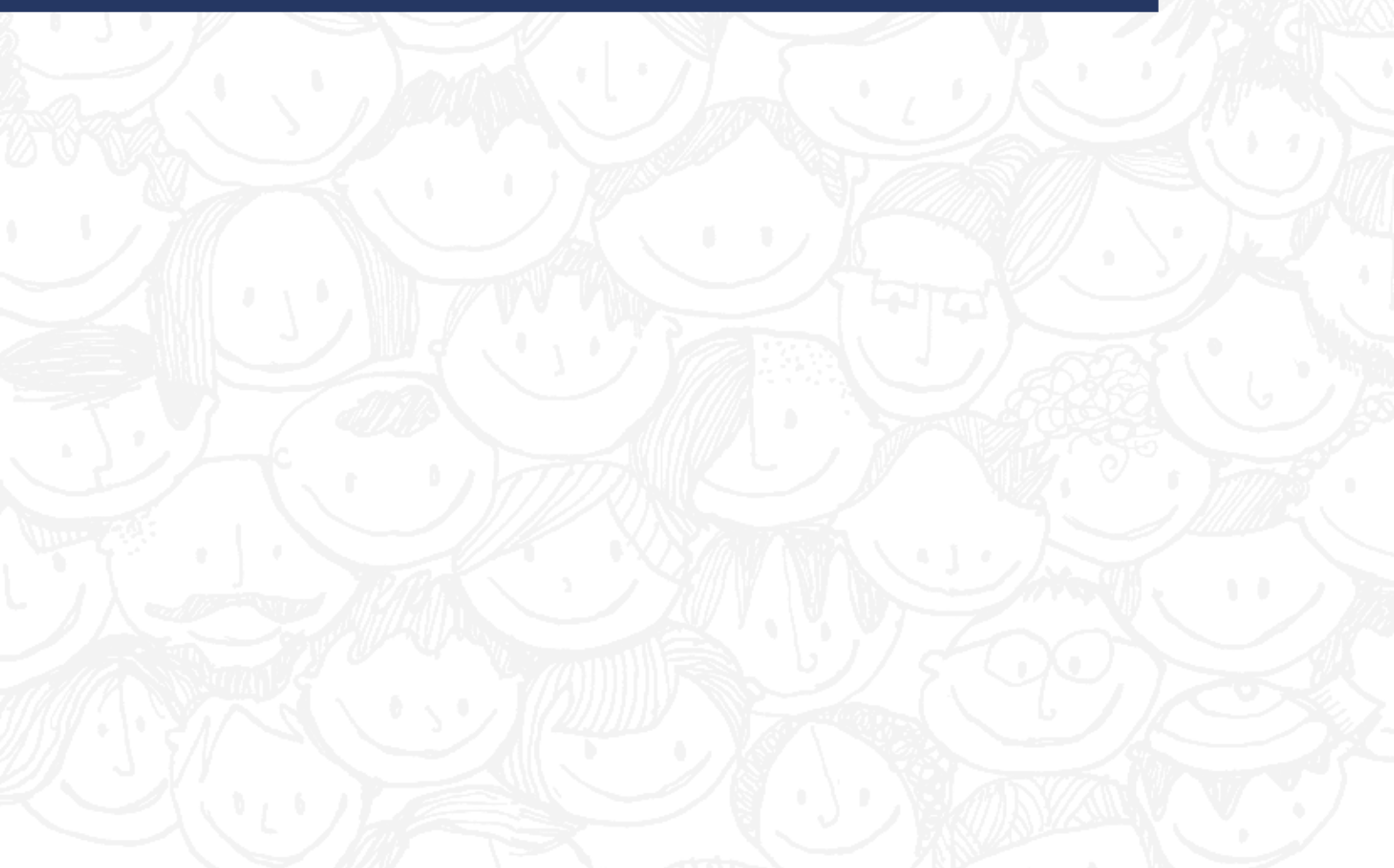
ABCD Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo
APEC Asociación Promotora de Educación Comunitaria
APF Asociación de Padres de Familia
BAP Barreras para el Aprendizaje y la Participación
CADI Centro Asistencial de Desarrollo Infantil
CADIC Centro Asistencial de Desarrollo Infantil Comunitario
CAM Centro de Atención Múltiple
CAPEP Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CCN Currículum Común Nacional
CEDLE Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo
CEMABE Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CENDI Centro de Desarrollo Infantil
CEPS Consejo Escolar de Participación Social
CER Cambiemos el Rumbo
CIC Centro Infantil Comunitario
CIRE Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa
CNOPD Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docente
CNSPD Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
COIEB Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica
CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO Consejo Nacional de Población
CONEVAL Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CRIO Centro de Recursos de Información y Orientación
CTE Consejo Técnico Escolar
DGDC Dirección General de Desarrollo Curricular
DGEI Dirección General de Educación Indígena
DIPI Desarrollo Integral de la Primera Infancia
DIT Desarrollo Infantil Temprano
DOF Diario Oficial de la Federación
ECEA Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje

ENLACE Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FONE Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo
GEM Global Education Monitoring Report
ICRE Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa
IEA Inclusive Education Action
IFE Instituto Federal Electoral
IMSS Instituto Mexicano del Seguro Social
INE Instituto Nacional Electoral
INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INFE Infraestructura Física Educativa
ISSSTE Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LGE Ley General de Educación
LGIFE Ley General de Infraestructura Física Educativa
LGIPD Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
LGSPD Ley General del Servicio Profesional Docente
ME Modelo Educativo
MEI6 Modelo Educativo 2016
NASA Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (siglas en inglés)
NEE Necesidades Educativas Especiales
NEI Nuestra Escuela Primero
NNJ Niñas, niños y jóvenes
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT Organización Internacional del Trabajo
OMS Organización Mundial de la Salud
ONU Organización de las Naciones Unidas
OSC Organización de la Sociedad Civil
PEP Programa de Educación Preescolar
PEI I Plan de Estudios 2011
PISA Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (siglas en inglés)
PLANEA Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PRONI Programa Nacional de Inglés
PRONIM Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
PS Participación social
RIEB Reforma Integral de la Educación Básica
SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social
SEP Secretaría de Educación Pública
SIGED Sistema de Información y Gestión Educativa
SNIE Sistema Nacional de Información Estadística Educativa
SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD Servicio Profesional Docente
TALIS Encuesta Internacional sobre el Aprendizaje y la Enseñanza (siglas en inglés)
TIC Tecnologías de Información y Comunicación
UNCRC Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (siglas en inglés)
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)
UNGEI Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (siglas en inglés)
UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (siglas en inglés)
UOP Unidad de Orientación al Público
USAER Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular





Prefacio



Tod@s:

Una nota de gramática, grafía y convicción

Las palabras **explican** pero también **implican**. El tema de esta obra de Mexicanos Primero es **la inclusión**, de manera que a lo largo del texto, refiriéndonos a las personas y su realidad de aprendices, emplearemos simultánea o indistintamente “todos” y “todas”, “niñas” y “niños”, “maestras” y “maestros”, “cada uno” y “cada una”, y un largo etcétera.

Nos hacemos cargo de que ese esfuerzo por plasmar ambos géneros gramaticales resulte a veces en una lectura más extensa, moleste a algunos puristas de la lengua y produzca en otros –y otras– la pregunta de si estamos optando por ser políticamente correctos a riesgo de ser prolijo/as, ingenuo/as o poco riguroso/as en nuestra escritura. Es una opción consciente y militante la que tomamos.

¿Por qué? Porque, a nuestro juicio, estamos todavía en transición. No puede minimizarse la invisibilidad cultural que produjeron siglos de plurales masculinizados sobre las mujeres, ni la idea aún muy vigente de que la ciudadanía se “adquiere” con la mayoría de edad legal.

Hemos mejorado, pero a veces el habla de padres y madres, funcionarios, académicos y –sí, también– activistas implica una visión de jóvenes, niñas y niños como seres pre-humanos o sub-humanos. Los vemos y nombramos como objeto de cuidados, disciplina y educación (algo que se les tiene que “impartir”) y no como sujetos con una plenitud que les es propia,

plenitud que es diversa a la de los adultos, pero común en dignidad con ellos.

En el título, y también regados aquí y allá en esta obra de autoría colectiva, usaremos el expediente de sustituir la “a” y la “o” en sustantivos y adjetivos por “@”, para recordarnos un “todas y todos” que no sólo incluye las alternativas de género, sino también la diversidad de edad, condición económica, origen étnico, condición de salud y potenciales disponibles. Por ello, titulamos este Estado de la Educación: **Tod@s**.

Además, como se verá en el desarrollo de la argumentación a lo largo de los capítulos, la amplitud y universalidad de las personas debe ser correspondida con la amplitud y universalidad de las relaciones y procesos educativos: **nos toca promover, propiciar y exigir todas las oportunidades, en todas las modalidades y tipos de servicio, en todas las instituciones. Queremos impulsar todas las dimensiones del aprendizaje, no sólo las cognitivas, y todas las aspiraciones legítimas sobre lo que cada un@ quiere y necesita aprender. Se puede aprender en todos los momentos, y ello debe ocurrir en todas las comunidades, para en verdad ser Tod@s**.

Los recursos materiales y las intervenciones educativas son, por naturaleza propia, entidades y procesos condicionados por la escasez, por la “suma cero”. Si lo destinamos a un rubro, a una zona, a un programa, llegarán a una población y no a otra. Por



ello debemos concentrarnos en que se re-distribuyan de manera justa, con las compensaciones adecuadas. Es decir, que se asignen con el suplemento, el aumento, el enriquecimiento y la adición debidas por la equidad.

Pero el aprendizaje mismo no es un bien escaso, que implique choque y competencia: tod@s podemos y debemos aprender, sin quitar nada a nadie; al contrario, cuando aprendemos creamos una sobreabundancia que se desborda y puede ayudar a otr@ a ser más sí mism@. Por eso **la equidad ocurre cuando respetamos a la vez la diversidad irreductible** (el derecho a ser tratado en la propia legítima diferencia e irrepeticibilidad)

y la igualdad en dignidad (el derecho a ser tratado como tod@s, y como parte imprescindible de tod@s).

En fin, sabiendo que **la diversidad es innumerable e innumbrable**, la idea para estos textos que siguen es ayudarnos de esta licencia gramática y esta ortografía modificada para expresar lo que es un ideal, una posibilidad y una tarea pendiente: **construir y habitar espacios donde nadie esté excluid@**; más, que pasemos de una benevolente pero paternalista convicción de que hay que incluir a “ell@s”, a l@s de “afuera”, a la decisión sazónada y permanente de decir “Tod@s” y que nuestras acciones lo refrenden. Por eso decimos: llegó el momento de Tod@s.





Introducción **1**

Introducción

David Calderón

1.1 Para tod@s, todo.

La educación es, en muchos sentidos, el nombre de nuestros sueños. Desde hace largo tiempo, el esfuerzo educativo se interpreta en México como una refundación pacífica de la sociedad, como una oportunidad de la colectividad para constituirmos en lo que decimos ser. A tod@s nos corresponde disfrutarla, y también somos tod@s corresponsables de propiciarla.

Nuestra primera Constitución, todavía en medio del fragor de la lucha por la Independencia, ya lo afirmaba en su Capítulo V, el dedicado a los derechos fundamentales: “La instrucción, como necesaria **a todos los ciudadanos**, debe ser favorecida por la sociedad **con todo su poder**” (Decreto, 1814, artículo 39, énfasis nuestro).

A *tod@s, con todo*. Es muy inspirador que nuestros fundadores, en una expresión tan corta y sencilla, mostraran tal profundidad: la educación —la *instrucción*, como entonces se decía— es un derecho de cada uno, de cada una, sin excepción, y no sólo el Estado, sino la sociedad en su conjunto está emplazada a no escatimar ningún esfuerzo para que esa necesidad se atienda, para que ese derecho se ejerza en plenitud.

Cada generación viene a la existencia con una promesa: esperamos que lo que hoy nos separa y nos divide no

condicione a la generación joven que se suma al presente. Deseamos que nuestras limitaciones actuales no los hieran ni los detengan, como nos ocurrió en nuestro momento. En sentido estricto, no es una “promesa de futuro”, sino una promesa de presente: renunciar a dejar la justicia para después, para un abstracto momento posterior en el cual les vaya bien a nuestros descendientes, sino que veamos florecer las capacidades y potencialidades de nuestro@s hij@s ahora, en sus vidas. Ése es el deseo de cada familia, de cada comunidad. Eso es lo que el Estado, como agencia legítima de la sociedad en su conjunto, recibe como mandato.

Así, **la educación** como oportunidad, o más específicamente **como equitativa redistribución de oportunidades vitales**, hace que la consideremos intuitivamente, en los discursos y en las referencias cotidianas, como la principal “arma de construcción masiva”: **la educación ha de ser la semilla y el laboratorio de la comunidad que queremos**.

La reforma constitucional de 2013 estableció una prioridad: el quehacer educativo debe estar cualificado, es decir, ser “de calidad” (CPEUM, 2016, Artículo 3º, tercer párrafo y Fracción II, inciso d). ¿Qué quiere decir eso? Que no sea una simulación o un mero trámite. Que no se reduzca a lo cuantitativo, a la polaridad *hay/no hay* escuela, *están/no están* l@s alumn@s. Que cumpla, efectivamente, como ga-

rantía del derecho humano de los niños, niñas y jóvenes. Para cumplir con su propósito, **no basta que contemos con “servicios educativos”, así, en general; el acento se tiene que poner ya no en el sistema, sino en las personas.**

Una reciente reforma a la Ley General de Educación (LGE) aporta mayor precisión: **“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...”** (DOF, 2016, Artículo 2, énfasis nuestro).

Es mandato constitucional, como se precisa en el tercer párrafo del Artículo 3º, **que los factores centrales de dicho sistema educativo** – los materiales y métodos, la organización escolar, la infraestructura de las escuelas y la idoneidad de docentes y directivos– **se pongan explícitamente al servicio del máximo logro de aprendizaje**, ser garantías de ese derecho (CPEUM, 2016).

El Artículo 10 de la LGE complementa tímidamente: “Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera **que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad...**” (DOF, 2016, énfasis nuestro).

Recapitulando: **Todas las personas**, sin exclusión, sin discriminación, tienen derecho a la educación. **Todas las personas** deben poder llegar y permanecer en el sistema. **Todo para las personas:** los factores centrales del sistema deben garantizar que se aprende. **Todo para las personas:** el resultado debe ser participar, estar incluido en la sociedad. Y todo cuanto llevamos dicho debe asegurarse en la realidad, no sólo suponerse en la normativa, porque estamos hablando de un derecho.

¿Y cómo vamos en estos nobles propósitos?

1.2 México excluyente.

Es claro que hoy no todo es para tod@s. La desigualdad en la que estamos inmersos es mayúscula: 46.2% de l@s mexicano@s, casi la mitad de la población, vive –sobrevive– por debajo de la línea de pobreza (CONEVAL, 2015) y la movilidad absoluta incluso ha descendido para los jóvenes de 21 a 27 años, comparada con su realidad entre 2000 y 2006 (PNUD, 2016). La pobreza en la que estamos empantanados como país es insidiosa, extensa y devoradora.

Pero la receta se parece demasiado a la enfermedad y está lejos de lo que la ley marca. Cuando pasamos nuestra mirada por el sistema escolar del país, la situación se revela también dramática: **el nuestro es todavía un sistema excluyente, que no asegura a tod@s ni el ingreso oportuno, ni la trayectoria ininterrumpida, ni la conclusión puntual.** Para los 15 años cumplidos, más de uno de cada cinco, 22.3% de l@s mexicano@s están completamente fuera de la escuela; sólo 61 de cada 100, en esa cohorte, se encuentra en el grado que les corresponde normativamente, es decir, 1º de Educación Media Superior o más (INEE, 2016b, Tabla 1.8). Es una **primera exclusión:** la exclusión de la escolaridad.

Más, la escolarización como tal no asegura que se cumpla con el propósito de la educación, pues **a la conclusión de la escolaridad obligatoria más de la mitad de l@s estudiantes no alcanza los aprendizajes indispensables.** Siendo, como dijimos en el párrafo anterior, no todos los que deberían estar, de l@s mexicano@s escolarizados a los 15 años cumplidos, 57% no alcanza el nivel mínimo aceptable de competencias matemáticas (INEE, 2016b: 68) y 48% no logra lo elemental en el dominio de ciencia (INEE, 2016b, Gráfica 2.3). Se trata de una **segunda exclusión:** incluidos en la escuela, pero excluidos de aprendizajes indispensables.

Si consideramos, por último, que la intencionalidad final de la educación es participar plenamente en la sociedad – participar en las decisiones políticas, como ciudadano@, en la construcción de la cultura, en la generación de riqueza, y así sucesivamente – entonces es una adicional y terrible exclusión que el proceso mismo no coincida con el propósito, que *contradiga* el propósito. **Pretendemos, como sociedad, que se aprenda a participar en un sistema escolar que de entrada no permite que los alumn@s participen** en forma significativa, como corresponda a su madurez e identidad, en el monitoreo, implementación y diseño de resultados, procesos y relaciones de su “comunidad educativa”. Ahí ni siquiera tenemos una medición confiable, más allá de la evidencia anecdótica: es minúscula la participación real de las comunidades y familias, y ya ni se diga la de los propios estudiantes. La **tercera exclusión** es tan severa que el sistema ni siquiera la ha mapeado todavía.

Si no hacemos las cosas distinto, seguiremos repitiendo los resultados: muy pocos, muy tarde y muy mal pueden auténticamente *participar* en nuestra sociedad, de manera que el circuito de la pobreza lleva a la injusticia; ésta, a su vez, a una grave limitación de voz y agencia, y de ahí se pasa a la normalización de la exclusión educativa... Es un círculo vicioso que se repite, se amplía, se transmite generacionalmente. Se perpetúa.

1.3 Ni l@s veo, ni l@s oigo.

Tal vez la principal dificultad con respecto de la exclusión educativa es su invisibilidad. No queremos ver que dejamos a muchos de los nuestros atrás. Ya desde las estadísticas más difundidas se sobre-estima el logro de trayectorias educativas a través de conceptos imprecisos para ese fin, todavía usados en los reportes oficiales en México, como “cobertura”. Por ejemplo, en el último Informe de Gobierno (Presidencia, 2016: 310) se anuncia una cobertura de 74.2% de la población de 15 a 17 años en Educación Media Superior. Mientras tanto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) revela que sólo 56.6% de quienes estuvieron en secundaria –en el ciclo anterior al reportado por Presidencia– egresaron en su *edad normativa* (INEE, 2016a: indicador AT-03a-A4), un referente más realista sobre quiénes de verdad están siguiendo una trayectoria como es su derecho marcado en la constitución y las leyes.

Pero más grave es que, para lidiar con el problema de la exclusión – y más frecuentemente, para obviarlo – **se deshumanice a las personas implicadas. Se las clasifica, se las categoriza, se las etiqueta.** La clasificación de poblaciones segmenta, “normaliza” y contiene la diversidad. Cuando se trata de asimetría en riqueza, en expresión o en influencia, la etiquetación asegura que a “ell@s” se les puede institucionalizar: la atención se puede volver aséptica, no participativa, dominante y hasta culpabilizadora. La etiquetación justifica la permanencia de instituciones y funcionarios, legitima reglas, jerarquías y recursos para las agencias del Estado que compiten entre sí para “ayudar”, “tratar” o “proteger”.

El rostro de quien sufre la inequidad queda desdibujado, generalizado, numerado. Sus historias parecen perderse; su voz no se escucha. Por eso, en Mexicanos Primero rechazamos, como lo hemos afirmado en el pasado, que la superación de la pobreza se logrará por medio del subsidio permanente: nunca los montos de las transferencias condicionadas son o serán suficientes; favorecen la dependencia y no la “graduación”, el pase a la no-dependencia; en general acaban posponiendo, pero no revirtiendo el abandono escolar (Agudo, 2015); van a contrasentido del empoderamiento que, en cambio, es el objetivo de la educación pública de calidad con equidad.

También es esa la razón por la que cuestionamos de entrada los mimbres de “poblaciones vulnerables” y sus equivalentes, o de algunos eufemismos como “necesidades educativas especiales”. ¿Será que las mayorías tienen necesidades genéricas y regulares, mientras que sólo las minorías tienen necesidades “especiales”? ¿Es que acaso hay aprendiz

que no tenga una o varias necesidades propias e incompatibles? ¿Acaso no tod@s tenemos necesidades especiales para nuestro proceso de aprender?

Lo que subyace a esos usos consagrados en el lenguaje oficial y académico es la concepción de que deben ser, ellas y ellos, “arreglados” y así se deja pendiente indefinidamente arreglar el sistema escolar. Lo que debe reconocerse honestamente es que hay barreras para el aprendizaje, y que lo que hay que corregir es, más bien, los servicios. **La realidad es que determinados grupos de población, etiquetados como “vulnerables” (débiles o deficientes), son más bien marginados, excluidos del sistema.**

Sostenemos, pues, que no hay – como tales – “poblaciones vulnerables” en educación, o todas lo somos, desde distintos ángulos y medidas: hay, en cambio, *tipos de servicio frágiles*, arreglos vigentes en los que se perpetúa la incapacidad técnica para abordar integralmente su tarea de inclusión. La imposibilidad de cumplir cabalmente su cometido está en su diseño contradictorio, su sub-financiamiento crónico, sus intempestivos y continuos cambios de dirigentes y rotación de agentes, su implementación dejada al azar. Se trata, entre otros, de los cursos comunitarios de CONAFE, las intervenciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la educación indígena, los Centros de Atención Múltiple, la telesecundaria, el telebachillerato, los programas para migrantes. Cuando se sale adelante, ello se debe al sacrificio de unos pocos agentes – pocos comparados con sus homólogos en el sector “regular” del sistema – entrañables, que sacan la casta en condiciones infamantes.

Conmovedores y edificantes, esos esfuerzos oficiales no tienen para cuándo cumplir su propósito de eficacia con relevancia, de equidad con pertinencia. Se les pide mucho –inclusión– con muy poco –agentes semi- o voluntarios, becarios, promotores entusiastas sin materiales didácticos suficientes o adecuados– y sin red de apoyo eficiente; se sigue posponiendo su reajuste para que puedan enfrentar el reto del presente. La inclusión focalizada que se les encomendó no ha significado dotarlas del personal y recursos necesarios. En este trabajo recogeremos testimonios de esos espacios educativos, pero también y sobre todo **argumentaremos que el sistema escolar en su globalidad – y no sólo en estos servicios marginados – es excluyente.** El análisis, pues, debe centrarse en el desajuste de los componentes que es transversal a todo el sistema.

Los niños promedio de PLANEA – el constructo que les gusta imaginar en el área de evaluación de aprendizajes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

(INEE) – o los agregados de las “Principales Cifras” – como la tradición sigue marcando que se llamen en la Secretaría de Educación Pública (SEP) – no tienen hambre ni frío, no sienten humillación e impotencia; l@s niñ@s reales sí, y se desesperan por no comprender las leyes de la termodinámica, o quedan limitados por la repetición mecánica y antidemocrática de la definición trasnochada de Estado que les

piden corear: “está formado por territorio, gobierno y población”. Por eso, en este estudio, buscaremos recuperar su voz, aunque sea por momentos; **queremos ponerle rostro a las descripciones, pues es de ellas y ellos de quienes hablamos.** Sus historias de vida nos tienen que apelar, emplazar, inquietar; nos tienen que provocar a la acción.



1.4 ¿Y qué vamos a hacer?

En el cambio normativo de 2013, que inició con el Artículo 3° constitucional y sigue precisándose en leyes, reglamentos y reglas de operación, **faltan las consecuencias de que los cuatro factores – materiales y métodos, organización escolar, infraestructura educativa, idoneidad de docentes y directivos – se articulen como garantía del máximo logro de aprendizaje de cada un@, de tod@s**. Por ejemplo, deberíamos a estas alturas darle más contenidos y certeza a lo que significa “máximo logro de aprendizaje”, para no asimilarlo sin más a los “aprendizajes esperados” del Plan de Estudios 2011, y agregar al texto “según su condición, ritmo y estilo”.

El punto es que en la inmensa mayoría de las acciones de política pública educativa en México no hay referencia ni estrategia que no sea generalizada y homogenizante. Si la atención se prescribe, **la falta de diversificación en las estrategias asegura la desigualdad en los resultados**. Es desconcertante que toda la estrategia de equidad educativa coordinada por el Gobierno Federal se apile sobre los hombros del reducido – aunque benemérito – equipo técnico de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); **es, por decir lo menos, contradictorio que en el Presupuesto de Egresos de la Federación de 2017 se haya reducido, y no aumentado, el monto asignado para el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa**. Éste es el único programa vigente que consigna como objetivos la incorporación de la diversidad, que las condiciones no sean impedimento a mejores oportunidades, que se resguarden la dignidad, los derechos y las libertades, y que el servicio educativo se ofrezca bajo el principio “que sea para todos, según sus necesidades y capacidades” (DOF, 2015: 6).

Sostenemos que **la diversidad es originaria, identitaria, y ha de defenderse y promoverse**, pues es expresión del central derecho a “ser sí mism@”, mientras que **la inequidad debe denunciarse y superarse**, porque es asimetría de voz y agencia, y por tanto asimetría de participación y resultados.

El derecho a la educación implica, entre otros, a) el derecho a permanecer diverso: tengo derecho a ser diferente al otro, y que en mi aprendizaje profundice mi identidad y la exprese; **b) el derecho a ser tratado con la misma consideración y respeto:** los cualificadores en los servicios que a mí se destinan son la diversificación adecuada del proceso y tienen que ver con la dedicación, el diseño, el financiamiento y las prácticas educativas reales

que me correspondan según la equidad, **y c) el derecho a alcanzar un logro equivalente:** tengo derecho al “máximo logro de aprendizaje” que me corresponda, no menos que el de cada un@. Esto no es “lograr lo mismo”, sino que la resultante me ponga con respecto de mi propia vida, de la comunidad y del otr@ no en una desventaja o asimetría que me dañe, me sujete o me empobrezca, sino en una plenitud que me sostenga, me despliegue y me permita participar cabalmente.

Este trabajo de Mexicanos Primero revisa y propone alternativas a la exclusión educativa en el país. Desde nuestra primera obra, *Contra la Pared* (2008), quisimos llamar la atención sobre la experiencia de la exclusión que sufren niñas, niños y jóvenes no a pesar de, sino en torno a su escolarización. Profundizamos los rasgos y consecuencias de la exclusión en *Brechas* (2009). Describimos una doble exclusión, la exclusión de una trayectoria completa en la escolarización, y la exclusión de una trayectoria exitosa en el aprendizaje.

Afirmamos entonces – y desarrollaremos ahora – que muchos aspectos de la política educativa mexicana, desde el diseño de los tipos de servicio y de los programas hasta el estado actual de la formación docente y del financiamiento, no sólo **perpetúan y cristalizan la brecha entre sectores de la población infantil y juvenil, sino que frecuentemente las ahondan**. Para usar una imagen, sostuvimos que seguir con “escuelas pobres para pobres” generaba un agravamiento de la pobreza generalizada y de la injusticia social.

Con este estudio, y dando rostro y voz a niñas, niños y jóvenes – desde los hijos de jornaleros migrantes en el Norte hasta los alumnos en la selva maya, pasando por los internos en conflicto con la justicia, estudiantes de Guerrero con escuelas de carrizos y alambre de púas, o una comunidad afectada por el cierre forzado y violento de su escuela en los paros convocados por las dirigencias sindicales – **queremos diagnosticar y poner rostros a la exclusión, para, con todo lo aprendido, proponer caminos para la equidad**.

Buscaremos cuestionar las soluciones “temporales”, que ponen parches pero no transforman, con el progresivo debilitamiento de los tipos de servicio que querían ser pertinentes y acabaron en instancias precarias y ambiguas en su efecto; **identificar algunas barreras y puntos de exclusión del sistema educativo y hacer una propuesta sustentada y detallada para comenzar la transformación integral del sistema educativo hacia la inclusión.**

Desde campamentos ideológicos extremos hay un pensamiento coincidente entre sí: la educación no puede cambiar la inequidad. Esquematisando, para unos se trata de desechiar *todo* el proyecto social actual en su conjunto, replantear – y aquí la propuesta se adelgaza y contradice en términos analíticos – un nuevo modelo económico y político, desde fuera; para otros, es un tema de simple integración: cómo hacer que ellas y ellos, los de “afuera”, estén “dentro” y disfruten cada vez más de lo que tenemos y alcanzamos nosotros, asumiendo que es un alivio o mitigación, pero renunciando a una verdadera igualdad en dignidad y participación.

Nosotr@s pensamos que la finalidad ecualizadora y movilizadora de la educación es irrenunciable; argumentaremos que es más válido que nunca el proyecto educativo de los próceres que nos dieron patria y libertad: A todos, con todo. Tod@s.

Referencias

- Agudo, Alejandro (2015), “La vida social de los documentos de las políticas públicas”, *Nueva antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 8(83), pp. 123-146, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000200007 [consulta: noviembre 2016]
- CPEUM (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo14166.pdf> [consulta: noviembre 2016]
- CONEVAL (2015). *Medición de la Pobreza en México y Entidades Federativas 2014*, México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, disponible en: http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf [consulta: noviembre 2016]
- Decreto (1814). *Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana*, 22 de octubre de 1814, Versión facsimilar, México, Senado de la República, LXII Legislatura.
- DOF (2015). “Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016”, en *Diario Oficial de la Federación*, 27 de diciembre de 2015, México, disponible en: http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2016.pdf [consulta: noviembre 2016]
- DOF (2016). “Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva”, en *Diario Oficial de la Federación*, 01 de junio de 2016, México, disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016 [consulta: noviembre 2016]
- INEE (2016a). *Panorama Educativo de México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2015/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT03/2015_AT03__a.pdf [consulta: noviembre 2016]
- INEE (2016b). *México en PISA 2015*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PISA_2015_IMP021216-1.pdf [consulta: noviembre 2016]
- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano México 2016. Desigualdad y movilidad*, México, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, disponible en: http://www.ceey.org.mx/sites/default/files/adjuntos/pnud_idh2016.pdf [consulta: noviembre 2016]
- Presidencia (2016). *4º Informe de Gobierno 2015-2016*, México, Presidencia de la República, disponible en: https://framework-gb.cdn.gob.mx/cuartoinforme/4IG_Escrito_27_08_16_COMPLETO.pdf [consulta: noviembre 2016]

Infografía: La triple exclusión en México

1 Dejamos a muchos fuera de la escuela

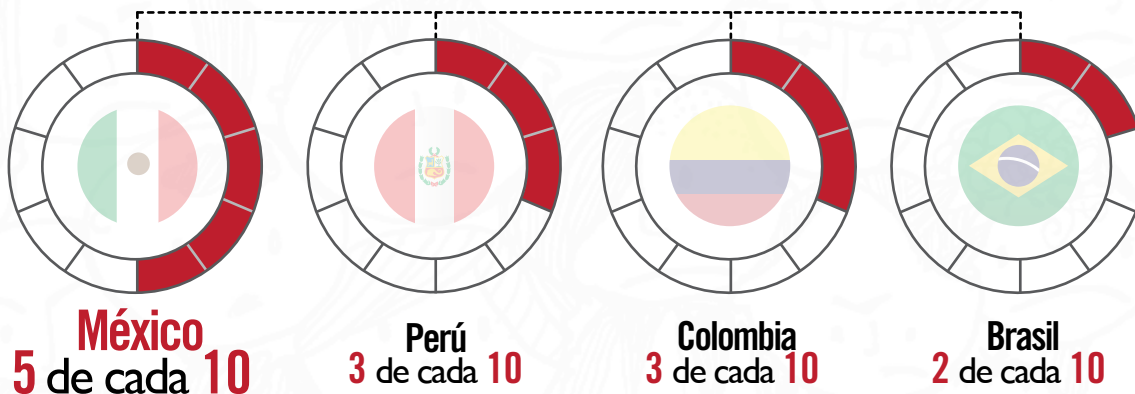
De cada **100** niñ@s que entran a 1º de primaria...

6 años después **70** entran a **secundaria** (en tiempo y forma)

3 años después tan sólo **57** entran a **bachillerato**.



México y América Latina: ¿cuántos jóvenes de 17 años están fuera de la escuela?



Rivas, Axel (2015). América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Buenos Aires: CIPPEC.

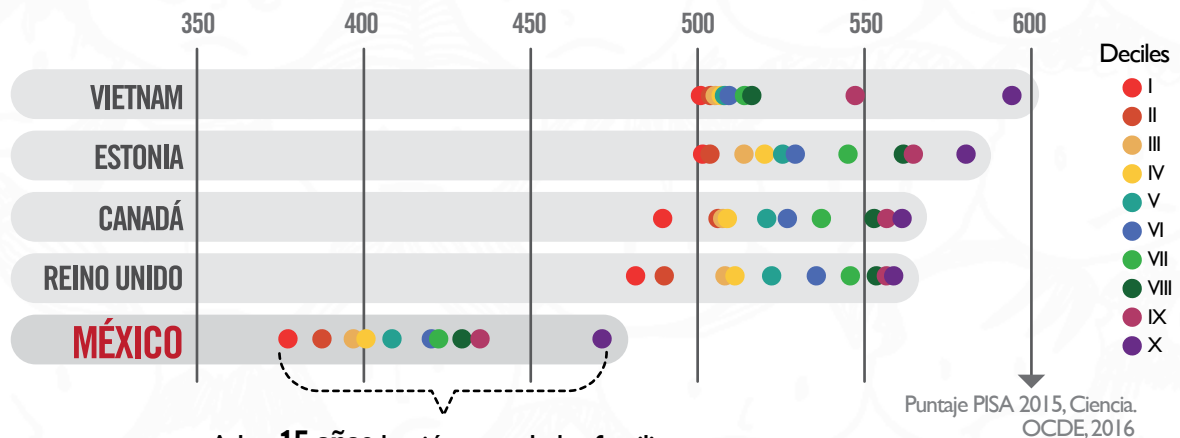
¡México es uno de los países que más excluye a los jóvenes de la escuela de todo América Latina!

2 Dejamos a muchos **sin aprender**

6 de cada **10** niñ@s tienen un **aprendizaje insuficiente**.
Esto varía por:

Condición socioeconómica

Los hijos de las familias **más pobres** en Vietnam, Canadá y Reino Unido, **aprenden más** que los de las familias **más ricas** en México.



A los **15 años** los jóvenes de las familias **más ricas** en México tienen **3.9 años** más de aprendizaje que los jóvenes de las familias **más pobres**.

Género



Origen étnico



Barreras del propio sistema educativo

Sólo **1** de cada **10** alumnos que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación **cuenta con apoyo especializado.**

SEP/INEGI, 2013



En **4** de cada **10** escuelas primarias con alumnos y docentes hablantes de lengua indígena, **los docentes NO hablan la misma lengua** que los alumnos.

INEE, 2016

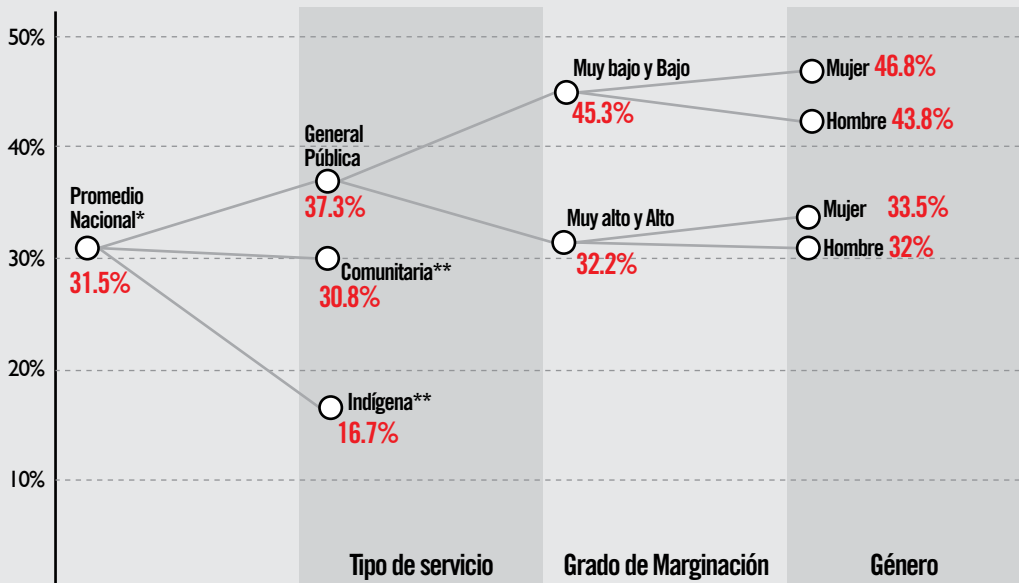
Casi **8** de cada **10** escuelas **no cuentan con rampas de acceso** para personas en condición de discapacidad motriz.

SEP/INEGI, 2013



La acumulación de exclusiones **aumenta la probabilidad** de ver violado el derecho a aprender

Porcentaje de alumnos en 6° de primaria con aprendizaje esperado o superior en matemáticas



*Se omiten escuelas particulares.

**Los datos por grado de marginación y género para primarias comunitarias e indígenas se omiten por posible sesgo.

INEE, 2016

3 Dejamos a muchos **sin participar** en la escuela

A **2** de cada **10** alumnos indígenas **no se les permite** hablar en su propia lengua en la escuela.

INEE, 2016



Alumna 3° secundaria

“Me gustaría que los alumnos nos involucráramos en ese tipo de decisiones, porque el beneficio es para nosotros.”

Los alumnos **no tienen** espacios formales de participación en la **toma de decisiones** escolares.

DOF, 2013

“Es importante preguntar a los estudiantes para tomar decisiones, porque la educación se hizo para los alumnos ¿no?”



Alumno 2° secundaria

1 de cada **5** **alumn@s** de secundaria dice que tiene **pocas oportunidades para participar** en actividades en las que pueda dar su opinión y escuchar la de otros.

INEE, 2016

Tod@s podemos y debemos aprender.
¡Llegó el momento de Tod@s!







El rostro humano **2**
de la exclusión

Tod@s

busca ir más allá de las estadísticas para ver, escuchar, sentir y (tratar de) entender las experiencias vividas de las personas – **niñas, niños y jóvenes, maestras y maestros y familias** – en contextos específicos. Con este fin en mente, emprendimos un proyecto de trabajo en campo que nos llevó a distintos puntos del país: Baja California, Ciudad de México, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Quintana Roo y Yucatán.

En el presente capítulo presentamos cápsulas breves tomadas de estas experiencias. El estilo es etnográfico, en forma de notas de campo (descripción más que análisis), con el objetivo de **ponerle rostro humano a la exclusión** y a la diversidad de maneras en que se presenta y se vive.

Al final del capítulo, recuperamos brevemente los principales aprendizajes derivados de nuestro tiempo en campo, los cuales retomamos en el análisis del sistema educativo que se presenta en el capítulo 4.

Los nombres de las personas cuyas historias presentamos en los casos han sido modificados para mantener su confidencialidad.

En busca de un espacio para ser ell@s:

Las sexualidades en una preparatoria en la Ciudad de México¹

Participo en una feria sobre educación sexual organizada por el Departamento de Psicopedagogía de una preparatoria pública en la Ciudad de México. En un mural en el patio de la escuela, creado para la feria, jóvenes alumnos escriben ideas, preguntas o frases sobre la diversidad sexual. Veo preguntas como: “¿qué se siente ser bisexual?”, o frases como “yo pienso que cada quien sus gustos, pero que no sean tan obvios”. Varios alumnos se acercan a escribir y a leer en el mural las ideas que tienen sobre la sexualidad y me pregunto, ¿cómo vive su vida estudiantil un estudiante lésbico, gay, bisexual y transgénero (LGBT)?

Durante la feria conozco a un grupo de estudiantes que se identifican con la comunidad LGBT. Los tres adolescentes van vestidos de manera diferente, uno de ellos completo de negro, otro chico de camiseta y mezcilla, y Adrián, quien viste con un estilo de género neutro, destacando un delineado en sus ojos. Me parecen chicos de personalidades muy diferentes; los tres se identifican como adolescentes gays. Me comparten que para ellos estar en grupo es importante: es pertenecer a una comunidad, protegerse de algún acoso de discriminación por su identidad sexual. Es-

tar unidos también les permite hablar de sus experiencias personales; aprender de sí mismos es una tarea que en la comunidad LGBT puede ser solitaria, comentan. Para los tres amigos, la feria es un espacio que permite que los otros estudiantes aprendan y reflexionen sobre lo que es ser gay y lo que sienten al ser parte de una comunidad minoritaria que es discriminada.

Carla, una chica transgénero, me cuenta que a sus dieciséis años vivir “es un reto cada día” ya que, de acuerdo con ella, ser quien eres se vuelve una encrucijada para todos los adolescentes de la comunidad LGBT. Para poder ser quien eres, “tienes que estar seguro de soportar todo lo que te van a decir”, menciona Carla; “la lucha interna de vestirse como deseas contra la lucha externa de saber que seré acosada por algún profesor es el reto de cada día”, agrega. Carla me explica que pertenece a otro grupo de amigos que le permiten sentirse segura en los espacios de la escuela; le permiten expresar sus deseos y emociones sin ser silenciada.

Rey, conocido como Reyna en la escuela, me habla de la suerte de estar en esta preparatoria. Al estar en casa, tiene

¹ Caso escrito por Manuel López Pereyra, investigador postdoctoral en la Universidad Complutense de Madrid. La historia deriva de su tesis de investigación, “Estudio exploratorio: ¿cómo vive un estudiante LGBT en la escuela?” para la maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana (2012).

que hablar de fútbol y escupir “como [su] padre le enseñó”, comenta. En la escuela, Rey es libre, “me lleno de energía”, menciona; me explica que para él la entrada a la preparatoria es entrar a otra dimensión, a otro mundo donde todo se permite, donde se te olvida estar triste. Él es el líder de un grupo de estudiantes LGBT, y me platica que los ayuda a ser fuertes, a defenderse, ya que, como menciona Moisés, un estudiante bisexual, “aquí si no eres fuerte te pisan”. Por ejemplo, Sara, una amiga del grupo, me comentó que un profesor la humillaba en clase después de haberla visto besando a su novia; esta situación provocó que Sara abandonara la clase; era demasiado para ella, me explica.

Platico con los estudiantes que acuden a apoyar al Departamento de Psicopedagogía en los eventos sobre educación sexual, y todos se identifican como parte de la comunidad LGBT. La psicopedagoga comparte conmigo su reflexión sobre cómo estos estudiantes se han enfrentado desde temprana edad a un entorno social que los orilla al autoaprendizaje de sus emociones. Por ejemplo, Reyna me explica que ellos (el grupo de alumnos LGBT) son los que emprenden grupos de trabajo sobre sexualidad, son los que hablan sobre el uso de preservativos para evitar los embarazos en adolescentes y enfermedades de transmisión sexual; lo más importante para ellos es hablar libre-



El grupo de estudiantes con quienes platico es de más de diez, y me cuentan que se apoyan mutuamente para que sus padres no sospechen de su identidad sexual, para unirse cuando un maestro los hostiga o bien para ir acompañados al baño para que nadie los acose. Según Reyna, su grupo tiene una banca específica en la escuela donde más de cincuenta estudiantes pueden llegar a reunirse. “Es un grupo de educación de la vida, en donde los estudiantes se sienten seguros y donde pueden expresarse libremente. Es un centro de bienvenida para aquellos que se sienten diferentes; hay estudiantes heterosexuales que son parte del grupo”, comenta Reyna.

mente de su identidad sexual. Carla, Rey y Sara comentan que desde temprana edad se veían y sentían diferentes a sus compañeros.

En opinión de los estudiantes, el espacio escolar es un contraste entre ambiente seguro y un ambiente de prejuicios. Observo que en la banca de Reyna, hay alumnos cantando, haciendo pasarela, expresando su identidad sexual. Andrés me cuenta que quiere tener su primera relación sexual con la pareja ideal, se quiere casar y si es posible adoptar. Moisés sabe que tiene que casarse para cumplir su rol social; Reyna se transforma en Rey cuando sale del colegio y camina hacia el metro, su identidad es otra, él es otro.

La reintegración pendiente:

Jóvenes privados de su libertad en la Ciudad de México

Llegamos a las instalaciones de una Comunidad para el Desarrollo de Adolescentes (CDA) ubicadas en la Ciudad de México. Se nos ha dicho que la CDA no es una penitenciaría y que los menores que están ahí saldrán sin antecedentes penales. Sin embargo, las instalaciones son sobrias, de colores opacos, amuralladas por paredes de más de 15 metros y adornadas en la cima con púas. No es un centro penitenciario, pero se parece bastante a uno.

Al inmueble ingresan exclusivamente varones menores de 18 años que purgan una sentencia de un juez por infracciones menores y delitos catalogados como no graves. La sentencia es variable, pero puede ir desde los tres meses hasta los cinco años.

En la única entrada al inmueble, tenemos que dejar nuestras pertenencias e identificarnos con dos policías, mientras otros cuatro nos observan. Una vez identificados, dos uniformados nos dan acceso a sendas puertas de metal y llegamos a la plaza cívica del inmueble. Alrededor de veinte jóvenes que parecen de entre 12 y 17 años se encuentran en el patio y los pasillos. Uniformados con camisetas blancas, pants azules y tenis blancos, se encuentran charlando en grupos. Algunos nos saludan, aunque la mayoría nos observa de lejos.

Las clases que venimos a observar ocurren en un horario de nueve de la mañana a una de la tarde. Actualmente, los



jóvenes están en receso, que va de 12 a 12:30 pm. En esta CDA, para las clases los jóvenes se encuentran divididos de acuerdo a su nivel educativo, desde primaria hasta bachillerato.

El personal de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes (DGTA) nos invita a observar diferentes clases. Yo entro a un salón donde se enseña el nivel bachillerato. El aula está ubicada en la planta baja de un edificio de tres pisos. Es un cuarto de aproximadamente 16 metros cuadrados, de color blanco en sus paredes y con un gran ventanal del lado izquierdo que da hacia el patio cívico. Las herramientas disponibles son contadas: un pizarrón, seis pupitres y un escritorio para el maestro. En el aula se encuentran cuatro jóvenes, una maestra y un guardia. Los jóvenes se sientan en el lugar que desean en pupitres que no son iguales entre sí. Algunos son similares a los tradicionales hechos de madera mientras otros parecen ser sillas adaptadas con una mesa para escribir. Noto que todos tienen rayones y mensajes escritos en ellos.

Alejandra, la maestra de unos 32 años, se para al frente del salón, detrás de su escritorio, escribiendo en el pizarrón. El guardia se encuentra uniformado de pie en la puerta; algunas veces se recarga en la misma, aunque sus ojos siempre están puestos en los jóvenes. Dos jóvenes se encuentran sentados al frente del salón e interactúan con la maestra a través de preguntas o comentarios sobre qué contenido copiar y por qué hay que hacerlo. Otro joven se encuentra en una orilla, observando la ventana sin participar; mientras que el último joven, sentado al fondo del salón, parece seguir la clase pero lee un libro de otra materia.

La relación entre docente y alumnos parece ser de respeto: se dirigen a ella como “maestra” y Alejandra les llama por sus nombres. Una vez que termina de redactar la lección en el pizarrón, lo cual tarda alrededor de 20 minutos, la maestra Alejandra procede a explicar los contenidos. Se trata de una clase de biología sobre el tipo de organismos vivos y qué los componen. Los alumnos no preguntan; al parecer no han terminado de copiar del pizarrón. La clase termina y la maestra Alejandra les recuerda del examen que presentarán en dos días. Los alumnos se levantan de sus pupitres, entregan sus útiles escolares a la maestra para su resguardo —no conservan ni libro, ni cuaderno, ni lápices—, pasan a revisión con el guardia de la puerta y una vez *basculeados* por él, pueden salir al patio.

Ya que se han retirado los estudiantes y el guardia, me acerco a platicar con la maestra Alejandra. Reconoce las dificultades en este proceso formativo. Su licenciatura fue realizada en una escuela Normal y sirvió como docente en el Colegio de Bachilleres. Su contratación se dio a través de

una convocatoria de la Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, y su formación continua ha sido casi nula.

El modelo pedagógico para bachillerato que se sigue en la CDA es el propuesto por el subsistema de Preparatoria Abierta. Ella no tiene contacto con la Secretaría de Educación del Distrito Federal, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal ni con el propio subsistema de Prepa Abierta. Está consciente de las limitaciones del modelo pedagógico que utiliza y reconoce que es poco atractivo para los estudiantes. A pesar de ello, no admite que deba cambiar. Habla sobre el otro papel que debe desempeñar: “cuando los chicos ven a sus familias los fines de semana, se nota si recibieron buenas o malas noticias. Uno debe acompañarlos y entenderlos. Es difícil hacerlo, pues muchos no tienen una idea clara de qué quieren ser” (Maestra CDA, CDMX).

En otro salón de clases, de espacio similar al primero que visité, un chico se acerca a nosotros y la maestra le pregunta sobre su experiencia educativa en la Comunidad. De 14 años de edad, él no sabe leer ni escribir; no sabe los números, y, según nos dice, jamás ha necesitado saberlos. “Me las he ingeniado. Sé que el rosa es de \$50, el verde de \$200, y que si me tienen que pagar \$400 me tienen que dar dos verdes” (Estudiante CDA, CDMX). Nos cuenta que lo corrieron de dos escuelas antes de decidir no volver. Los mismos maestros y directores le culpaban por ocupar un lugar que él no estaba aprovechando. La educación escolar nunca significó nada para él, comenta.

Salgo del salón y el director de la CDA nos enseña las instalaciones en cuanto a recreación y dormitorios. Mientras recorremos la Comunidad vemos a los jóvenes en diferentes actividades: algunos juegan baloncesto, otros están en sus dormitorios jugando cartas y otro grupo se encuentra en el área de acondicionamiento físico. A pesar de que los chicos parecen interesados por el deporte y entrenamiento físico, el director nos comenta que la CDA no cuenta con entrenadores físicos para prepararlos ni para fomentar una cultura deportiva en ellos.

Antes de retirarnos, acudimos a la sala de juntas del equipo de trabajo de la Comunidad. En la pared se encuentran colgados los reconocimientos y certificaciones de la Asociación Americana de Prisiones por estándares de seguridad. El director manifiesta que se siente orgulloso del trabajo que se ha realizado en el plantel, aunque reconoce que hay mucho por hacer. Salimos de las instalaciones y me quedo pensando que, al menos en el CDA que visitamos, sigue pesando más la lógica de encierro que la de formación de los jóvenes.

Tod@s desde el inicio:

La primera infancia en una comunidad náhuatl en Hidalgo

Viajamos desde Pachuca - acompañadas del equipo local del CONAFE - cerca de siete horas en camioneta hacia la cabecera municipal de Huejutla de los Reyes, Hidalgo, donde pasamos la noche. Por la mañana, después de una hora más de camino por una carretera repleta de curvas y baches, llegamos a Atlapexco, un municipio de 19,452 habitantes distribuidos en 31 localidades ubicado a 222 km de la capital del estado. La principal actividad económica es la agricultura, y la lengua más común es el náhuatl. A pesar de que nos comentan que el clima es cálido, con una temperatura media anual de entre 20 y 22°C, el día que visitamos la temperatura sube a más de 35°C.

Ya en Atlapexco, visitamos la localidad de Tenexco I. Ahí conocemos el trabajo de los promotores del modelo de educación inicial de CONAFE. Los promotores por lo regular son jóvenes –entre 15 y 24 años–, viven en las comunidades y, al iniciar su labor en CONAFE, han concluido sus estudios de secundaria o bachillerato. Antes de estar frente al grupo de familias, los promotores reciben una breve capacitación inicial de una semana. Reciben un apoyo económico mensual equivalente a \$844 pesos, en promedio. El promotor que visitamos, Cuixtli, un hombre de alrededor de 30 años de edad, está certificado; además de la formación inicial y continua que el CONAFE le ofrece, acreditó el estándar de competencia laboral “Promoción de Servicios de Educación Inicial” desarrollado por el Consejo Nacional de Normaliza-

ción y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). A pesar de esto, el apoyo económico que recibe es apenas de un poco más de mil pesos al mes. Esto me hace reflexionar sobre la poca importancia que actualmente se le da desde el gasto y la política pública al desarrollo integral de la primera infancia: dan poco a lo que poco se valora.

Cuixtli atiende a un grupo de cerca de 30 mujeres y sus hijos, que varían en edad de recién nacidos hasta los tres o cuatro años, por dos horas cada semana durante los nueve meses que dura el ciclo operativo del programa. En una cancha de usos múltiples, construida por las personas de la comunidad (el programa no cuenta con recursos para hacerlo), Cuixtli dispone de aros, pelotas y demás materiales según lo requiera la actividad planeada.

Cerca de las diez de la mañana – horario acordado por el grupo de mujeres al inicio del curso – empiezan a llegar a pie o mediante el transporte público disponible (taxis, camionetas) las mujeres participantes con sus hijos. Se saludan entre ellas y se sientan en dos bancas largas, una situada frente a la otra, ambas orientadas hacia el promotor. La mayoría habla sólo náhuatl. Su promedio de edad es de 22 años. Algunas llegan con más de dos niños, y otras llegan embarazadas.

Las niñas y los niños más pequeños llegan en brazos de sus mamás o cargados en rebozos, los más grandes caminan-

do de la mano de sus mamás. Aunque su ropa es humilde, se nota el esfuerzo de las madres por llevarlos limpios y peinados.

En punto de las diez, Cuixtli les da la bienvenida. Hablando únicamente en náhuatl, comienza la sesión invitando a las madres a recordar lo aprendido durante la reunión anterior, y durante 90 minutos, a través de rimas, canciones y juegos, va desarrollando las actividades. Ninguno de los niños llora, pero al iniciar las actividades algunos se muestran tímidos o con cierta resistencia a realizarlas. Conforme va avanzando la sesión se notan más involucrados y algunos muestran resistencia para cambiar de actividad o compartir el material con sus compañeros.



Me percató de que un reto que enfrenta el promotor en estas sesiones es la participación de las mujeres. Me comenta Cuixtli que regularmente se muestran reservadas y tímidas pero que es lo normal, ya que en esta comunidad los que generalmente toman las decisiones y participan son los hombres. Menciona que esta vez quizá nuestra presencia las intimida más; no están acostumbradas a ver personas de fuera.

Al final de la sesión conversamos en español con algunas mamás bilingües que participan continuamente en las sesiones. Ellas mencionan que gracias a estas sesiones han entendido lo importante que es que las niñas y niños asistan, por lo que organizan su tiempo y se esfuerzan para ser constantes. Esperan que sus hijas e hijos “aprendan mucho más que [ellas] y que se superen y... que no estén sufriendo las cosas” (Madre, Hidalgo).

Las mujeres nos comentan que en el programa aprenden a cantar, cómo jugar y cómo hablarles a sus hijos, pero también se aconsejan y comparten entre ellas. Parece que han creado una especie de red; “cuando venimos aquí sí platicamos, hasta nos reímos juntas. Nos divertimos tanto como los niños” (Madre, Hidalgo).

Es notable la ausencia de los varones hoy. Sin embargo, una madre de familia nos comenta que el promotor organiza actividades a las que son invitados y en las que participan: “mi esposo nada más ha venido dos veces porque hemos hecho convivios así un día de junio o el día de las madres, le he invitado y sí, sí ha venido, igual se divierte con sus hijos ese día” (Madre, Hidalgo).

Los miembros del equipo local de CONAFE nos explican que a lo largo de las 65 sesiones que dura el programa (a veces tienen dos o tres por semana), el promotor trabaja para aprender junto a las mujeres de sus experiencias y apoyar su trabajo en la crianza y lograr sembrar una semilla. Como nos comenta una mamá, “yo como mamá aprendí [en las sesiones] que tenemos que tener más tiempo, ahora sí, darles más tiempo a nuestros hijos, jugando, cantarles, y sí, todo lo que les enseñan aquí, en mi casa lo hago en práctica” (Madre, Hidalgo).

Por medio de la coordinadora del programa, nos enteramos de que muchas niñas y niños se quedan fuera de los beneficios de estas sesiones, ya que las madres no tienen el tiempo ni los recursos para poder participar. Tienen que atender a sus hijos mayores, lavar la ropa, hacer de comer; atender a su marido; explica una participante, “dicen que por falta de tiempo, no vienen aquí. No es que no les guste, pero es que les falta tiempo” (Madre, Hidalgo).

Terminamos la visita mientras las madres comen un pequeño desayuno que traen con ellas. Una madre nos mencionó que se ponen de acuerdo sobre quién lleva la comida. Se juntan en círculos para comer y conversan entre ellas mientras atienden a sus hijas e hijos que también se juntan para jugar. Dejamos la comunidad para adentrarnos a la sierra Huasteca y emprender nuestro regreso. Durante el camino, reflexiono sobre lo que estos espacios representan para el presente y el futuro de las comunidades más alejadas y en contextos más marginados. Sin estos espacios, muy probablemente las familias no fortalecerían capacidades para la atención a sus más pequeños, ni construirían una red de apoyo entre ellos como la que observamos. Y aún así, poder aprovechar estas oportunidades sigue siendo un privilegio al cual pueden acceder sólo algunos de los más desaventajados.

Un día lleno de contrastes:

La educación primaria en tres comunidades indígenas en Yucatán

Partimos de la ciudad de Valladolid a las 5:30 de la mañana. Hoy están programadas tres visitas: pasaremos las primeras horas de la mañana en una primaria general en una comunidad rural de maya hablantes; de ahí, iremos a una primaria indígena en un contexto urbano; y en la tarde estaremos en una primaria indígena, bidocente, de tiempo completo.

Nos acompaña Víctor, un supervisor de primarias, preescolares e inicial indígenas con 25 años de servicio en la región, dos de esos como supervisor; y 23 escuelas a su cargo. En el camino, mientras pasamos campos verdes que parecen no tener fin, llenos de palmeras, Víctor nos platica de algunos de los temas que le preocupan en torno a la educación en estas comunidades: maestros expertos en lengua maya sin apoyos para armar una propuesta significativa y consistente de asignaturas en maya; trayectorias escolares interrumpidas por las distancias y la inseguridad; la situación precaria de las niñas (hace apenas 10 años por primera vez una niña de la zona terminó la secundaria, y hasta la fecha la mayoría de las niñas a sus 15-16 años ya están casadas); los beneficios de las escuelas de tiempo completo (ayudan a acercar a las mamás) y los retos de las mismas (menús y comida descontextualizados, que no contemplan los gustos ni la disponibilidad locales); la norma estatal de enseñar maya en todos los primeros grados del estado, aunque parece que realmente sólo se aplica en las escuelas indígenas; y cómo los apoyos – de USAER, educación artística o física, programas federales – no llegan a las escuelas indígenas.

“Para nosotros”, nos dice Víctor, “la inclusión significa que se respetan los derechos de los niños... pero eso no se hace. Para tener inclusión, hay que entender qué es la diversidad y la interculturalidad, pero sólo lo entienden de un lado: maya hablantes deben aprender español. La diversidad no se refiere sólo a los indígenas... Tiran dinero en ‘festejar’ la cultura maya, pero no invierten en las comunidades ni en una formación verdaderamente intercultural”.

Mientras habla, salimos de la carretera y entramos a un camino de terracería, con plantas que suben de los dos lados para formar un túnel, casi cerrando el camino y tapando el sol. De repente, la vegetación se abre, y estamos en el centro de un pueblo de 430 personas. Es un espacio abierto, una plaza central de tierra, con dos grandes ceibas – un árbol sagrado en la cultura maya – en medio, y una cancha de basquetbol. La plaza está rodeada por la escuela primaria, un preescolar CONAFE, una iglesia evangélica, una tienda, y casas de dos estilos – unas, las tradicionales “casas de paja”, y otras, unos cubos de block gris de aproximadamente 3x3 metros con el símbolo del Partido Revolucionario Institucional pintado de un lado.

A las 7:35 am pasamos la barda de la escuela pintada de “verde escolar”. Aquí cinco maestros atienden a casi 100 alumnos – las niñas y niños de 1° y 2° trabajan juntos con una maestra – en cinco aulas construidas de forma que rodean un patio central con un avioncito pintado. El director



de la escuela no está; las maestras comentan que tuvo que ir a la cabecera municipal a entregar unos papeles.

Pasamos al aula de 5° grado. Es un espacio rectangular con piso de cemento. En dos paredes hay ventanas que llegan hasta el techo; las otras dos están pintadas con dos tonos del mismo “verde escolar”. Además del pintarrón blanco, los muros están adornados con “las reglas del salón” (la primera, “utilizar los permisos”), las tablas de multiplicar del 1 al 10, y el horario de actividades, desde las 7 am hasta la 1 pm, lunes a viernes. Además de las materias “regulares”, se encuentran “inclusión y alfabetización”, “Tablet”, y “reforzamiento de matemáticas y lectoescritura”.

Cuando entramos al salón, la mayoría de las 17 niñas y niños están sentados – dos por dos – en mesas de plástico verdes, con sillas del mismo material y color. Cinco niños no tienen mesa y se sientan en butacas de distintos colores – algunas grises, otras negras – de metal o madera. Todos tienen sus libros de texto de español abiertos en sus lugares.

Guardan sus materiales, formamos un círculo y empezamos a platicar. La mayoría nos dice que no se sienten cómodos hablando en español, y mi maya se limita a dos o tres palabras, así que el supervisor me ayuda a traducir. Me hablan de qué les gusta de la escuela – “hacer la tarea”, “jugar la tabla”, “dibujar” y “aprender a leer”, mencionan. Respecto a este último, me comentan que no todos pueden leer. Hacen una encuesta rápida: ninguna de las ocho niñas dice que puede leer y sólo cinco de los nueve niños. Pregunto si pueden leer en maya y me dicen que nunca han aprendido a leer en maya ni han tenido un libro en maya en la escuela. Un niño nos comenta que su hermano puede leer maya, pero aprendió hasta llegar al telebachillerato intercultural. Veo de nuevo los libros de texto y el horario en la pared y me pregunto cómo pueden lograr todo lo ahí plasmado sin poder comunicarse con seguridad ni leer en español.

Pregunto sobre qué les gustaría aprender – usar la tablet (la maestra no la presta a los alumnos), leer y escribir en maya, español e inglés. Los niños me hablan de su gusto por las matemáticas y me enseñan algunos números y operaciones en maya.

Hablamos de cómo cambiarían su escuela: tener luz, internet, pintarla de otro color, cambiar las reglas, y de su maestro ideal – uno que no grite, no regañe, que hable maya y francés o inglés, que no entre tarde, comentan.

Pregunto sobre sus aspiraciones, ¿qué quieren ser de grandes? Los niños responden: albañil, maestro, chef, enfermero, contratista. Me doy cuenta que las niñas se quedan calladas,

así que dirijo mi pregunta solamente a ellas. Contestan los niños, “quieren cocinar, lavar, tortear...”. De nuevo pregunto únicamente a las niñas; dos mencionan, entre risas y en una voz casi inaudible, “maestra” y “doctora”.

Les agradezco la plática y paso al aula del grupo de 4°, justo al lado de ellos, pero no podría ser más diferente. En este grupo, de seis niños y diez niñas, casi todos muestran seguridad comunicándose en español y las niñas dominan la conversación. Ellas me cuentan qué tanto les gusta leer, dibujar, hacer la tarea y salir a jugar, y hablan de lo que no les gusta, “cuando los borrachos nos insultan”. Dicen que afuera de la escuela los hombres de la comunidad fuman y toman con frecuencia. Expresan cariño por su escuela, pero sí les gustaría pintarla – de azul, rosa, amarillo, naranja, morado – cualquier color que no sea el verde escolar, dicen. En este salón, me reportan con gran entusiasmo, que algún día van a ser maestras, albañiles, vendedores, doctores, cocineros, policías e ingenieros. Se acaba nuestro tiempo y, después de recibir un abrazo de todas las niñas y un par de niños, salgo, preguntándome cómo dos grupos de niños de la misma escuela y la misma comunidad podían ser tan diferentes.

Partimos de esta comunidad y nos dirigimos a una de las pocas primarias indígenas ubicadas en un contexto urbano; aquí diez maestros trabajan con un poco más de 230 alumnos. Entrando a la escuela, nos llama la atención la réplica de una cancha de juego de pelota maya que ocupa todo un lado del patio y los letreros escritos en maya sobre la entrada de cada salón. Preguntamos a dos niñas que caminan cerca de nosotros qué significa la palabra colgada arriba de la dirección; “supongo que ‘dirección’” una de ellas nos dice. Las dos se ríen y continúan caminando hacia el baño. Nos alcanza la maestra Carmen, quien lleva 16 años en esta escuela, y nos explica que, a pesar de ser una primaria indígena, los niños en general no hablan maya. “Sus padres sí, pero piensan que es menor; les avergüenza, así que no se la enseñan a sus hijos”. En la escuela todos, desde 1° a 6° grado, toman una materia obligatoria de maya – una hora y media a la semana – para “rescatar la lengua”, menciona la maestra. Los estudiantes de 6° llegan a participar en cursos de lectura o escritura en maya, pero todavía se burlan entre ellos de “hablar una lengua indígena”. También estudian la materia de “costumbres y tradiciones del pueblo”, pero ésta, como las demás materias, se enseña en español.

Pasamos a la dirección donde nos espera un grupo de cinco maestros – una mujer joven y cinco hombres de entre 30 y 50 años. Con la maestra Carmen, son seis. Platicamos de la escuela, los alumnos y las familias. “El primer problema aquí”, nos explica Carlos, un maestro con ocho años en la escuela,

“es que los alumnos vienen con rezago... con muchas dificultades económicas y familiares”. Nos dicen que sus papás y mamás trabajan, muchos a unas horas de esta comunidad en el sector turístico en Cancún, así que no vienen a las asambleas, no participan; “aquí ponemos más del 100% y los sacamos adelante, les damos la atención que merecen... pero no hay continuación en casa”, comenta Carlos. “Sí”, coincide Gilberto, un maestro maya con seis años en servicio, “no se refuerza en casa, así que el siguiente día volvemos a empezar”.

Preguntamos sobre los apoyos que reciben. Llegan pocas oportunidades de formación desde el sistema, dicen, pero nos hablan de los talleres y cursos que organizan entre los docentes de la escuela; el más reciente fue un taller de numerología maya que facilitó Carlos. Nos comentan que tampoco llegan muchos materiales, y que los libros de texto, por ejemplo, nunca llegan completos. Nos cuentan que los apoyos pasan primero por las escuelas generales y a finales de noviembre “lo que sobra” llega a las escuelas indígenas.

Llevan años solicitando el apoyo de USAER, ya que tienen muchos alumnos con “necesidades educativas especiales”. En contraste con lo que perciben en otras escuelas que son “muy selectivas”, la política en ésta es ser incluyentes, “recibir a todos los niños, no discriminar, darle cabida a todos”, mencionan. “Vengan como vengan, trabajamos con ellos”, reporta Mateo, uno de los maestros veteranos con 15 años en la escuela. Pero el apoyo de USAER no llega; “todos lo queremos”, nos dice Carmen, y agrega que la respuesta de las autoridades ha sido que “para educación indígena, ni lo esperen; no hay presupuesto”.

A pesar de esto, o tal vez *por* eso, los maestros expresan orgullo sobre el trabajo que han podido hacer con los niños. “Lo que sembramos da fruto”, explica Gilberto, “tal vez no en grandes cantidades, pero un poco más en la calidad de la atención, el afecto, el amor que tanto necesitan dadas las circunstancias en las que viven. Va para allá nuestra calidad”. Mateo resume, “tal vez no se refleja en los resultados de los exámenes estandarizados, pero el trabajo es grande. Estos niños ya tienen un futuro. Tenemos niños rescatados gracias a esta escuela”.

Salimos de la escuela y la ciudad y manejamos casi una hora para llegar a la tercera escuela que visitaremos hoy, una primaria indígena multigrado – 44 alumnos atendidos por dos maestros – en una comunidad rural. Esta escuela es de tiempo completo – la cocina y el comedor contrastan con las dos aulas (cuadradas, de cemento, pintadas de color crema) por ser construcciones tradicionales (de paja y palma). La cocina y el comedor fueron construidos por la comunidad, nos dice Canek, el director con grupo con tres años en

esta escuela, para que la escuela pudiera entrar al programa de Tiempo Completo.

Hoy la mayoría de los estudiantes se fueron después del horario regular, así que pasamos la tarde con los niños de 3° y 4°. Cuando llegamos están haciendo un proyecto de arte y ciencia, armando sistemas solares con bolas de unicel y pintura. Me siento con las siete niñas y niños de 3°. Hablamos un rato sobre su escuela – ¡les encanta!, me dicen, sobre todo cuando juegan fútbol – y sobre sus maestros – que también causan gran emoción entre los niños. Me dicen que no pueden hablar mucho maya, que hablan español en la casa, pero sí les gusta aprenderlo en la escuela. Mientras hablamos, un niño va y viene de la mesa, sale del aula y regresa a sentarse debajo de una de las mesas. Julia y Brenda me comentan que el niño, Iván, no puede oír y eso “le da pena”. Lo invito a la mesa, pero mueve su cabeza, negando.

A casi todas mis preguntas, las respuestas regresan a un solo tema, “el fútbol”. Todas y todos dicen estar obsesionados con el deporte y que juegan todo momento que pueden. “¿Por qué no jugamos ahorita?” sugiere Isabel y corre del aula. Rápidamente las demás niñas y niños la siguen y en unos momentos estamos en el patio jugando fut, niñas y niños divididos en dos equipos. Minutos después salen los de 4° para sumarse al partido. Noto que más de la mitad de los niños tienen tenis muy modernos y coloridos; me llama la atención, sobre todo en contraste con la primera escuela que visitamos donde los niños venían principalmente en chancas y algunos descalzos. El supervisor nos comenta que las familias en esta comunidad tienen más recursos, ya que su cercanía a Cancún les abre más posibilidades de trabajo.

De repente Iván me agarra de la mano y las niñas me ayudan a entender que quiere estar en mi equipo. Pasamos media hora jugando, las niñas a veces quejándose de que los niños no les pasen el balón, otras veces Diego y Brayan recuerdan a los niños de no patear tan fuerte porque pegan a los más chiquitos. Me sorprende la interacción en la cancha; parece que todos, niñas y niños, grandes y pequeños, los que oyen bien y los que no – hasta adultos – son bienvenidos.

Ya es hora de regresar – ellos a sus casas y nosotros a México. Después de tomar muchas fotos juntos, nos dirigimos a nuestra coche y ellos a sus bicicletas. Iván nos acompaña al auto y nos enseña su casa que está casi enfrente de la escuela. Con un último abrazo de despedida emprendimos nuestro largo camino de regreso, con mucho por reflexionar después de un día lleno de experiencias y aprendizajes en estas tres escuelas tan contrastantes en la península maya.

Las exclusiones de las niñas y niños con capacidades diferentes:

Un Centro de Atención Múltiple en el Estado de México

Llegamos al Centro de Atención Múltiple (CAM) ubicado en la periferia de la Zona Metropolitana del Valle de México un jueves por la mañana. A las 8:00 AM en punto, la directora y la trabajadora social reciben en la puerta a cada uno de los niños del Centro. Niños con edades de entre cinco y 15 años ingresan lentamente, en muchos casos con caras sonrientes. El Centro es dirigido por Sonia, una maestra que gusta de saludar por su nombre a cada uno del casi centenar de niñas, niños y jóvenes que acuden a él.

Sonia cuenta con apenas un año en la dirección, pero 15 años de trabajar en el CAM. Logró obtener el puesto a través del concurso de promoción del Servicio Profesional Docente hace un año. Ella y sus maestros concuerdan en afirmar que el centro es uno de los más solicitados en la zona escolar por lo que, a diferencia del resto, se encuentra hasta el límite de su capacidad.

Sonia nos conduce personalmente a cada una de las aulas. La escuela tiene diez aulas, un salón grande para reuniones, patio, comedor y jardín, y cuenta con un espacio para expandir su capacidad. Las instalaciones sin ser extraordinarias, permiten la movilidad y atención de los niños. Entramos al salón de quinto grado. El aula cuenta con pizarrón, mesas y sillas movibles y, lo más notable, un baño independiente. El grupo tiene 12 alumnos, pero la mitad está ausente debido a las citas médicas y de reha-

bilitación. Sentados en una mesa rectangular me reciben con curiosidad. La mayoría de ellos están en situación de discapacidad intelectual.

Jorge, un maestro con 14 años de servicio en educación especial, les ayuda a dibujar el contorno de sus manos en el pizarrón para enseñarles a sumar y multiplicar en múltiplos de cinco. Unos difícilmente logran hacer el ejercicio de la mano y otros la operación matemática. El ritmo de aprendizaje es notablemente diferente entre ellos. Una niña golpea el rostro del maestro; él no le da importancia y prosigue con la clase. Intuimos que, sin su presencia, sus alumnos difícilmente avanzarían en sus ejercicios diarios. En nuestra opinión, en este tipo de escuela es más nítido el rol clave que el maestro tiene en el aprendizaje de los niños.

Cruzamos el patio hacia el salón de reuniones. El lugar es un espacio techado muy grande que sirve también como cancha de basquetbol, bodega y salón de juntas. Reunidos allí a propósito de un taller sobre educación sexual, conversamos con diez padres de familia sobre sus experiencias en las escuelas generales de la zona. Comparten el gran drama que está detrás de cada una de las vidas de los niños que asisten a clases aquí. Explican las agresiones físicas, el trato y la exclusión del que fueron objeto por sus propios compañeros en las escuelas generales: “una ocasión llegué a la escuela y mi hija estaba afuera del salón

de clase. Cuando le pregunté al maestro el porqué de esta situación, me dijo que para protegerla de sus compañeros, que fuera del salón de clases estaba más segura" (Madre de familia, MEX).

La mayoría de los padres de familia coinciden en la experiencia de exclusión educativa. Muchos de ellos antes de traerlos al CAM intentaron inscribir a sus hijos a otras escuelas, pero invariablemente se encontraron con la negativa de directores y supervisores. La razón recurrente era que la escuela no contaba con la capacidad y la atención especializada para sus necesidades. "Las personas no nos entienden. Los directores nos dan siempre la misma razón: que no están preparados para recibir a nuestros hijos. Y en el salón, los compañeros son peores; los acosan y los violentan" (Madre de familia, MEX).

En opinión de Sonia, dichas respuestas son pretextos para no aceptar a los niños, ya que representan mayor trabajo para el profesor y la posibilidad de ver reducido el promedio de calificación del grupo. Esto a pesar de que cada año se tienen reuniones en la zona escolar para concientizar a los directores sobre el tema.

Al taller de orientación sexual acudieron diez de los casi 100 padres de familia de esta comunidad escolar. Los asistentes comentan que al igual que en las escuelas generales de la zona, pocos padres acuden a las reuniones escolares. Un par de ellos comparten la idea de que en muchas familias los niños con capacidades diferentes son desplazados por aquellos hijos que no presentan discapacidad alguna.

Los padres de familia entrevistados manifestaron estar conformes con que sus hijos alcancen la lectoescritura. El reto, de acuerdo con ellos, es que el centro pueda encauzar y fortalecer las habilidades innatas de sus hijos. Para lograrlo, creen que el CAM debería mejorar sus servicios, por ejemplo incorporando la equinoterapia o ampliando la dotación de materiales educativos.

Al final de las clases, reunidos en el comedor de la escuela, platicamos con la mayoría de los maestros. La mitad de ellos tiene más de 10 años de experiencia en educación especial. Algunos señalan que las adaptaciones curriculares se hacen de acuerdo con la experiencia del equipo escolar y coinciden en que el objetivo es lograr la autonomía e independencia de los niños. Algo que resalta de sus opiniones es la necesidad de participar en cursos especializados y pertinentes, pues aquellos organizados por las autoridades educativas son proporcionados, la mayoría de las veces, por personas con poca experiencia. Una joven maestra indica que el centro podría aceptar a los niños y jóvenes en rezago educativo que las otras escuelas rechazan, pero no es posible porque la normativa no lo permite.

Con esta última opinión terminamos nuestra visita y nos alejamos, pensando si el centro no es también excluyente respecto a su propio entorno. El centro es casi un refugio para las niñas, niños y jóvenes que no han podido incorporarse a las escuelas de su localidad, pero sería deseable no obstaculizar el ingreso de aquellos niños que deseen ingresar a él. Esto no está alejado de la misión inicial de los CAM, la atención simultánea de niños con capacidades diferentes.



La migración *invisibiliza*:

Niñas y niños de familias jornaleros agrícolas en Baja California

Viajamos hasta San Quintín, Baja California para conocer un poco sobre las experiencias de las niñas y niños que migran con sus familias para trabajar en los campos agrícolas que caracterizan esta parte del estado. Nuestra primera parada es con personal del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), quienes nos ayudan a entender el contexto agrícola en el estado y su trabajo educativo en los campamentos agrícolas. Ahí se atiende a hijas e hijos de jornaleros migrantes que pasan todo el día trabajando en el campo. La mayoría de las personas que llegan a trabajar lo hacen con toda la familia. Se les llama migrantes golondrinas, ya que durante el año viajan de un lado a otro del país, siguiendo los ciclos agrícolas. “Nunca tenemos certeza de quiénes van a llegar, qué lengua van a hablar, qué edades van a tener, qué aprendizajes van a traer, de dónde van a venir” (Personal PRONIM, BC).

Nos explican que hasta hace poco se tomó en serio la encomienda de que menores no trabajen en los campos, por lo que ahora los más chiquitos pasan su tiempo en guarderías poco seguras o en cuartos apenas adecuados. Parte de su trabajo es convencer a las familias de que sus hijos ingresen a las escuelas en los campamentos. Parece que han tenido algo de éxito: cuando empezaron hace 24 años sólo ofrecían educación primaria; ahora, desde 2010,

trabajan con niñas, niños y jóvenes desde la educación inicial hasta la secundaria.

Nos explican que la oferta educativa en los campamentos normalmente es del CONAFE o del PRONIM. A veces también incluye primarias indígenas. En un campamento del estado tienen las tres opciones. Al preguntarles cómo deciden los padres o madres a qué opción meter a sus niños, mencionan que muchas veces es cuestión de que el nombre les suene conocido o les sea familiar, pero creen que no evalúan realmente las diferencias entre los tipos de servicio. Cuentan que las familias jornaleras migrantes pocas veces han tenido acceso a educación, por lo que difícilmente comprenden el valor de la misma y esto se refleja en las decisiones que toman sobre la educación de sus hijos.

La gran mayoría de los niños que reciben en los campamentos no están registrados, no tienen acta de nacimiento, incluso cambian de nombre de campamento a campamento. Nos comentan que esto les excluye de muchos servicios y beneficios, y se vuelve un problema al tratar de dar un seguimiento educativo, aun con el nuevo Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (SINACEM 2.0). Resumen, “quienes deciden sobre la vida educativa de niñas y niños migrantes están en la Ciudad de México. No conocen la realidad de estos niños y sus familias” (Personal PRONIM, BC).

Explican que el PRONIM en Baja California trabaja para crear una propuesta educativa que responda a las realidades y las vidas de estos niños, pero todo es más complicado en los campamentos y en esta modalidad educativa. Mencionan que, dadas las condiciones laborales precarias de los maestros, “los normalistas no duran, y ahora nuestros maestros no normalistas durarán poco, como ya pueden aspirar a una plaza sin haber estudiado en la Normal”, que “los niños aprenden aquí pero van a otro lugar y sin acta no los aceptan, y luego regresan pero no hay cómo dar seguimiento”, que “no les dan boleta si no tienen acta” y que “a veces un niño está en tres escuelas diferentes a lo largo del ciclo” (Personal PRONIM, BC). La propuesta educativa del PRONIM es aprender por secuencias, que los niños puedan partir desde donde están, que sea modular, y se apoye mucho en las matemáticas.

Nos comparten la historia de una joven jornalera migrante que ha pasado mucho tiempo en el campamento desde que era niña y que recientemente logró llegar a la universidad. Ella ha sido inspiración para muchos niños en el campamento, pero nos cuentan que muchas veces ella se limita por su origen, su realidad, sus posibilidades. Mencionan que es un trabajo muy duro recordarles a las niñas y niños que pueden a pesar de todo.

Nos hablan de algunos de los avances en el estado: desde hace nueve años existe un grupo interinstitucional de apoyo a los migrantes donde dialogan y colaboran distintas instancias de desarrollo social, salud, vivienda, derechos humanos, educación y representantes del sector privado. Según mencionan, uno de los logros ha sido que las empresas agrícolas no den trabajo a menores, que donen espacios en sus campos para la construcción de escuelas, o que ellos mismos construyan las escuelas.

Sin embargo, al estar las escuelas en propiedad privada, cualquier acceso a la misma tiene que ser autorizado por los dueños. Esto lo experimentamos de primera mano; el día dos de nuestra visita tenemos planeado visitar la escuela del CONAFE al interior de un campamento agrícola, pero el director de recursos humanos de la empresa nos niega la entrada. Afortunadamente, podemos aprovechar el largo viaje hasta ahí. Rápidamente nuestro contacto local con CONAFE organiza una visita a otro centro cercano.

Manejamos sobre concreto hasta que comenzamos a adentrarnos en una comunidad. Ahí los caminos son de terracería y se acumulan desechos metálicos a la orilla del camino. Pasamos por varias viviendas y podemos apreciar que el material de construcción es el más básico: cartón, a veces

un poco de cemento, tal vez madera. Los patios de las casas son tierra plana y no percibimos ni un metro cuadrado de jardín.

Esta pequeñísima comunidad es de reciente creación. Aproximadamente 60 familias viven aquí, ellos migraron del sur del país – principalmente de Oaxaca y Guerrero – en búsqueda de trabajo como jornaleros agrícolas en



los grandes campos de cultivo. La mayoría de las personas que migran van y vienen; ellos se quedaron. No hay mucha oferta educativa aquí; las opciones son principalmente educación indígena, telesecundaria, escuelas del PRONIM o del CONAFE.

En la comunidad visitamos el preescolar del CONAFE. Es un cuarto pintado de azul, un color brillante comparado con

el color arena del resto del paisaje, en un terreno rodeado de una franja improvisada, con algunas plantas, pero mayoritariamente arenoso. Al centro del terreno se tienen unas llantas fijadas al piso para que las niñas y niños jueguen, pero los mismos niños nos advierten de tener cuidado, a veces salen víboras o arañas venenosas.



El preescolar cuenta con una letrina básica con puerta sin seguro; los niños me cuentan un poco alterados que han salido víboras de ahí también. Camila, la joven coordinadora del CONAFE que nos acompaña, menciona que una asociación civil canadiense construyó el preescolar: pared, techo, piso y baño. Nos explica que para la mano de obra la comunidad quiso colaborar; pero la asociación sabía que esto representaría que dejaran de tener un ingreso por los días que durara la construcción, así que pagó la mano de obra a alguien más.

Los ocho alumnos uniformados, de entre cuatro y seis años nos reciben con sonrisas, risas y gritos; parece que quieren nuestra atención. Camila nos comenta que pocas veces les visitan personas ajenas a la comunidad. En cuanto llegamos, nos rodean y comienzan a hacer preguntas: ¿cómo te llamas? ¿cuántos años tienes? ¿quieres jugar? Jugamos en las llantas a brincar de una a otra, a las “carreritas” y a “las traes”. Dos niñas me piden que las cargue; después no quieren que las baje.

Rápidamente me siento muy acalorada. El sol es muy fuerte y se siente un ambiente desértico, pero ellos no parecen incomodarse. Por sus risas, los juegos y cuando me piden que no vayamos adentro, concluyo que disfrutan mucho poder estar fuera del salón. Entre ellos juegan, se retan y se ríen. Unos me cuentan cosas sobre los otros; los otros dicen que no es cierto y se ríen. Parece que tienen una relación cercana; todos juegan juntos y se quedan juntos.

Vamos al salón y conozco a Jessica, la Líder Educativa Comunitaria (LEC) del preescolar. Tiene dieciocho años, y me cuenta que al principio del ciclo escolar; el primero para ella como LEC, estuvo cerca de abandonar su trabajo ya que camina 40 minutos de ida al preescolar y 40 minutos de regreso a su casa en temperaturas que a veces ascienden a 45 grados, en terrenos difíciles de transitar. Ahora se organiza con los maestros de la primaria indígena de enfrente para regresarse con ellos. Me cuenta que le motiva su trabajo, sin embargo reconoce lo complicado del mismo y de la vida de estos niños. Menciona que a veces los niños no vienen en la mejor disposición y ella no sabe qué hacer; pero dice ingeniárselas para mantenerlos atentos y activos durante el día. Nos cuenta que nunca sabe qué alumnos regresarán al día siguiente.

A la pregunta ¿por qué decidiste ser LEC?, responde que le gustan los niños y busca la beca que el CONAFE ofrece a todos los LEC para continuar sus estudios a educación superior. Ella posiblemente deje el preescolar pronto, al final del ciclo escolar; ya que cambiará de lugar de residencia; va a una ciudad con mejores condiciones y más oportunidades.

Esto implica que tendrán que asignar a alguien más a esta comunidad para el próximo ciclo escolar.

Cuando preguntamos a Jessica qué espera que hagan estos niños en un futuro, comenta que seguramente seguirán los pasos de sus familias: irán a la primaria de enfrente, posiblemente a la telesecundaria, pero probablemente no pasen de ahí. Acepta que es el contexto lo que los limita; ellos, dice, tienen toda la capacidad de seguir.

El día de la visita asisten madres de familia y hermanas mayores a hacer unas flores de papel rosa y turquesa para decorar la primaria de enfrente, donde será la graduación de los tres chiquitos que terminan preescolar en este ciclo escolar. Jessica me comenta que es difícil convocarlas, y me doy cuenta al escuchar a las madres mencionar los distintos motivos por los que no pueden seguir ayudando con esa tarea: ellas trabajan y atienden al resto de la familia.

Mientras trabajan en las flores de papel, las niñas y niños nos enseñan algunos de sus trabajos colgados en la pared del salón: dibujos de ellos con sus familias, mamás, papás, hermanos. Nos sentamos en una mesa en forma de trapecio y se acercan dos niños con unas cartas. Nos explican que tienen seis años y ya se van a graduar del preescolar. Quieren jugar.

Nos enseñan las cartas: tienen números y animales (1 perro, 2 tortugas, etc.). Decidimos que vamos a poner las cartas en orden numérico. El “1” viene rápido, pero lo que sigue causa confusión; saben que es el “dos”, pero no están seguros si es el “2” o el “5”. Después de unos minutos ponen el “2” y sólo tardan unos segundos más para encontrar el “3” y “4”. El “5” es tema de discusión de nuevo, pero lo logran identificar. Hasta allí llegan. No pueden llegar a un acuerdo sobre lo que sigue y después de unos minutos dejan las cartas y salen a jugar afuera del salón.

La mayoría de las mamás y niños ya se han ido. Ayudamos a la última mamá a terminar su cuota de flores; tiene su bebé en brazos y está trabajando con una sola mano. Mientras tanto, Camila nos comenta que hace unos días mataron a un señor y dejaron el cuerpo cerca del preescolar. Los niños saben de lo ocurrido, nos dice, y lo vuelven parte de sus conversaciones; parece que han normalizado este tipo de violencia.

Terminamos las flores y salimos del preescolar. Las temperaturas han ascendido a 35 grados. Manejamos, alejándonos de la comunidad; dejamos atrás las casas y a los niños diciendo adiós.

Sin papeles, no hay escuela... ni servicios, ni justicia:

Niños transnacionales en Oaxaca¹

Karla tiene 16 años, mide aproximadamente 1.60 metros, tiene ojos un poco rasgados y piel morena. Inconfundiblemente mexicana y sin embargo ha sido rechazada por el sistema educativo de su país. Uno no pensaría que nació en Estados Unidos ya que habla español perfectamente. Karla ha venido a la ciudad de Oaxaca con su madre, Rosa, para platicarnos por qué no fue aceptada en la escuela secundaria de su comunidad. Para llegar a la ciudad, Karla y su madre tomaron el único autobús que sale desde su pueblo, San Juan Yutla, a las tres de la mañana. Karla no sólo ha venido para contarnos su historia, dolorosa y compleja. El consulado estadounidense en Oaxaca la ha citado para ayudarle con el trámite de apostillar su acta de nacimiento extranjera y así permitirle tener acceso a todos los servicios en México, incluyendo educación y salud.

Karla nació en Oregón, debido a que su madre migró a Estados Unidos estando embarazada. Habiendo dejado otras dos hijas en San Juan Yutla, Rosa no logró adaptarse a Oregón y decidió regresar a su pueblo cuando Karla tenía sólo tres meses. Karla creció junto a sus hermanas, nacidas en

México, y asistió a la escuela primaria de su pueblo. Durante esos años Karla no tuvo problemas para asistir a la escuela. Pero su madre seguía teniendo esperanzas de algo mejor para sus hijas y por eso envió a Karla a vivir con familiares en Texas cuando ella tenía 11 años. "Quería darle la oportunidad de una mejor vida", nos comentó Rosa (Madre, Oaxaca). En Texas, Karla cursó el sexto y séptimo grado mientras vivía en casa de su madrina. Por dos años asistió a la escuela local, aprendió y habló inglés, y como una adolescente, iba al cine y comía pizza.

En 2014, Karla regresó a San Juan Yutla para visitar a su familia durante las vacaciones de verano. Sumamente feliz de reencontrarse con sus hermanas y de conocer a su recién nacida sobrina, Karla se rehusó regresar a Texas para el nuevo ciclo escolar, por lo que su madre decidió inscribirla en la secundaria de la comunidad. Sin embargo, con su acta de nacimiento y certificados escolares todavía en Texas, el profesor les explicó que no podían inscribir a Karla. A lo más podría asistir como oyente por un par de meses e incluso si tuvieran su acta de nacimiento, ésta tendría que estar apostillada para que fuera válida en México. Karla

¹ Caso escrito por Mónica Jacobo Suárez, Profesora Investigadora, Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas, Centro de Investigación y Docencia Económicas. Esta historia fue parte de un proyecto de periodismo de investigación financiado por la fundación W.K. Kellogg y el Programa de Periodismo sobre Política Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas. Los nombres han sido modificados a petición de los participantes para proteger su identidad.

asistió a la secundaria sólo dos meses y después su familia y ella decidieron que permaneciera en casa cuidando a su sobrina. “Pensé que era bueno que cuidara a la bebé para no tener que llevarla al campo, donde trabajamos. Pensé que le serviría para ver lo dura que es la vida y motivarla a regresar a Texas”, nos dijo Rosa (Madre, Oaxaca).

A los cinco meses de quedarse en casa, Karla fue abusada sexualmente por su cuñado mientras su sobrina dormía. Profundamente afectada, no habló del abuso ni de quién lo perpetró hasta después de dar a luz a la pequeña Quetzali. Su madre la llevó al ministerio público de Nochixtlán para interponer una denuncia, asesorada por uno de los tíos de Karla y presionada por su madrina en Texas. Cuatro visitas fueron necesarias para que los agentes del ministerio público finalmente tomaran la denuncia. Como Karla es estadounidense y su acta de nacimiento estaba en Texas, dijeron que no podía identificarse oficialmente y por tanto no podían tomar la demanda. En otra ocasión intentaron disuadir a Rosa, diciendo que “era un caso muy difícil de probar” por los meses transcurridos desde el abuso, y que era “mejor arreglar esas cosas de familia dentro de la familia”. Ante la insistencia y los esfuerzos de Rosa para pagar el pasaje a Nochixtlán, 400 pesos por persona ida y vuelta, por fin se levantó la demanda. Mientras tanto, el cuñado de Karla desapareció del pueblo y los agentes del Ministerio Público no han visitado aún San Juan Yutla para investigar el caso. “No tenemos para la gasolina”, le dijeron a Rosa.

El DIF de Oaxaca le ha ofrecido apoyo psicológico a Karla. Rosa quiere que su hija lo reciba, pero tiene que conseguir el dinero para llevarla al menos una vez a la capital. “No

hay dinero; mis hermanos me están ayudando a arreglar sus papeles” (Madre, Oaxaca). Rosa y sus hijas se dedican a la siembra de autoconsumo. El poco dinero que obtienen viene del apoyo que recibe Rosa a través del programa Prospera por sus dos hijas menores. Algunos años, cuando puede irse a la pizca de la fresa en Baja California por unos meses, Rosa obtiene dinero adicional que debe administrar para los gastos del año entero. Hasta ahora, el consulado estadounidense ha asesorado a Rosa para que Karla pueda registrar su doble ciudadanía y así tener acceso a salud y educación en México. El primer paso en ese largo camino es corregir el acta de nacimiento de Karla, pues el nombre de su madre aparece incorrecto en ella. Como Karla nació en Oregón, corregir el acta de nacimiento requiere iniciar un juicio en Estados Unidos. Mientras tanto, en Oaxaca, Karla no ha podido registrar a la pequeña Quetzali como su hija por carecer de un documento de identidad válido. En consecuencia, el centro de salud local ha amenazado con no dar las vacunas a Quetzali si sigue sin estar registrada.

Karla sueña con regresar a Texas, con su pequeña Quetzali de casi un año y estudiar de nuevo. La agente consular en Oaxaca piensa que todo el proceso puede llevar al menos un año. Una vez que el acta de nacimiento de Karla esté corregida, habrá que apostillarla para que pueda registrar a Quetzali como su hija. El paso final es obtener la ciudadanía estadounidense para Quetzali, lo cual nos informan no es un proceso automático, sino uno al cuál se debe aplicar. Evidentemente triste, Rosa nos dice que nada de esto hubiera pasado si la escuela hubiese aceptado a Karla, o si ella la hubiese obligado a regresar a Texas.

Cuando la falta de sensibilidad aumenta las barreras:

Apoyo a la Educación Regular en el Estado de México

A primera vista el preescolar que visitamos en Ecatepec de Morelos, Estado de México, me parece un lugar procurado: hay juegos, un patio amplio al centro, salones limpios y coloridos. En un salón de aproximadamente 4x4 metros trabajan las maestras de apoyo para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), adscritas a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Es un equipo de nueve maestras que atiende siete escuelas – seis preescolares y una secundaria - no necesariamente cerca una de la otra, y con mucha variación en las condiciones educativas de las mismas. El equipo se compone de cinco maestras de aprendizaje, una de comunicación, una trabajadora social y Maricela, la directora, quien nos explica que son un equipo itinerante. Por lejanía y falta de tiempo, a veces sólo logran visitar cada escuela dos veces al mes y, según Maricela, esto complica el avance y seguimiento de las niñas y niños. Sólo tres maestras de aprendizaje laboran en una única escuela de manera permanente; las otras dos atienden dos escuelas cada una.

Nos reciben en su espacio de trabajo. El salón cuenta con un pizarrón donde vemos su calendario de apoyo a las niñas y niños. Hay algunos libros y juegos en estantes de madera. Nos transmiten su frustración y mencionan que niñas y niños que experimentan BAP no están recibiendo el apoyo que necesitan por parte del sistema educativo, y, de seguir así, no lograrán avanzar al igual que sus pares.

Nos cuentan que la mayoría de las escuelas que atienden no tienen un espacio donde ellas puedan trabajar y deben hacerlo donde se acomoden: un espacio enlodado y encharcado o una explanada frente a la escuela. Este preescolar es el que tiene mejores condiciones de infraestructura de las escuelas que apoyan; además, es de los que cuenta con maestra de planta de apoyo al aprendizaje, algo que pocas veces pasa a pesar de que todas las escuelas deberían tenerlo, comentan.

Las maestras de apoyo nos explican lo complicado que es su trabajo: hay resistencia por todos lados. En general, ni el sistema educativo ni las familias son sensibles a las BAP, cuando, de acuerdo con ellas, es la sensibilidad lo que más determina el apoyo que se les da. No dejan de transmitirnos mucha convicción, cariño hacia la práctica, respeto por las niñas y niños y las expectativas más altas para ellos.

Niñas y niños, nos dicen, llegan a la escuela sin diagnóstico alguno. A lo largo del ciclo escolar, las maestras, por medio de pruebas psicológicas, van diagnosticando a los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial. Trabajan con las maestras frente a grupo haciendo adecuaciones curriculares y planeaciones alternas, y con las familias, mediante terapia y con ejercicios de seguimiento, aunque afirman que el contexto familiar representa en sí una barrera. A decir de las maestras, las familias no se comprometen a darle seguimiento a su atención.

Nos invitan a presenciar una implementación, como ellas le llaman, de la maestra de lenguaje, la cual consiste en trabajar con todo un grupo para el óptimo desarrollo de los músculos de la boca e identificación de sonidos. Pasamos a un salón de actividades recreativas de aproximadamente 6x6 metros, donde hay dos libreros de madera llenos de libros; tomo uno, es sobre un niño y su lagarto, muy colorido, tomo otro, es sobre los animales. Hay un gran pizarrón al fondo del salón y del otro lado se apilan alrededor de 30 sillas de colores para niños. Aún así, queda un amplio espacio para las actividades.

La maestra me explica que en ese grupo hay un niño con síndrome de Asperger quien apenas habla, y es muy difícil mantener su atención. Fue el equipo de apoyo quien identi-

ficó la condición de Domingo. Además, me cuenta que tiene conductas que la familia ha caracterizado como un tanto “afeminadas”, como preferir jugar con muñecas y el color rosa. Según la maestra, la familia de Domingo está preocupada por su desarrollo y aprendizaje, pero mucho más por su conducta femenina. Me dice que esto despierta más interés de la familia en que Domingo reciba atención especial.

Posterior a la sesión, pasamos a un salón de segundo de preescolar y la maestra de lenguaje me enseña que cuentan con imágenes del alfabeto en lenguaje de señas. Percibo que esto le da mucha emoción. Están buscando que todas las niñas y niños aprendan por lo menos a deletrear palabras en lenguaje de señas; “esto me parece inclusión”, comenta.

Platicamos con la madre de Lucía, una niña de seis años con síndrome de Down. Ella expresa que ha encontrado asesoría, empatía e interés en las maestras de apoyo, pero la familia a veces se resiste, incluso ella se resiste. En su hablar y expresión notamos que ha sido difícil para ella y su esposo. Nos



Durante la actividad percibo diversión por parte de las niñas y niños: bailan, cantan, corren. No noto que ellos le den un trato distinto a Domingo y él se integra muy bien; durante las actividades en pareja, rápidamente encuentra compañero y van de un lado a otro del salón juntos. Es cuando pierde la atención de la actividad que la maestra trabaja específicamente en recuperarla. Ella les hace gestos diver-

sivos, los abraza cuando la buscan, les canta con ánimo. La implementación dura aproximadamente 30 minutos.

dice que el principal espacio de apoyo y desarrollo para Lucía es la escuela, y reconoce que las maestras de apoyo han sido esenciales en los (pocos) avances de su hija. Pero ya no sabe si seguirá a primaria; desconoce qué compañeros o maestras tendrá y cómo será el apoyo para su hija. Como, de acuerdo a la madre, es una niña agresiva, teme que Lucía pierda el control en un nuevo entorno. Por lo pronto, reconoce y agradece el trabajo de las maestras de apoyo.

Pasamos de nuevo al salón de trabajo de las maestras de apoyo para despedirnos y agradecerles su tiempo. Maricela nos acompaña hasta la puerta de la escuela y, mientras caminamos, observo la escuela, sus buenas condiciones físicas, y pienso en todas las barreras no visibles que la educación actual impone a tantas niñas y niños.

Las heridas que pasan de generación en generación

La participación de las familias en una primaria de la Ciudad de México¹

Es una mañana fría y son casi las 7:15 am. Tocamos el portón de una primaria pública de la delegación Gustavo A. Madero en la Ciudad de México. Nos abre apresuradamente el señor Marco, conserje de la escuela, con un cálido saludo: ¡pásele, maestro! Hoy, como cada martes y jueves, estamos trabajando con 99 familias divididas en cuatro grupos, de una matrícula total de 326 estudiantes.

Desde hace tres semanas emprendimos una aventura de nueve talleres en seis primarias públicas en condiciones de vulnerabilidad en la Zona Metropolitana del Valle de México. Queremos entender más acerca de las familias, de su participación en la educación de sus hijos y experimentar juntos alternativas para acompañarlos mejor en torno al derecho a aprender de sus niñas y niños. El programa se llama Cambiemos el Rumbo (CER), un programa destinado a sensibilizar y comprometer a los padres acerca de su papel en el aprendizaje y trayectoria escolar de sus hijos, así como promover el desarrollo de competencias parentales.

La escuela que miro se encuentra pintada de verde por todos los árboles que la acompañan. Tiene una gran ex-

planada y un domo que cubre la mitad de ésta; todos los salones se encuentran alrededor del patio central, incluida la dirección. Los 14 salones tienen las mismas proporciones aunque en su composición oscilan entre 15 y 32 estudiantes por grupo, de acuerdo con la directora, por lo que algunos aprenden en lugares espaciosos y otros apretados. En la entrevista para elegir la escuela para el programa, la directora nos informó que algunos de los principales retos educativos de esta comunidad tienen que ver con el contexto: altos niveles de violencia y crimen organizado, narco-menudeo, secuestro y prostitución. También comentó que una cantidad importante de las familias que envían a sus hijos a esta escuela se dedican al mercado informal (sólo 10% profesionistas, según sus cuentas), lo que tiene como consecuencia, según explica ella, que muchos abandonen la escuela en el bachillerato o antes para trabajar o sumarse al negocio familiar.

En dos salones, todo el equipo de CER nos preparamos para iniciar el trabajo con las familias (café, algunos materiales que se pegan en las paredes, papelería para las dinámicas, dejar listo el proyector y las sillas).

¹ El trabajo aquí presentado corresponde a citas extraídas de la tercera sesión de trabajo de Cambiemos el Rumbo, "Aprendizaje y Autoestima", en varias escuelas. Las citas fueron recuperadas a través de la estrategia cualitativa de documentación, la cual fue llevada a cabo por la Mtra. Ivonne Torres.

Son casi las ocho de la mañana y están llegando la mayoría de los estudiantes; lo mismo sucede con nuestros participantes. Todo el equipo de CER, distribuido en ambos salones recibimos uno por uno a los familiares (quienes ya saben su grupo). Iniciamos con un saludo afectuoso de mano, les invitamos a tomar su lugar y les ofrecemos un café calentito. A quienes llegan por primera vez, les damos la bienvenida y les pedimos que escriban el nombre de su hija o hijo en un rotafolio, junto con el del resto de los estudiantes de las familias presentes. En el salón que yo apoyo, ocho de cada diez son mujeres; tenemos madres de familia, madres solteras, abuelas y tías. En menor proporción, nos acompañan algunos papás y abuelos.

Iniciamos el taller 8:10, yo ingreso al grupo de Sonia (la facilitadora), quien comienza por agradecer con una sonrisa a todos por su tiempo y participación. Realiza un recuento de la sesión anterior y explica los objetivos de la sesión de esta mañana. Hoy toca trabajar el tema de la relación entre autoestima y aprendizaje, comenta Sonia. También recuerda las reglas generales, como darnos a todos la oportunidad de hablar, respetar las opiniones, guardar la confidencialidad del grupo, entre otras. El ambiente del salón me parece agradable, una mezcla entre la alegría de estar allí y muchas ganas de aprender unos de otros, tanto de la facilitadora como de las familias.

Después de la recapitulación, Sonia lanza la primera pregunta: ¿qué entienden por autoestima? ¿cómo creen que se forma? ¿por qué es importante en la vida?

“Seamos realistas, a nosotros nos educaron con reglazos, varas y eso es lo que hacemos con nuestros hijos” comenta una mamá. Entre risas nerviosas y caras pensativas se desenvuelve el grupo. Con gran interés escucho a los participantes, quienes comentan, por ejemplo, la verticalidad y autoritarismo en el que se formaron: “Muchas veces nuestros padres eran más rígidos, pero se les tenía respeto” comenta un padre. Conforme se vierten experiencias, la dinámica interna del aula se torna emocionalmente compleja, pues identifico que hay dolor, coraje y heridas –aún vivas– que no se han trabajado. Sin embargo, el ambiente que se respira es de grupo, de tribu, de confianza y de empatía. Percibo que en esta sesión hay mucho respeto y solidaridad por el dolor que se está expresando.

Algunas madres coinciden que sus padres varones no querían que estudiaran, y sólo en caso de no encontrar un buen hombre, podían estudiar una carrera corta. Una madre alza la mano y comenta: “Los hombres son más valiosos que las mujeres –pensaba cuando era joven– ya que mi papá me

decía: ‘¿para qué quieres estudiar una carrera!? ¿qué? ¿hasta cuándo te piensas casar?, y eso ¿de qué manera me va a beneficiar a mí?’”. Observo a algunas participantes asentir con la cabeza.

Continúa la reflexión sobre la autoestima y una mujer comparte lo siguiente: “Mi madrastra me mandaba a buscar dinero, no me dejó ir a la escuela y me mandaba a las casas a pedir, me hacían lavar trastes y cosas. La primera persona que me dijo algo positivo fue mi marido y me dijo que si estaba yo bien. Me fui con él a los 13, tuve mi primer hijo a los 14. Y ahora estoy cuidando a mi bisnieta.”

Sonia, con mucho tacto, toma la palabra y comparte con el grupo cómo con estas experiencias podemos entender que las palabras que usamos con nuestros hijos son mensajes muy poderosos y, por tanto, tenemos que ser cuidadosos, no solamente con lo que les decimos sino con la imagen que reflejamos sobre nuestra autoestima. Pide que en parejas compartan uno o dos rasgos de sí mismos de los que se sienten muy orgullosos. Posteriormente, pide que algunos compartan sus reflexiones. Un padre dice: “Yo me siento orgulloso de tener un trabajo, de mi esposa y de que podamos venir juntos a la sesión”. Una madre comenta: “Debemos querernos a nosotros mismos para poder transmitir a nuestros hijos lo bueno”. Seguido Sonia explica que la literatura en educación ha encontrado un vínculo importante entre autoestima y aprendizaje, así como de las causas nocivas del maltrato físico, verbal o estrés tóxico que tienen consecuencias cognitivas, y que éstas pueden ser irreversibles.

Posteriormente, pasamos a la dinámica de voz y pilares del autoestima. Se les pide en equipos que compartan una frase que les dijeron en su niñez que no fomentaba su autoestima y piensen cómo les afecta actualmente. Asimismo, Sonia les pide una frase que fuera fuente de autoestima. El objetivo de esta actividad, explica Sonia, es cambiar esas frases negativas en acciones positivas con sus hijos.

Me doy cuenta de que éste es el momento más complejo de la sesión, pues hay lágrimas entre los participantes. Una abuela nos comparte: “Yo no tuve mamá y mi papá nos encargaba con las tías y siempre le daban queja de lo que hacíamos. Él nunca nos hizo mucho caso y de la misma manera, yo fui muy ruda con mi hija y hasta la fecha sigo teniendo problemas, pero con el que he podido cambiar es con mi nieto”. Pasa una representante por equipo y comparten algunos aprendizajes de la experiencia de las otras familias. Una de ellas comenta: “Quisiera tener más paciencia para ser mejor madre. Querermé más a mí misma”.

Sonia les comunica los seis pilares de la autoestima y comparte diez maneras en las que podemos ayudar a elevar la autoestima de los niños. Después, pasamos a la dinámica en la que cada grupo (en total son seis), identifica otras formas que les han funcionado como padres para ayudar a sus hijos en relación con su autoestima. Finalmente todos leen algunas ideas para poner en práctica. Me doy cuenta de que ver caminos prácticos y asequibles para trabajar con sus pequeños les da tranquilidad.

Para el cierre, Sonia pregunta: ¿con qué se quedan de esta sesión? Una mamá comenta: “Debemos querernos a nosotros mismos para poder transmitir a nuestros hijos lo bueno”. Otra comenta: “Conocerme mejor a mí misma para cambiar algunos aspectos como familia”. A lo que añade otra madre: “Fue una sesión muy fuerte... pero sin duda,

para mí, excelente, ya que sí, lo acepto, debo corregir muchos errores”. Otro cierra: “Muchos traemos una autoestima lastimada y creo que esa es una de las mejores sesiones que se dieron”.

Como observador de esta sesión me quedo pensando que no solamente es que las familias no quieran o no sepan participar en la educación de sus hijos; muchas veces tienen heridas que no les permiten hacerlo y además las transmiten a la siguiente generación, pero hacerse conscientes de estas heridas tiene un futuro esperanzador para ésta y la siguiente generación. Como dijo una madre al preguntarle su experiencia del taller: “aprendí cómo trabajar con mi autoestima para no seguir fomentando [en mis hijos] lo mismo que me afectó en mi infancia; me siento bien”.



Escuelas de palitos:

Los (ausentes) apoyos materiales en una secundaria de Guerrero¹



El camino para acceder a las instalaciones escolares es de tierra. Alrededor del mismo hay pequeños barrancos y no hay barda de contención. Empezamos nuestra caminata por la vereda de terracería, algunas de nosotras decidimos aceptar el “aventón” de un padre de familia y subir el resto de la colina en una camioneta “pickup”; otros prefieren subir caminando, como lo hacen todas las alumnas, alumnos y los diez maestros de la escuela todos los días. Hace mucho calor. La camioneta se atasca en una curva y siento que me voy a caer por el barranco. Grito, y mis compañeros comienzan a reírse de mí. El conductor continúa el camino y después de unos minutos llegamos a la escuela, sanos y salvos.

Una de las madres de familia nos comenta que en épocas de lluvias, la subida por la ladera del monte presenta deslaves, lodo o interrupciones en el camino por el flujo de agua, lo que lo hace un camino muy peligroso. Además, menciona que no hay transporte público seguro, disponible

y accesible por lo que algunos alumnos tienen que pagar hasta \$25 pesos por traslado en taxis locales para llegar a las faldas del monte. No hay accesos para personas con alguna condición de discapacidad motriz.

Cuando llegamos a la escuela, observo que más de cien alumnas y alumnos de la escuela están formados en dos largas filas, uniformados, peinados y muy arreglados; eso sí, con los zapatos enlodados. Se muestran ansiosos por saber quiénes somos; nos ven y comentan entre ellos. Se acercan las maestras y autoridades escolares a saludarnos. Los niños comienzan a lanzarnos confeti en la cabeza y nos colocan en el cuello un collar hecho de dulces. Nos saludan tímidamente. Es una muy alegre y colorida bienvenida.

No se observa barda perimetral alrededor de la escuela, salvo por un alambre de púas en algunas áreas.

Posteriormente, el director de la escuela nos pasa a uno de los salones de clases en los que están sentados familia-

¹ Como parte de un litigio estratégico de Aprender Primero, A.C., brazo jurídico de Mexicanos Primero, cuyo objetivo es que a través de la interposición de una demanda de acción colectiva las autoridades estatales y federales provean de infraestructura de calidad a una escuela de alta marginación en el estado de Guerrero (para mayor información ver la página de Aprender Primero: <http://aprenderprimero.org>), visitamos una escuela en un municipio de Guerrero con el objetivo de conocer las condiciones de infraestructura de la misma. Asimismo, buscamos aprender de primera mano cómo es la experiencia educativa de la comunidad escolar en un espacio abandonado por el sistema educativo.

res de los estudiantes. La estructura del salón está hecha de horcones de madera. El techo es de láminas que se observan sueltas en distintos puntos. Una de las maestras comenta que en ocasiones las ráfagas de viento azotan y vuelan las láminas.

En el salón empezamos una plática con autoridades escolares y familiares de las alumnas y alumnos, sobre la infraestructura de su escuela. Nos comentan lo siguiente:

- Padre de familia 1: Nosotros haremos lo que sea necesario para que nuestros hijos tengan una escuela cómoda.
- Padre de familia 2: Necesitamos que el camino a la escuela esté mejor y no sea peligroso para nuestros hijos. No hay pavimento y hay deslaves de tierra.
- Padre de familia 3: En época de lluvias el agua se mezcla con la tierra de los salones y se hace lodo dentro del salón, por lo que los alumnos acaban enlodados.
- Madre de familia 4: La escuela sólo cuenta con dos letrinas sucias por lo que a las niñas les dan infecciones fuertes y los niños se aguantan toda la mañana para no ir al baño.
- Padre de familia 5: Como no se tiene barda perimetral ni techo o paredes de concreto, entonces se han metido tlacuaches, culebras y un alacrán picó a una niña.
- Padre de familia 6: La escuela no tiene electricidad y tampoco paredes ni techo que ayude a que no les de frío o no se mojen.
- Padre de familia 7: ¿Cómo podemos confiar en ustedes? Siempre viene gente a prometernos cosas y no nos cumplen.

Acto seguido, en compañía con algunos familiares de alumnos y maestros de la escuela, hacemos un recorrido por las instalaciones escolares.

Las maestras comienzan mostrándonos las tres aulas con las que cuenta esta secundaria, que tiene una matrícula de 155 estudiantes. Observamos que algunas paredes son de carrizo y las zonas sin carrizo son cubiertas con sarapes, malla alambrada o telas raídas. También vemos que utilizan alambres para sujetar los palos que sostienen las láminas y que una barda de alambre de púas funge como cerco alrededor de los salones. En algunos segmentos de esta barda, el alambre está suelto y expuesto al paso. Uno de los padres de familia refiere que los carrizos fueron pagados por cada familia.

Al interior de las aulas, el suelo es de tierra irregular y agrietado con surcos marcados, por lo que parece ser paso del agua. Una de las maestras comenta que al no haber barda perimetral, ni paredes en los salones, las cabras entran a rondar la basura. También observamos que las butacas al interior de los salones están en malas condiciones, con metal oxidado y expuesto, y los pizarrones están rotos, manchados y desgastados. Uno de los alumnos comenta que las butacas y escritorios son insuficientes para los alumnos de la escuela.

Después, continuamos a observar los baños de la escuela. Sólo cuentan con dos letrinas, una para hombres y otra para mujeres. La estructura está hecha de carrizo y horcones con alambres para sujetar las mantas que funcionan



como paredes y puerta. Las letrinas están expuestas a cielo abierto, pues carecen de techo. A la vista no hay papel de baño. Nos confirman que no cuentan con agua ni sistema de drenaje. El suelo de la letrina es de madera y se observa desgastada; al ingresar me percaté que el suelo se hunde con el peso de una persona. Una maestra nos comenta que se asignan a alumnos y maestros para realizar el aseo de las instalaciones escolares, pues no hay dinero suficiente para pagar intendencia.

Posteriormente, nos muestran la dirección escolar que tan sólo cuenta con un escritorio; no tiene paredes y tiene

suelo de tierra. Observamos que no cuenta con archiveros funcionales para maestros, ni otro escritorio o silla. Después pasamos al lugar al que refieren como “salón de usos múltiples”. Es un techo de palma de poco más de un metro, con palos que sostienen la palma; no cuenta con paredes y tiene suelo de tierra. Debajo de ese techo no se encuentra ningún tipo de mobiliario.

Para el ascenso a las canchas deportivas subimos por una ladera con escalones improvisados de rocas y tierra. La cancha consiste en un terreno amplio de 93 por 72 metros, plano, de tierra irregular con muchas piedras y sin barda perimetral. Tiene una portería de metal que se observa oxidada. En la ladera de la cancha, las zanjas se llenan con ramas y carrizos expuestos. Al no haber luz, tampoco hay alumbrado en la cancha.

Las instalaciones escolares carecen de áreas verdes; la vegetación del lugar es salvaje sin jardineras.

Las maestras explican que la escuela no cuenta con laboratorio, ni con sala de cómputo; no hay Internet, no hay telé-

fono, enfermería, ni biblioteca. El director menciona que la escuela no tiene ningún servicio público como luz eléctrica, agua potable, drenaje, aula de medios, ni aulas escolares dignas. Nos comparte que las prioridades de la escuela en materia de infraestructura son: la construcción de seis aulas escolares con butacas y pizarrones para una población de alrededor 150 alumnos y alumnas, baños bien construidos, una cancha deportiva para usos múltiples, luz eléctrica, una aula de medios con computadoras, una biblioteca escolar, una dirección escolar propiamente construida, una barda perimetral en el contorno del terreno de la escuela, una cafetería y un aula audiovisual. Asimismo, aspiran tener docentes para impartir las materias de ciencias, educación física y educación artística.

Finalmente, nos despedimos de todos. Los familiares de las alumnas y alumnos, así como los maestros, nos mencionan que están agradecidos por nuestra visita y con muchas expectativas para mejorar las condiciones de la escuela. Posteriormente bajamos a pie por el camino de terracería, enlodándonos los pies y resbalándonos por algunos tramos.



A jalones y estirones terminamos el ciclo escolar:

La (falta de) gobernabilidad en el sur de México¹

La escuela primaria donde laboro se encuentra ubicada en el primer cuadro de una ciudad del sur de México. Es de organización completa, la matrícula es de casi 500 alumnos y cuenta con todos los servicios públicos. En la primavera de 2016, los días de clase en la escuela transcurrieron normalmente hasta el 17 de mayo, fecha en que los maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) la cerraron con candados, dejando leyendas en las bardas de que permanecería cerrada mientras estuviera el paro magisterial y acusándonos de traidores. A partir de ese día, dos profesoras de la escuela se incorporaron al paro. De inmediato y con el apoyo de las familias y maestros, habilitamos un espacio que nos facilitaron. Madres y padres en un fin de semana limpiaron, pintaron y equiparon cada una de las aulas y las clases continuaron.

El espacio no era tan cómodo como la escuela, pero la convivencia y la colaboración entre alumnos, familias y maestros fue mayor. Ocho días después de haber llegado a este nuevo espacio, los maestros de la CNTE dieron con nosotros y pintarrajearon el edificio con leyendas amenazantes, provocando pánico en la comunidad escolar. Por la seguridad de los niños, maestros y Comité de Padres de Familia acordamos dejar ese edificio y buscar otros espacios. Los

padres ofrecieron apoyo, por lo que nos distribuimos en diferentes casas ubicadas en distintos puntos de la ciudad y las clases continuaron.

En las casas, madres y padres se turnaban para brindar apoyo a los alumnos y maestros. Realmente hubo compromiso de parte de ellos. Con hechos nos mostraban que sí se podía a pesar de. Sin embargo, al paso de los días la asistencia de los alumnos fue disminuyendo, según los padres, por la inseguridad que había en la ciudad debido a los bloqueos en distintos puntos y la toma de gasolineras y de plazas comerciales, entre otros.

Un día, hubo un enfrentamiento entre maestros paristas y policías en la principal avenida de la ciudad. Esto provocó un verdadero caos; los padres no podían atravesar la ciudad para recoger a sus hijos, el miedo se intensificó y, finalmente, las clases se suspendieron para 11 de los 15 grupos. Únicamente se quedaron los tres grupos de sexto grado con clases y ensayos de lunes a miércoles, y un grupo de cuarto grado de lunes a viernes con un profesor interino pagado por el Comité de Padres de Familia.

Mientras tanto, los demás maestros elaboraban cuadernillos para sus alumnos. Los días miércoles se reunían con sus

¹ Este caso es un testimonio anónimo de un director de una escuela primaria en el sur de México.

padres de familia para entregárselos. Los demás días estuvimos con talleres, algunos días en domicilios particulares, otros en instalaciones de la universidad del estado. En ese tiempo desempeñé dos roles: la de facilitadora y de supervisora, ya que coordinaba algunos talleres y realizaba visitas a los grupos que continuaban con las clases.

Durante el movimiento magisterial, recibí dos llamadas de un miembro del equipo de la Supervisión Escolar a la que pertenece mi escuela para informarme que estaban instalados en el campamento para atender a las escuelas, cuestión que me sorprendió mucho y que por supuesto nunca atendí. Huía de manera constante de los maestros paristas y ahora también huía de mi supervisor; me sentía encajonada. En diferentes momentos del día, mi teléfono celular registraba llamadas del Supervisor, pero nunca las contesté.

En las quincenas, llegaban las nóminas con sorpresas: pagos normales a las dos maestras que participaban en el paro magisterial, y cheques retenidos para algunos maestros que estaban laborando. Después de ocho días de gestiones an-

te el nivel de primaria de la Secretaría de Educación del estado, por parte del habilitado y mía como Directora, finalmente liberaban esos cheques.

Desde el 17 de mayo, fecha en que nos cerraron la escuela, no volvimos a entrar sino hasta que un vecino me informó que desde la calle se observaba un hueco en el aula de medios y que probablemente habían entrado a robar. Entonces, el 13 de julio, junto con el Comité de Padres de Familia y un representante de Servicios Periciales que nos asignó la Procuraduría de Justicia del estado, rompimos los candados que colocaron los maestros de la CNTE. Al ingresar, identificamos que faltaban cinco computadoras de las 20 que no hace mucho tiempo obtuvimos al ingresar al programa de reequipamiento de Aulas de medios de UNETE. Después de eso, la escuela continúa con candados, pero esos, ya eran nuestros.

Para finalizar el tan ya mermado ciclo escolar, llevamos a cabo la ceremonia de clausura y entrega de documentos en las instalaciones de un gimnasio de la ciudad. Fue un evento muy significativo para toda la comunidad escolar.

Conocer el mundo desde la selva maya:

Visita a una Telesecundaria en Quintana Roo

Visitar a esta escuela Telesecundaria, ubicada en una comunidad maya en el estado de Quintana Roo, es adentrarse en una zona selvática. Poco a poco van apareciendo las construcciones tradicionales de madera y techo de palma. Al llegar a la escuela, lo primero que nos encontramos es con una construcción prácticamente sin barda. Se observan los cuatro salones que conforman la escuela y los sanitarios.

Poco más de 60 jóvenes van llegando a pie, de manera apresurada, un poco desaliñados, con uniforme en tonos de blanco y café. Sólo algunos varones y dos señoritas llevan pantalón de mezclilla. Llama la atención que ninguno llega con mochila o algo parecido. Poco a poco se van acomodando en sus salones de primero, segundo y tercer año. Se observan las sonrisas discretas y murmullos en cada uno de los espacios. Se nota una tendencia de separación por género, tanto en el uso de los espacios como en los diálogos, los cuales son de cuestiones concretas como el juego de fútbol del fin semana o del trabajo que ha conseguido uno de los jóvenes. Las señoritas se mantienen en sus lugares y no se observan conversaciones, sólo frases entre una y otra.

Nos recibe el profesor Javier de 42 años de edad, maestro titular de tercer grado quien, desde hace dos años, también desempeña funciones como director comisionado. Nos invita a conocer los salones y a los estudiantes. Al saludarlos,

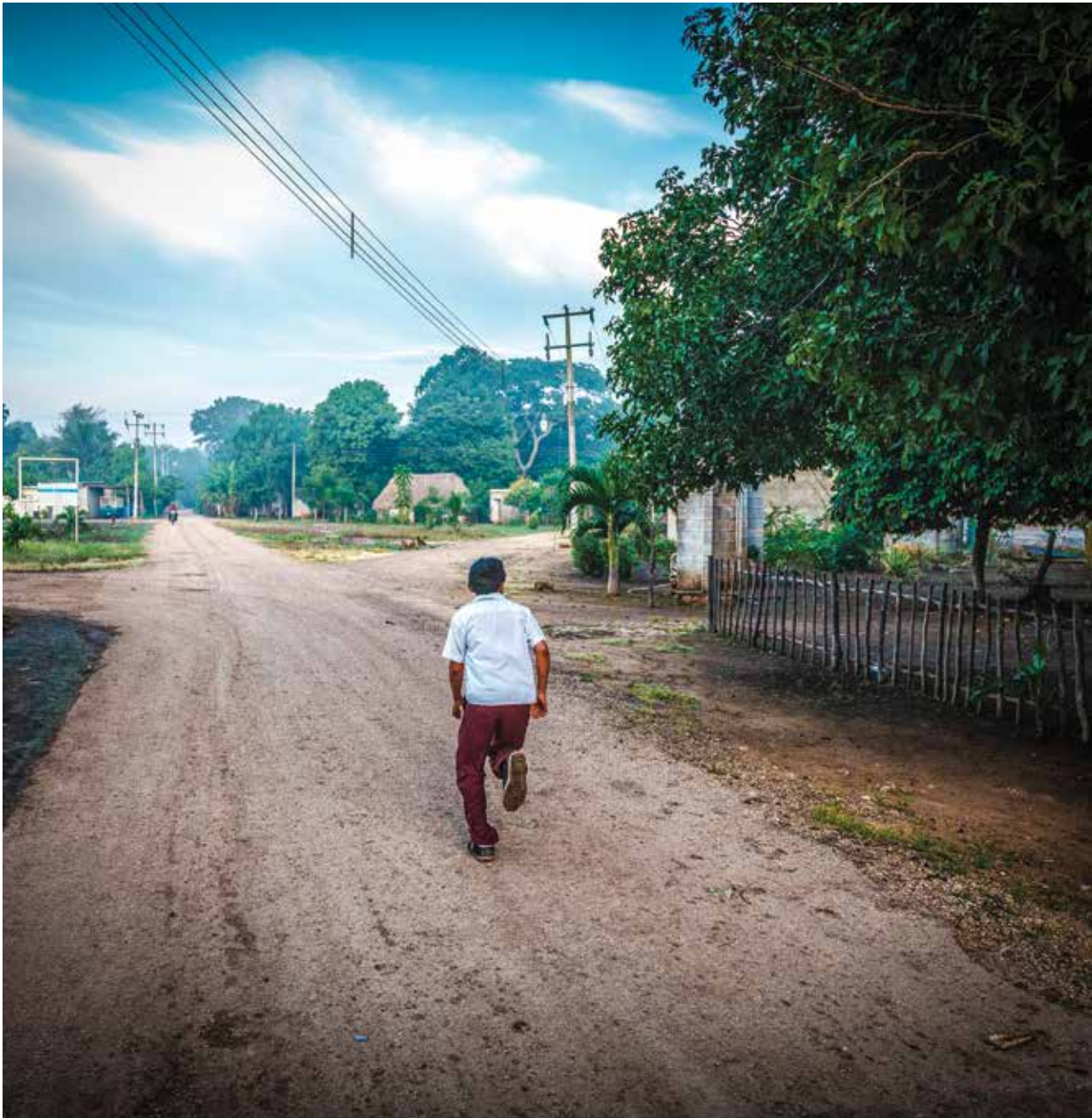
no se levantan, se mantienen en silencio, sus miradas reflejan curiosidad y al mismo tiempo ansiedad por saber lo que vamos a hacer; pero no se atreven a hacer comentario alguno. Posteriormente, algunas señoritas sacan sus útiles para iniciar, de acuerdo con lo que indica el horario escolar pegado en la pared a un costado del pizarrón, clase de matemáticas. Es de mencionar la ausencia de la materia de educación física en el horario. Al preguntar al respecto, el maestro Javier aclara: “Como no tenemos plaza cívica, ni cancha, no podemos dar la materia en forma y decidimos ocupar ese tiempo en otras actividades para los chavos”.

Enseguida, el director explica nuestra intención de conocer su escuela y cómo se sienten y trabajan en ella. Algunas risas denotan nerviosismo en los jóvenes. Apenas logro rescatar algunas palabras cuando me presento ante ellos. Después salimos del salón y acompañamos al profesor Javier a la biblioteca que también funciona como dirección escolar. Comenzamos a conversar y es notable su ánimo por tener visitas en la comunidad: “Generalmente nadie nos viene a ver, ni la supervisión. Sólo cuando necesitan documentos o algo para simular su trabajo”. Poco a poco, expresa su preocupación por las posibilidades de seguir estudiando de los alumnos: “Aquí lo único que aspiran los varones es seguir trabajando las parcelas de sus familias o bien, los menos, salir a una ciudad para trabajar en la industria turística. Pero el caso de las señoritas es distinto; la mayoría de ellas se casan y tendrán hijos para criarlos”.

Adentrados en la charla, hacemos un recorrido por la escuela. Me muestra el edificio con sus salones y me presenta con los dos grupo restantes. La misma imagen: los jóvenes se observan callados, tratando de desviar su campo visual. Algunas sonrisas delatan su presencia, pero cuando intento hacerles alguna pregunta, desvían la mirada y se cohíben entre ellos mismos. Veo que tienen laptops en cada uno de sus bancos. Algunos están agrupados en pares y otros más en grupos de tres a seis personas. Cada salón tiene recursos tecnológicos - computadora de escritorio,

proyector y pantalla – además de libros de la biblioteca de aula y escolar de literatura, ciencias e historia, así como expedientes en otro extremo que corresponden a cada estudiante.

La escuela tiene dos hectáreas de terreno y en común acuerdo con la comunidad han decidido impulsar los siguientes proyectos: una pista de campo traviesa y un campo de fútbol. Ambas ideas resultado de una consulta con los “chavos”. “Tenemos la visión de hacer una escuela que sir-



va a los jóvenes. ¿De qué me sirve una barda cuando ellos necesitan ejemplos a seguir, cuidar su entorno y aprender más sobre el mundo?”, comenta el director Javier.

El director explica que su principal reto son las familias de la comunidad porque – según él – consideran la escuela como algo que no traerá beneficio inmediato a sus necesidades. Por ello, dice: “ofrecemos talleres informativos y pedimos a los mismo alumnos que hablen con sus padres, [que les digan] que les gusta estudiar y desean seguir haciéndolo... Debemos mostrar a los chavos que hay mucho más en el mundo que su comunidad; 20% de estos jóvenes (sobre todo mujeres) no han salido en 14 años de aquí”. Así, dio inicio el proyecto – hace mas de un año – de transformar a la escuela en un centro de conexión con el mundo a través de internet, comenta Javier. Me explica que cada alumno cuenta con equipo y a veces se lo lleva a su casa para trabajar con sus padres; desde la escuela tratan de darle seguimiento.

El maestro Noé que atiende segundo año, con mas de diez años en la institución, comenta: “el trabajo del director es muy importante. Se ha hecho cargo desde el año pasado y notamos que ha cambiado en algunos aspectos. Por ejemplo, ahora nos pide la opinión cuando necesitamos decidir algo o nos escucha cuando tenemos necesidades en el aula o con los alumnos, aunque a decir verdad, no tenemos problemas tan duros como en la zona urbana”. El profesor Noé nos explica que uno de los retos para la Telesecundaria es propiciar nuevos horizontes a las generaciones que ingresan al plantel. Según nos comenta, los jóvenes piensan en casarse y, sobre todo las señoritas, encauzadas por la educación en casa, deciden embarazarse y los varones a trabajar en la parcela. De pronto dos jóvenes interrumpen la conversación; se acercan tímidamente a nosotros, se empujan uno al otro para avanzar y sonríen sin hacer contacto visual. Le comentan al director si pueden hablar con él. Inmediatamente les atiende, con una rodilla en el suelo y los escucha con atención.

Posteriormente, durante el receso se observa que los jóvenes salen de la escuela. El director Javier nos comenta: “por la cercanía dejamos que los chavos vayan a su casa y almuercen bien. Es un acuerdo con las familias y si por alguna razón notamos que uno de ellos se queda en la escuela o ya no regresa de su casa o vemos que después esta durmiéndose en el salón de clase, tratamos de investigar qué está ocurriendo”.

Durante el receso, regresamos a la oficina del director para continuar hablando. El diálogo se concentra en la

falta de apoyo por parte de la autoridad y en los esfuerzos que hacen para solventar las carencias de la escuela y de los jóvenes. “No sabemos si hacemos las cosas bien”, nos dice, “pero tenemos muy claro que debemos seguir aprendiendo entre nosotros mismos”. Como ejemplo de cómo tratan de dar seguimiento a cada estudiante en su transición hacia la Telesecundaria, describe cómo están en comunicación con los maestros de la primaria y con las mismas familias. “Tenemos años muy irregulares de ingreso, por ejemplo este año tendremos a 16 ya preinscritos que ingresan a la Telesecundaria y estamos en pláticas con las familias para que puedan ingresar otros 4. Pero el ciclo escolar pasado [2015-2016] solo tuvimos 9 [ingresos]”. Para aumentar los ingresos, los maestros de la Telesecundaria se organizan para hacer actividades de concientización en la población, para que permitan que sus hijos sigan estudiando. “Visitamos la primaria [multigrado] por lo menos dos veces al mes para entregar folletos o colaborar en las actividades que realizan con los estudiantes. Así podemos detectar situaciones complicadas que puedan impedir, en su momento, que los niños sigan adelante con sus estudios”, comenta el director Javier.

Posteriormente, van regresando los alumnos a la escuela para continuar su jornada. Llama la atención que van pasando en solitario, sin notar grupos que puedan venir jugando o platicando. Para continuar la visita, tenemos la oportunidad de platicar con un grupo de estudiantes, ocho hombres y seis señoritas. Al presentarme, realizan acciones de ocultar su cara entre los brazos o evitar el contacto visual. Al preguntarles sobre su escuela y cómo se sienten en ella, hay un silencio sepulcral. Se miran unos a otros constantemente. De pronto, Ángel sólo alcanza a decir “bien”. La conversación se torna monótona; hago comentarios para animarlos a conversar, pero se mantiene la dinámica del silencio. En eso, Roberto dice, “la escuela está bien, porque aprendo de otras cosas. Me gusta la computadora y que me enseñen inglés”; Rodrigo comenta, “me gusta que nos enseñen a pintar, bailar o a tocar instrumentos musicales”; por su parte José, quien estaba alejado del grupo, al fondo del salón, menciona, “a la escuela le falta mucho, pero me gusta estar aquí. Ojalá nos dejaran más tiempo estar en internet. Yo quiero ser biólogo marino porque me gusta mucho el mar y bucear”, aunque nunca lo ha hecho, menciona. Cabe decir que las señoritas se mantienen al margen de la conversación. Sólo hablan entre ellas en voz baja y palabras concretas; nunca se abren al diálogo con el grupo.

Después de salir de la sesión con los estudiantes, nos quedamos con el director y uno de los maestros. Nos explican

que al paso de diez años, han observado que los jóvenes están perdiendo su lengua materna. “Ellos ya no quieren hablar [maya]. Piensan que ya no se ocupa o ya no sirve, y aquí tratamos de recuperarla, pero es muy difícil. Por eso necesitamos saber sobre la comunidad y su cultura, y ahí es donde las ideologías chocan”, afirma el director Javier. El trabajo del personal escolar, nos comentan, se ha enfocado en involucrar a las familias en el aprendizaje de sus hijos y viceversa, que los alumnos puedan enseñar en casa lo que van trabajando en la escuela.

A pesar de que la escuela está en una zona indígena maya, los maestros que la atienden no son bilingües. No hablan maya y aunque no ha reflejado ser un impedimento mayor, nos comentan que es difícil cuando llegan los estudiantes de nuevo ingreso, porque no hablan muy bien el español y “prefieren no hablar en maya por vergüenza o desconfianza, y ahí es donde nos vemos en dificultades porque no podemos interactuar de una manera adecuada. Tenemos que trabajar muchísimo los primeros meses para generar confianza y poder acercarnos a sus contextos y entenderlos”, comenta Fernando, uno de los maestros.

Para finalizar la jornada escolar, los alumnos salen de sus salones y se dirigen a sus casas caminando un poco apresurados. Sólo se quedan 14 en la biblioteca, conectados al internet por medio de las computadoras portátiles. “Cada miércoles y viernes les permitimos, a quien tenga tiempo, de quedarse hasta una hora navegando en internet”, menciona el director. El maestro de grupo se mantiene elaborando papelería y supervisando las pantallas de los estudiantes.

Nos despedimos de los maestros de esta escuela; nos expresan las ganas de seguir adelante con los proyectos para cambiar las oportunidades para las próximas generaciones de esta comunidad: “Tenemos que lograr que la comunidad crea en la escuela como un medio para superarse”.

Así, termina un día de clase en la selva maya de Quintana Roo, con el sol a plomo de más de 36 grados y la imagen de unos jóvenes queriendo aprender más del mundo en la red, contrastando con la mayoría, que regresan a sus casas para ayudar en las labores cotidianas del campo y hogar.

La violencia escolar es multifacética:

La voz de jóvenes de secundaria en Estado de México¹

Alfredo: Cuando ocurre un caso de violencia en una escuela, nosotros podemos decir, bueno tampoco quiero que divulguen mi nombre por toda la escuela. Quisiera que fuera algo en privado y decir los [lugares en la escuela] donde podrían pues atacarte simplemente sin que nadie se dé cuenta. Que, como ya le dije, allá es una zona prohibida y uno puede ir como si nada y nadie se da cuenta. ...Y otra cosa sobre la seguridad, a veces sí me gustaría que por ejemplo pusieran...suenan quizás algo extremista, pero yo viniendo de uno de los estados más violentos de México [Tamaulipas], me gustaría mucho que pusieran algún tipo de detector de metales o que te revisen la mochila.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Alfredo: Porque a veces no sé por qué pero... en caso de que me atacaran, pero es que yo ya viví muchas cosas, y no sé, me da... ¡ya ni siquiera confío en la seguridad!, porque

ya simplemente te sacan algo o luego, aunque no te saquen, pero te agarran entre varios.

Ingrid: Ajá, por ejemplo yo tengo un problema de que no me gusta salir sola de mi casa, porque me han tratado de secuestrar tres veces.... Una vez me pasó enfrente de mi casa, luego me pasó en Veracruz, todos decían: los grupos que matan a la gente y todo eso.... Entonces uno ya no cuenta con la seguridad de salir de su casa, ya que sientes que todo el mundo te va a hacer daño, de verdad.

Alfredo: Algo que no me gusta... bueno es que aquí no te dejan escoger qué, o sea qué quieres estudiar y, por ejemplo, a las niñas las ponen en Corte y Confección y a los niños en Fases y Arquitectura.

Carlos: No te dejan escoger nuestro taller.

¹ Este caso presenta extractos de dos conversaciones de 1.5 horas cada una, con jóvenes de secundaria. El primer grupo consistió de tres niñas (Ingrid, 2°, 13 años; Dora, 2°, 13 años; María, 1°, 12 años) y dos niños (Alfredo, 2°, 13 años; Carlos, 1°, 12 años;). Posteriormente, conversamos con cinco niñas de 3° de secundaria (Julia, 14; Karla, 15; Sandra, 15; Claudia, 14; Inés, 14). Los jóvenes asisten a una secundaria pública general en Ecatepec, Estado de México. Para facilidad de lectura, hemos agrupado los comentarios por temas y no necesariamente por grupo entrevistado.

Alfredo: Y también se me hace en parte algo discriminatorio que porque las niñas son niñas las pongan en Corte y Confección, porque ellas pueden hacer y lograr muchas cosas e igual los niños.

Ingrid: Es igual porque... yo, de hecho, no me gusta el Corte y Confección y me quería pasar para el taller de los niños, pero me dijeron que no se podía, que no me podía pasar al taller de los niños, entonces me quedé en Corte.

Alfredo: ¿Eso sería discriminación, no?

Ingrid: Ajá. Bueno en esa parte sí..., la directora me había dicho que no podía entrar al taller de los niños, entonces pues ya no me quedó de otra y me fui al taller de las niñas.

Sandra: ... [con los talleres separados] así los niños aprenden otra cosa y nosotras otra, o a lo mejor ellos también quieren aprender lo que nosotras y no pueden, porque

no podemos cambiar de taller o nosotras aprender lo que ellos hacen. En fin y no, no podemos.

Ingrid: La maestra Martha le da taller a los niños de mi salón. Entonces Antonio puede patear así la puerta, y meterse así y no le dicen nada. Entonces, pues ahí está mal porque...yo cuando estaba en su clase...si yo hacía eso, pues ya me iba con el reporte ¿no? Me imagino. Entonces ahí no tuvo la igualdad necesaria con los niños y con las niñas; ahí fue desigual.

María: De hecho, sí, les daba más preferencia. A nosotros también nos da y a veces los niños se paran así, y nada más les llama la atención. Pero si a ti nada más te ve parada guardando tus cosas: "¡ya siéntate niña!" Y así se pone más pesada, en un plan más pesado con las niñas que con los niños. [La maestra Martha] a veces sí se quiere sentir un poco superior y más con los niños....Cuando les daba taller, yo les decía que acomodaran sus bancas...y no me



hacían caso, porque decían: “no, es que dice la maestra que las niñas lo tienen que acomodar”, pues yo así de... “¿qué es eso?” Ya no estamos en tiempos de antaño como para que piensen en el machismo...

Ingrid: Que las niñas son menos, ¿no?

María: Y superior con los niños, siempre [la maestra] los sube a su nube, que los niños son todo, y que le gusta trabajar con niños y nos lo ha dicho así directo, porque de hecho las niñas a veces sacan menor calificación que los niños, porque los quiere mucho, les da mucha preferencia.

Karla: ... Está [también] la maestra de Mate que les da más preferencia a los niños. Por ejemplo, una le pide que si nos da permiso de ir al baño, y a nosotras nos dice que no, pero en cambio a los niños si les pide permiso les dice que sí, y pues igual a nosotras no se nos hace justo... Y pues desde que entré, como que se la agarró conmigo, y de hecho ahorita todavía sigue igual de que o sea no estoy haciendo nada y me dice: “¡ya cállate!” Que no sé qué... Y yo no estaba haciendo nada.

Sandra: O luego pedimos permiso para ir al baño y no nos deja.

Claudia: Yo digo que es más como hablan mucho de la convivencia, ¿no?, la convivencia sana, porque o sea el primer día que tomamos clase con nuestros compañeros [hombres] de taller, empezaron: “¡ay no ustedes, ¿qué hacen aquí? Váyanse a su taller!” y no sé qué. Y empezaron de muy groseros y nosotras estábamos incómodas y como que no nos sentíamos bien recibidas ahí... Yo digo que sí me gustaría que compartiéramos más con los niños porque a veces nos excluyen, ¿no?, y lo que estamos hablando aquí es de la inclusión y todo eso.

Ingrid: ... Nosotras nos llevamos bien con los niños ¿verdad?

Karla: De hecho nosotras también. Sólo es en ese caso, de lo del taller.

Claudia: El taller nada más.

Julia: Sí, bueno yo creo que a lo mejor que porque los niños se sienten diferentes estando en el taller los niños y las niñas, y yo creo que por eso nos quieren correr o así porque...

Claudia: Se acostumbraron a estar entre niños.

Ingrid: Porque de hecho separados como que hasta sentimos tranquilidad, ¿no?, porque los niños como que mucho relajo y así, y las niñas en Mecanografía, pues más tranquilas y así.

Claudia: Pero yo digo que [el aprendizaje] depende más del trato que tenga el maestro contigo, ¿no? Porque eso es lo que te va a dar las ganas de aprender. Si un maestro te trata con respeto, pues tú también lo vas a tratar con respeto y te motiva a aprender. Y ya cuando un maestro es grosero y no te trata con el respeto que te mereces, pues dices, ¿para qué me esfuerzo si me va a terminar reprobando? ¿no?

Julia: Bueno a veces [la maestra] casi no nos enseña o luego se pone a platicar con los niños en... así está en el escritorio y los niños se le rodean y a las niñas no nos explica nada o así... La única queja es de que, por ejemplo, si tocan [la campana] para el descanso no nos dejan salir o nada más faltan 5 minutos para [terminar] el descanso y nos deja salir. O el viernes que se supone que nuestra hora de salida es a las 7:40 [pm], creo, y nos dejó salir casi a las 8:00. Entonces, pues nosotros nos molestamos porque dijimos, pues unos tienen que llegar a casa y hacer la tarea o unos que no vienen por, por ellos y se tienen que ir solos y, digo, pues ya es oscuro y pues igual eso no me gusta de la maestra.

Karla: De hecho una ocasión que nos dejó salir tarde, un chico que igual se tenía que ir solo y no vivía muy cerca, y le dijo: “pues si quieres ¡salte!” Dice: “no me vas a hacer falta porque no te necesito”. Algo así le gritó.

Sandra: Siempre hace la frase esa de: “nadie aquí es indispensable”.

Ingrid: Yo digo que o sea si la maestra quiere respeto, que también nos respete a nosotros. Por ejemplo, la vez que me sacó del salón, me dijo que era una niña que no tenía conocimientos y que no sabía respetar a las personas, y... yo sentí como que me faltó al respeto, ¿no? O sea, ella no me conocía muy bien y aún así me decía cosas.

Las experiencias vividas de la exclusión

Cada vez es más claro para nosotros que los avances en la educación en México, históricamente y hasta la fecha, son resultado principalmente del esfuerzo y tenacidad de **las personas**: las madres que *mueven cielo, mar y tierra* para poder participar en oportunidades de desarrollo y aprender cómo apoyar mejor a sus más pequeños; las niñas y niños maya hablantes que van diario a la escuela con la esperanza de aprender algo, sin poder comunicarse bien o entender la lengua de los maestros, los materiales, los libros de texto; la LEC que camina hasta hora y media para llegar a su centro; la maestra que sigue día tras día en la CDA e identifica los retos de ese contexto y sus propias limitaciones, sin apoyo alguno a su formación continua; las y los jóvenes que se buscan para formar una comunidad dentro de su escuela donde pueden ser libres, ellos mismos sin miedo a la violencia; y podríamos seguir con más ejemplos tomados de los casos presentados aquí o de lo vivido día tras día a lo largo y ancho del país.

El mejor lugar para comenzar a entender la exclusión es con las personas que la viven cotidianamente. Una pequeña muestra de sus experiencias nos da evidencia clara de que el sistema educativo mexicano le falla a la mayoría de las y los mexicanos, como ejemplifican los casos presentados en este estudio. A continuación se rescatan los principales aprendizajes relacionados con la inclusión en educación derivados de un proceso de trabajo en campo que nos permitió acercarnos a estas realidades.

La diversidad real significa ver y reconocer la experiencia vivida de cada persona.

No podemos asumir ni hacer supuestos sobre la vida de cada humano ni de cómo él o ella la vive. Cada persona es única e imposible de representar con categorías o etiquetas. Cuando hacemos esto, negamos la naturaleza única de las personas y, por lo tanto, de sus deseos, necesidades, fortalezas y oportunidades de desarrollo. Igualmente, representar en categorías arbitrarias significa fragmentar la identidad de las personas: o es migrante o es indígena o es transgénero o vive en situación de pobreza o de violencia. En cambio, **ver a las personas permite responder a cada una, como persona íntegra**, lo cual es fundamental para la inclusión y la garantía de su derecho a aprender.

La interculturalidad es derecho – y responsabilidad – de tod@s.

Los esfuerzos de inclusión que existen actualmente se basan en un modelo para integrar a las personas “diferentes” (según su estatus de “pertenecer” a cierta categoría, grupo o población) a lo “regular”, pero no se tiene una verdadera conciencia de lo que significa lograr la inclusión de tod@s.

Este modelo de integración ha considerado a la interculturalidad en un sólo sentido; es decir, la educación intercultural es para los indígenas, mientras que las y los alumnos en escuelas “regulares”



dejan de aprender en un ambiente intercultural. Lejos de promover una cultura nacional de inclusión educativa, esto significa que únicamente las y los alumnos en escuelas indígenas (mayoritariamente de origen indígena) tienen la oportunidad de aprender en y con una lengua originaria, así como en español. Como resultado, como nos explicó un supervisor de Yucatán, “festejamos” la diversidad cultural sin realmente entenderla o valorarla, ni invertir en una formación verdaderamente intercultural para tod@s.

El sistema educativo actual privilegia a quienes pueden aprovechar el sistema “regular”.

El modelo educativo está diseñado para el o la niña “promedio” y no permite la atención diferenciada, dada la necesidad de cubrir planes y programas y el énfasis en calificaciones y pruebas estandarizadas, que a su vez generan simulación en torno a la inclusión.

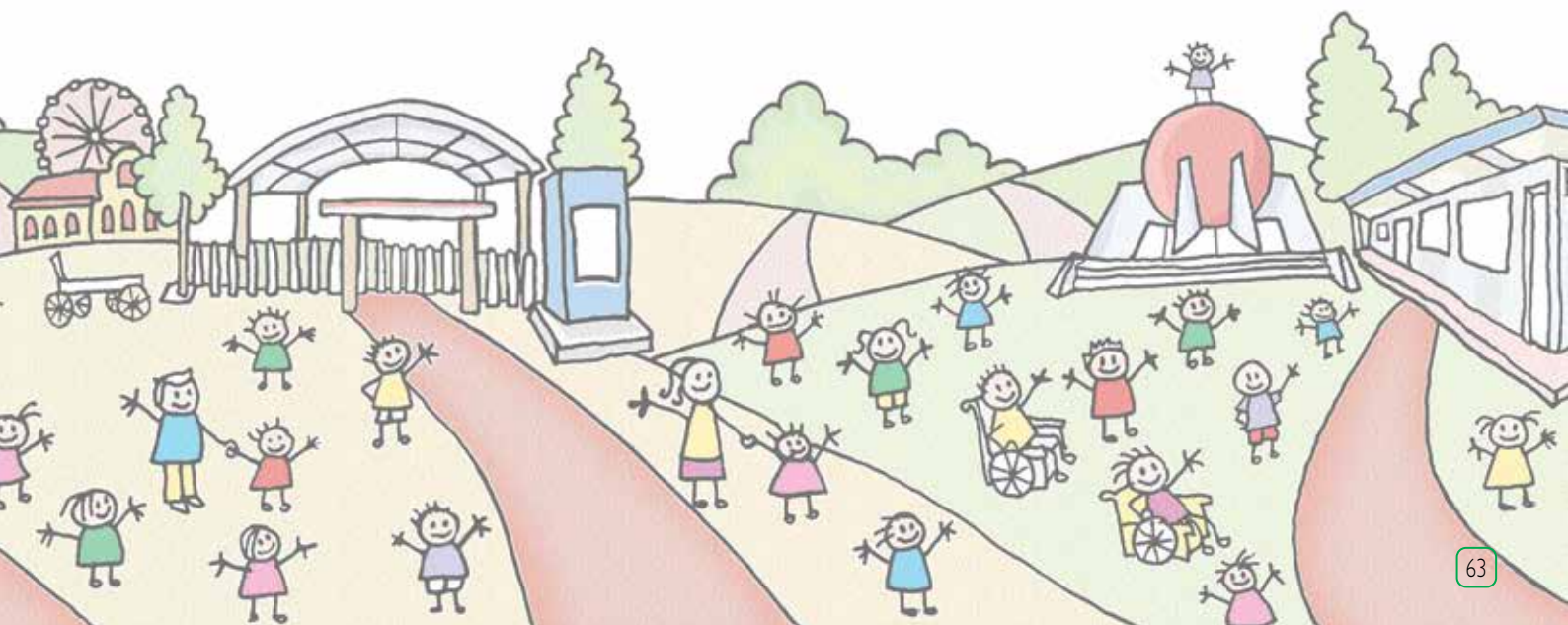
Mientras tanto, un número importante de niñas y niños en “tipos de servicio” periféricos (no “regulares”) están en el olvido. **El sistema de apoyo es regresivo. Da (mucho) menos a quienes menos tienen y están en contextos más complejos.** Esto refuerza la exclusión de las poblaciones en situaciones vulnerables. La escuela debe ser un espacio que supera las limitaciones del contexto y promueve el aprendizaje de todas y todos, pero en México no les llegan los apoyos precisamente a quienes necesitan más esfuerzos y acciones para tener una experiencia similar a la de sus pares en contextos más privilegiados. Nos referimos a todo tipo de apoyos, desde lo material y de infraestructura, hasta apoyo económico y de formación a docentes y familias, así

como apoyo para trabajar las barreras para el aprendizaje y participación de las y los alumnos.

La existencia de tipos de servicio diferentes tiene un impacto ambiguo en la inclusión.

Al mismo tiempo que ha contribuido a la exclusión, estar en el olvido (del sistema educativo) ha permitido a los tipos de servicio periféricos tener más flexibilidad y espacio para la innovación. Lo preocupante es que la mayoría de quienes pertenecen a un tipo de servicio diferente a lo regular; tanto niños como maestros, sienten discriminación. Sin embargo, **la existencia de servicios alternativos ha permitido trabajar en procesos de aprendizaje más adecuados a las necesidades y los contextos particulares y diferenciados**, sin la supervisión o burocratización del sistema que se vive con mayor intensidad en la educación “regular”.

Un gran reto para las comunidades educativas periféricas es la permanencia docente. Algunos maestros no quieren estar por motivos tanto personales como profesionales; otros no fueron formados para estar en el contexto en el que deben desempeñarse; otros nos comentaron sobre cómo dentro del mismo sistema se discrimina a docentes de cierto tipo de servicio (indígena, en este caso), lo que desincentiva querer permanecer ahí. Por otro lado, hay muchos docentes en comunidades alejadas o tipos de servicio marginados que están por convicción; han desarrollado mucho compromiso, a pesar de todo, y esto seguramente tiene un impacto positivo en las experiencias y el aprendizaje de sus estudiantes. Son defensores aguerridos del derecho de todos a aprender.



La sensibilidad del personal educativo juega un papel determinante en la inclusión y equidad.

Sin embargo, en general, no se forman directores o líderes escolares para la inclusión. Esto impacta directamente en la visión de inclusión que se tiene en las escuelas y en lo incluyentes (o excluyentes) que son. Las decisiones que toma el director impactan a toda la comunidad escolar; por lo que su falta de visión incluyente afecta a todas las personas.

De igual forma, **una directora con conciencia incluyente es clave para proteger el derecho a aprender de las y los niños cuando el contexto externo a la escuela se presta para violentar este derecho**, como vimos en el caso de la directora que buscó que sus estudiantes contaran con un espacio para seguir aprendiendo aún en medio de los paros sindicales.

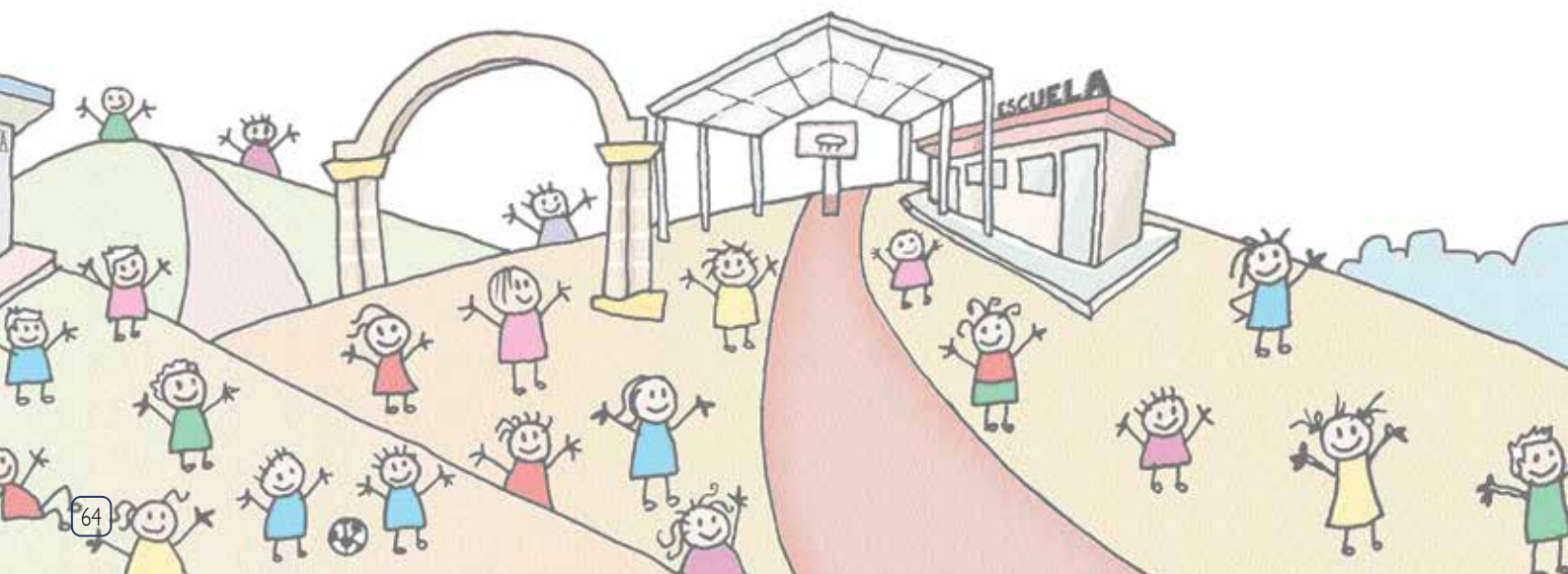
Asimismo, no es muy común que las y los maestros, especialmente aquellos en zonas más desaventajadas, reciban formación para la inclusión. Sus actitudes y acciones al respecto muchas veces están determinadas por la sensibilidad del supervisor o director sobre el tema, quienes en ocasiones motivan a los maestros a formarse o comparten con ellos prácticas incluyentes.

La primera infancia está abandonada y desde ahí comienza la exclusión.

El desarrollo infantil temprano es limitado para muchas niñas y niños, lo que obstaculiza sus posibilidades de tener un desarrollo pleno desde pequeños. Esta limitación a su vez determina en gran parte las desigualdades que se manifestarán en los siguientes años de vida. La mayoría de los servicios de atención a la primera infancia en lugares fuera de las ciudades son del CONAFE, institución que juega un papel determinante en la construcción de capacidades para el desarrollo infantil temprano en comunidades en situaciones de mayor vulnerabilidad. En voz de las mismas familias, participar con el CONAFE ha cambiado la vida y el destino de muchas niñas y niños que han podido tener una opción de atención a su primera infancia a pesar de encontrarse en las condiciones más marginadas. **La mayoría de las familias en México no tiene acceso a estas oportunidades esenciales para la garantía del derecho a aprender** en el presente y el futuro de las niñas y niños.

Sin una transformación radical del sistema educativo, el origen seguirá determinando el destino.

Existen cadenas de exclusión que perpetúan las desigualdades de desarrollo y aprendizaje y se heredan de generación en generación. Si las niñas y niños ven limitadas sus posibilidades simplemente por su origen, su condición, sus necesidades, sus gustos e intereses, vuelven la discriminación algo *normal* en sus vidas y parte determinante de su historia. **Al mismo tiempo que reconocemos la individualidad de cada persona, no podemos olvidar las historias (y presentes) de discriminación y exclusión** que han afectado a ciertos grupos y poblaciones.



La probabilidad de **ser excluid@** aumenta de acuerdo a ciertas características personales y/o de contexto.

La discriminación por género se vive de manera transversal; desde la primaria más alejada en Yucatán, hasta la secundaria urbana en Ecatepec: las niñas experimentan un proceso educativo que no les empodera ni empareja sus oportunidades con sus compañeros varones. Igualmente, tener barreras para el aprendizaje y no contar con un maestro que apoye tu proceso en la escuela te vuelve más propenso a dejarla; y dejar la escuela aumenta la probabilidad de involucrarte con actividades ilícitas y terminar privado de tu libertad. **La acumulación de exclusiones genera experiencias vividas de discriminación y de mayor probabilidad de ver violado tu derecho a aprender.**

La verdadera **inclusión** no se puede lograr sin un trabajo conjunto con las familias.

Las expectativas de las familias sobre las posibilidades reales de sus hijas e hijos muchas veces se limita a lo que ellos mismos pudieron lograr. Este pesimismo no es de a gratis; el sistema mismo les dice de alguna u otra forma que las expectativas sobre ellos son mínimas. Incluso las maestras consideran que a pesar de que la niña o niño tenga todas las posibilidades para ser quien quiera ser, las necesidades familiares – sumado a las expectativas limitadas de las familias – les condenan a no ir más allá de su contexto. La participación de las familias en la educación de sus hijos es indispensable para poder lograr experiencias educativas incluyentes. Muchas veces lo que falta es información y acompañamiento, ambos indispensables ya que generalmente es en el ambiente familiar y en el hogar donde las decisiones educativas se toman.

Actualmente la **diversidad** no se ve desde la política pública.

En general, el diseño, la implementación y la evaluación de la política educativa no están pensados en torno a la inclusión, por lo que la exclusión no se visibiliza ni se corrige desde la política pública. Los tomadores de decisiones no reflejan una preocupación real sobre los peligros de la exclusión en la elaboración de política educativa, lo cual impacta hasta en el detalle más mínimo de la vida educativa del país, perpetuando el *status quo* excluyente, e incluso en ocasiones empeorando la condición de exclusión y discriminación.

Las **inclusiones** son simultáneas y no sucesivas.

Para lograr la triple inclusión (ver Capítulo 3), las inclusiones se deben atender simultáneamente. Actualmente, el sistema está estancado y desborda recursos por atender lo visible, la primera inclusión, el acceso: que exista la infraestructura y los materiales. Sin embargo, el derecho a aprender se viola cuando niñas y niños no aprenden ni participan en su educación, lo que observamos en cada escuela que visitamos. **Para lograr una verdadera inclusión, se debe garantizar que todas y todos aprendan y participen, al mismo tiempo que se procuran los espacios y materiales óptimos que apoyen esos dos procesos.** La idea de que “primero uno y después lo otro” ha mantenido al sistema en un eterno enfoque coplacista que excluye del derecho a aprender a muchas niñas y niños cada día.





cabras



gato

g

lir

ou



The background of the entire page is a dense, repeating pattern of simple, hand-drawn cartoon faces. Each face is unique, representing a wide variety of ethnicities, ages, and features. Some have different hairstyles, some have glasses, some have mustaches, and some have different facial expressions, though most are smiling. The drawing style is simple and sketchy, using black outlines on a light background.

La triple inclusión: **3**

Un marco para la educación incluyente

Un marco para la educación incluyente

Jennifer L. O'Donoghue

Nuestro sistema educativo es excluyente. El objetivo de este estudio no es demostrar esto; de hecho, es nuestro punto de partida. Hasta la estadística más sencilla del sistema educativo retrata la exclusión, y basta con un par de experiencias en campo para verla en la realidad cotidiana de los millones de niñas, niños y jóvenes que no están en la escuela o, estando en ella, no aprenden o no se sienten escuchados ni involucrados.

Promover la inclusión significa **comprometernos con un proceso continuo de identificar y eliminar barreras**. Este proceso empieza con la discusión y la movilización social – con cambios de actitudes y prioridades –, y sigue con la transformación del sistema, la construcción de nuevas estructuras y mecanismos que apoyen prácticas incluyentes desde las escuelas.

Emprender este proceso, adentrarnos en el camino de transformación hacia la educación incluyente, exige, en primer lugar, desarrollar claridad sobre lo que significa la inclusión (¿hacia dónde queremos ir?); en segundo, establecer por qué debe ser una prioridad nacional (¿por qué es nuestra obligación transformar nuestro sistema?); y, tercero, plasmar qué tenemos que hacer para movernos en esa dirección (¿qué tenemos que cambiar?). En este capítulo buscamos construir un marco no sólo para guiar nuestros análisis en *Tod@s*, sino también para iniciar la conversación

pública que tanto nos urge sobre la educación que tenemos y la que debemos a la generación joven.

3.1 Responder a nuestra diversidad: el significado de la educación incluyente

En 1994, más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se unieron para establecer la urgencia de atender, desde los sistemas educativos, a niñas y niños que experimentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y plasmar recomendaciones de cómo hacerlo. El documento resultante, la “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994), fue una de las primeras delineaciones explícitas sobre la urgencia de no sólo identificar las necesidades y capacidades de cada alumna y alumno, sino de crear pedagogías diferenciadas y centradas en los estudiantes dentro de las escuelas del sistema de educación “regular”. Este reconocimiento de la diversidad inherente a cada persona, aunque en el momento fue plasmado en relación a las barreras, es considerado por muchos como el primer paso, el “nacimiento” del movimiento hacia la educación incluyente (Hardy y Woodcock, 2015).

Más de 20 años después de la Declaración, la educación incluyente sigue siendo un campo “plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones” (Ainscow y Miles, 2009). Un análisis internacional reciente concluyó que “hay relati-

vamente poca consistencia sobre cómo las cuestiones de inclusión se entienden y se retratan en la política pública dentro de y entre los contextos nacionales” (Hardy y Woodcock, 2015: 158, traducción nuestra). Se puede identificar, por ejemplo, una tendencia internacional a enfocarse en estudiantes con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) o en condición de discapacidad, dejando fuera a muchas otras situaciones de desigualdad y exclusión, aunque cada vez más la inclusión se entiende como una reforma mucho más amplia que busca valorar y apoyar la diversidad de cada persona/aprendiz (Echeita y Ainscow, 2010).

Asimismo, en algunos países coexisten políticas que reconocen el valor de la diversidad de tod@s al mismo tiempo que relegan a algún@s a espacios periféricos o buscan simplemente “integrarlos” al aula o sistema “regular” (e.g. “mainstreaming”; Hardy y Woodcock, 2015). En este sentido, en ocasiones **dentro de la misma política se habla de la inclusión y la integración como si fueran sinónimos**. Claramente, es necesario precisar los términos de la discusión.

En Mexicanos Primero entendemos **la inclusión como el proceso de fortalecer la capacidad del sistema educativo para llegar con, responder a y abrir espacios para todas y todos y así garantizar su derecho a la educación**. De hecho, a lo largo de este estudio, utilizamos el término educación “incluyente” porque consideramos que expresa mejor esta idea de una **búsqueda constante**; tenemos que esforzarnos día tras día para acercarnos cada vez más a la meta de la inclusión, que tod@s las niñas, niños y jóvenes no sólo estén presentes en la escuela, sino que también aprendan y participen en ella.

La educación incluyente precisa **la identificación y eliminación de barreras – creencias, actitudes, políticas y prácticas que generan exclusión o marginación – para poder responder a la diversidad de los estudiantes** y de sus necesidades de aprendizaje, y así reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Echeita y Ainscow, 2010). De nuevo, la importancia de entenderla como un proceso: cada vez que quitamos una barrera, otras se visibilizan; si hoy la niña no está en la escuela por falta de transporte, mañana que llega en una bicicleta, podremos ver que no aprende porque la lengua de enseñanza en la escuela no es su materna; y una vez que aprende en su lengua, ahora vemos que no hay espacio para que tenga voz en la escuela por las actitudes de los adultos.

La educación incluyente respeta las diferencias, reconoce que todas las niñas, niños y jóvenes pueden aprender, sin estar aislados de otr@s, y busca oportunidades para potenciar la identidad diversa de cada quien (Save the Children, 2008). **La inclusión se basa en la equidad**, dar a cada quien lo que necesita y más a los que menos tienen (o más necesitan), **y no en la igualdad**, dar lo mismo a tod@s sin importar su situación, condición o necesidad. En entrevista, jóvenes de 1° y 2° de secundaria¹ hablaron de las relaciones entre la diversidad, las expectativas, las oportunidades y la equidad:

Ingrid: *Por ejemplo en educación física luego unos querían jugar fútbol pero tú que no puedes jugar fútbol pues te tenían que quedar sentada... entonces te bajan puntuación... Yo tengo soplo en el corazón, no puedo hacer deportes... entonces pues solamente me ponen sentada y ya... Yo puedo hacer [otra actividad] y eso me ayudaría mucho, pero les da igual.*

Alfredo: *Eso es algo injusto, porque entonces te tendrían que adaptar algún deporte que pudieras practicar... y no sólo tenerte ahí sentada, o sea es algo injusto.*

Ingrid: *... me hacen sentir mal porque mientras todos están jugando y [yo] así viendo cómo juegan todos... con cara de “yo quiero”...*

Carlos: *No les dan la misma atención a todas las personas... Las hacen como a un lado.*

Ingrid: *... Los niños que no tienen la misma capacidad para hacer lo mismo que los otros alumnos... como yo... no soy buena haciendo deportes pero puedo ser buena en otra cosa, ¿no? Y pues por ejemplo en el salón... hay un niño con discapacidad...[y] ahí no le [ponen] atención, porque dejan que se vaya... y he visto que andan preguntando por él, porque desaparece, entonces tienen que ponerle la atención porque lo necesita... porque necesita más que los demás, ¿no?*

El respeto a la diferencia implica no sólo reconocer que tod@s pueden aprender, sino también hacer el esfuerzo para conocer a cada quien para entender de dónde viene y cómo apoyarle para que desarrolle al máximo su potencial. De nuevo, los jóvenes de secundaria señalaban la importancia para la inclusión de conocer a cada persona, de dar una atención diferenciada; lo entienden como el primer paso para poder establecer relaciones de respeto que facilitan el trabajo escolar y apoyan el proceso de aprendizaje de cada persona:

¹ Las citas de los jóvenes se toman de dos entrevistas realizadas con alumn@s de 1°, 2° y 3° de secundaria en el Estado de México el 26 de octubre 2016.

Ingrid: ... a veces personas que lo hacen todo a golpes o a violencia es porque sus padres los maltrataron desde chicos y hasta ahorita ellos se expresan así porque piensan que esa es la manera de hacer lo correcto ¿no?... [la estrategia para reducir el bullying debe ser] conocer a la persona, no como juzgarlos.

Alfredo: ...No quiero contar cosas de mi vida privada, pero sí he tenido algunos problemas... [y] me dan ganas de decirles [a los maestros] todo... porque uno no sabe por lo que uno está pasando realmente.

Entrevistadora: ¿Y ustedes creen que los maestros se esfuerzan para conocerlos?

Ingrid: Algunos sí se interesan en los alumnos... y hay algunos, ¡no les importa! solamente vienen a trabajar y si aprendes bien y si no pues no, la verdad.

Alfredo: Dirán ellos a nosotros: "no nos pagan más o menos porque aprendan".

Ingrid: Ajá. Así nos han dicho.

Carlos: Así nos han dicho simplemente.

Alfredo: ... Me gustaría mucho... que supieran dónde viven sus alumnos, qué historial tienen de otras escuelas... porque uno nunca sabe lo que se pueda esperar de una persona.

Ingrid: ... [Que] pudieran conocer cada perspectiva de cada alumno.

La inclusión no es la integración. Un enfoque en la educación incluyente representa **un cambio paradigmático en cómo entendemos – y dónde situamos – el “problema”**. En los programas compensatorios tradicionales, se busca identificar a niñas o niños que, por distintas razones, son “diferentes” (“vulnerables”, “rezagados”, “atrasados”, “deficientes”) y se diseña algún tipo de intervención sobre la persona para que pueda ser “integrada” a los arreglos ya existentes (el aula o la escuela “regular”). Es decir, el problema se ubica en la persona, por lo que la persona se debe adaptar al sistema; es una perspectiva de déficit, deficiencia, culpa personal (Hardy y Woodcock, 2015).

Una perspectiva de inclusión, en cambio, parte del supuesto de que el problema radica no en las personas, sino en el sistema educativo (Save the Children, 2008). El enfoque es identificar y remover las barreras presentes en el sistema (actitudes, relaciones, procesos, estructuras, condiciones, etc.) que limiten el pleno desarrollo de niñas, niños y jóvenes, que sean un obstáculo para que lleguen, aprenden y participen en las escuelas. La inclusión, entonces, busca **transformar sistemas** y apoyar el desarrollo de comunidades escolares incluyentes, **más que simplemente integrar a estudiantes “vulnerables” a los arreglos ya existentes** (Ainscow, 2005).

El fin último de la inclusión es que tod@s puedan alcanzar su potencial y participar efectivamente en la sociedad (UNESCO, 2009). En un sistema educativo incluyente, todas y todos pueden encontrarse, participar, aprender, sentirse parte de, desarrollarse, expresarse y construir su identidad para llegar a ser la mejor versión de sí mism@s. Es ahí hacia donde nosotros queremos ir.

3.2 La (triple) inclusión como aspecto indisoluble del derecho a la educación

Cada niña y niño tiene un derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de lograr y mantener un nivel de aprendizaje aceptable, cada niña y niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicas, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas implementados tomando en cuenta la gran diversidad de estas características y necesidades. (UNESCO, Declaración de Salamanca, 1994; traducción nuestra)

El derecho a la educación es un derecho internacionalmente reconocido y nacionalmente garantizado por ley (ver cuadro “La inclusión en la educación: un derecho exigible”). Tiene una relación fundamental con otros derechos, siendo condición esencial para el ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales (Latapí, 2009). Además, dada su influencia tanto en la construcción y fortalecimiento de una cultura democrática (ver cuadro “Educación incluyente para el empoderamiento democrático”) como en el desarrollo socioeconómico (ver cuadro “Tod@s ganamos con una educación incluyente”), la educación en muchos sentidos forma la base de nuestro “riqueza común” (*Commonwealth*) como sociedad.

Históricamente, el derecho a la educación se ha concebido como el de tener acceso a una educación, es decir, de poder asistir a – y transitar por – una escuela. El enfoque, en general, de esta concepción del derecho fue garantizar la provisión de “insumos” – condiciones materiales o agentes – para asegurar que la cantidad de escuelas y de maestros fuera suficiente para cubrir la demanda educativa de la población infantil y, en años más recientes, juvenil (UNICEF, 2007). Asimismo, se promulgaron programas de becas o transferencias condicionadas que intentaban incentivar la asistencia de los jóvenes a las escuelas.

En años más recientes, nuestro entendimiento del derecho a la educación se ha ido transformando y avanzando. Cada vez más se escucha un llamado para ir más allá de la

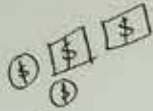
11
Dd



dado

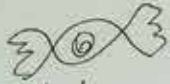


dedo




dinero

⊙ dona



dulce

Copia y Lee


La casa. 


La niña. 


La pelota. 


La bolsa. 


La manzana. 

El oso. 

El perro. 

El gato. 

El cochino. 

El ratón. 

Ve
S
a
→ Rep
lav
com
dorm
baila



tradicional preocupación por el acceso para enfocarnos en garantizar también el derecho a una educación de “calidad” (UNESCO, 1990, 2000). La Convención sobre los Derechos del Niño define la **calidad de la educación como lo que una niña o un niño necesita tanto quiere aprender, ambos fundados en el contexto propio del niño** (UNICEF, 2006). Este aprendizaje, a su vez, se debe entender de manera holística/integral, que incluye el desarrollo cognitivo, creativo, físico, social y emocional (UNESCO, 2005).

En el contexto mexicano, el planteamiento más claro y reciente del derecho a la educación se encuentra en la reforma al artículo 3° Constitucional promulgada en 2013, en la cual se establece la responsabilidad del Estado de garantizar “el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2016). Esto representa un cambio de gran importancia para el derecho a la educación en México; ya lo podemos entender como el derecho a *aprender* y la obligación del Estado va más allá de facilitar el acceso a un edificio llamado “escuela”. Más bien, el Estado tiene que promover el desarrollo de ambientes de aprendizaje eficaces, que cuenten con las condiciones básicas para apoyar el desarrollo integral de cada niña, niño y joven.

En Mexicanos Primero, tomamos el derecho a aprender como nuestro punto de partida para todo lo que proponemos. Mantenemos que **el aprendizaje es inherentemente un fenómeno social: se desarrolla en y por medio de las relaciones e interacciones entre las personas**. Asimismo, es una actividad situada que llega a cobrar sentido dentro de un contexto particular; es decir, el conocimiento o las habilidades son herramientas que sólo pueden entenderse completamente a través de la práctica en una comunidad o cultura específica (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave, 1991; Vygotsky, 1978; Wenger, 1998).

El aprendizaje es primeramente una experiencia de transformación de nuestra identidad. La “adquisición” de habilidades y conocimientos carece de sentido si no desarrollamos una identidad como alguien que puede, debe y de hecho usa estas herramientas. **La cuestión central ya no es ¿qué sabemos?, sino ¿quiénes somos? En ese sentido, aprender es crecer, desarrollarte, desplegarlo, no para ser otro o como otros, sino para ser el mejor tú mismo, la mejor versión de ti, y aprender no se limita a ver, recordar o considerar; implica también entender, usar, relacionar, expresar, incidir y transformar nuestro contexto**.

Esta visión reconoce que la participación en la práctica social es un aspecto fundamental del aprendizaje. Jean Lave y Etienne Wenger (1991) introdujeron el concepto de la

Participación Periférica Legítima (PPL) para describir el proceso de participación que más apoya el aprendizaje. Bajo PPL, a los principiantes - recién llegados o aprendices - se les abre la oportunidad de participar en la actividad en curso, tal vez periféricamente al principio, pero exigiéndoles una participación cada vez más plena. Cuando uno puede no sólo pertenecer a una comunidad, sino también influir en esa comunidad, se apoya el desarrollo de una “identidad de participación”, vista como esencial para potenciar el aprendizaje (Wenger, 1998).

La voz de los jóvenes ayuda a entender la importancia de estos procesos participativos. De un lado, identificaron las relaciones entre ellos (aprendices) y los adultos (principalmente maestros), como factor crítico para su aprendizaje:

Depende más del trato que tenga el maestro contigo ¿no? Porque eso es lo que te va a dar las ganas de aprender. Si un maestro te trata con respeto, pues tú también lo vas a tratar con respeto y te motiva a aprender. Y ya cuando un maestro... no te trata con el respeto que te mereces, pues dices: ¿para qué me esfuerzo...? (Claudia, 3° de secundaria, Estado de México)

Asimismo, expresaron su interés en participar en la toma de decisiones en la escuela, sobre todo en relación a temas que les importaban e impactaban directamente, como la inseguridad, la convivencia y la elección de sus clases, seguros de que tienen mucho por aportar que podría mejorar sus experiencias de aprendizaje. Pero al mismo tiempo demostraron ambivalencia; no confían tanto que su voz será escuchada.

Alfredo: Yo creo que [los alumnos deben participar en las decisiones] porque si te pones a pensar todo lo que decimos aquí [en esta entrevista], si en verdad lo tomaran en cuenta sería una escuela mucho mejor.

Ingrid: Para mí sería... una pérdida de tiempo, ¿qué tal si no te escuchan en verdad?

Carlos: ... Yo opino que sí... porque ellos, los maestros, nos educarían mejor, nos enseñarían nuevas cosas... si los alumnos participaran... Pero no, porque... pues a veces no nos toman en cuenta.

Alfredo: ... No importa si opinas o no, lo que importa es que hagan algo.

María: ... Estaría bien un buzón de quejas y sugerencias.

Alfredo: ¿Y nos serviría de algo?

María: En la mañana sí tienen un buzón de quejas y sí ha servido de mucho... ahí hay un buzón de quejas y han arreglado muchas cosas.

Alfredo: ... Yo creo que deberíamos... reunirnos... los que en verdad quieren y los que ya están hartos... de

las inconformidades de esta escuela, deberíamos de unirnos... No le van hacer caso a dos o tres personas, se debería hacer una mayoría, esa mayoría debería exigirlo. Porque así podíamos ir quizá nosotros... ¡yo creo que no nos harían caso! Pero en cambio si vamos más de todos los grupos, tienen que.

Carlos: ...Y porque somos menos no nos tomarían en cuenta, entonces tendría que ser la mayor parte de la escuela que quede de acuerdo.

La participación en su propio proceso de aprendizaje se refiere a la calidad de la experiencia en la escuela y la medida en que se sienten que pueden influir en su contexto (Echeita y Ainscow, 2010). Como ha pasado con el aprendizaje, vemos un consenso creciente de que el derecho a la educación también incluye como aspecto esencial la participación, “el derecho [de cada niña y niño] de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que [le] afectan” (UNICEF, 2006; Artículo 12.1; ver Cuadro 3.1).

El derecho a aprender, entonces, exige que la educación sea triplemente incluyente: 1) que todas y todos lleguen a la escuela listos para aprender; permanezcan en

y transiten por ella en tiempo y forma, y terminen por lo menos los doce años de la educación obligatoria; 2) que todas y todos aprendan lo que les es pertinente y relevante, que desarrollen actitudes y habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de su vida y participar plenamente en la sociedad a su alrededor; y 3) que todas y todos puedan participar y participen activamente en su propia educación y proceso de aprendizaje. Y como derecho humano, no se puede discriminar en la protección y goce del derecho, lo que hace la (triple) inclusión “un aspecto indisoluble del derecho humano a la educación” (ver cuadro “La inclusión en la educación: un derecho exigible”).

3.3 Del deber al cómo: un sistema que apoya el desarrollo de escuelas incluyentes

Como hemos comentado, la Declaración de Salamanca representó un cambio de paradigma significativo para la inclusión en la educación. Por un lado, alteró cómo conceptualizamos “el problema”: desde sus primeras declaraciones, hizo claro que ya no podemos ver al niño@ como el problema, sino al sistema educativo (Save the Children, 2008; UNESCO,

Cuadro 3.1 La tercera inclusión en la ley mexicana

La participación de las niñas, niños y jóvenes en su propia educación y procesos de aprendizaje forma parte de las disposiciones legales obligatorias, no sólo en tratados internacionales, sino también en las leyes mexicanas. En este sentido, la tercera inclusión no debe ser vista como una aspiración, sino un derecho exigible de tod@s.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014)

- Las autoridades deberán “promover la participación, tomar en cuenta la opinión ... de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (Artículo 2, Fracción II).
- Las autoridades federales, estatales y municipales garantizarán el derecho a una educación de calidad, para lo cual deberán “establecer mecanismos para la expresión y participación de niñas, niños y adolescentes ... que permita atender y tomar en cuenta sus intereses y preocupaciones en materia educativa” (Artículo 57, Fracción XV).
- “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés” (Artículo 71).
- Las autoridades federales, estatales y municipales “están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones que se toman en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen” (Artículo 72).

Ley General de Educación (2013)

- “En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo ... privilegiando la participación de los educandos” (Artículo 2).
- Las autoridades educativas federal, locales y municipales deberán ejecutar programas y acciones que fortalezcan la autonomía de gestión de las escuelas. Entre los objetivos de esos programas está “propiciar condiciones de participación para que alumnos..., se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (Artículo 28 bis).
- Para las evaluaciones, “tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos” (Artículo 30).

2009). En segundo lugar, estableció un contexto específico para nuestros esfuerzos en torno a la inclusión: “las escuelas regulares con una orientación inclusiva son los medios más eficaces para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos” (UNESCO, 1994: 8; traducción nuestra). Es decir, **sólo avanzaremos hacia la educación incluyente en la medida en que transformemos nuestras escuelas en escuelas incluyentes.**

Esta nueva visión implica mejorar los procesos, condiciones y ambientes escolares para fomentar el aprendizaje de cada estudiante en su contexto local (UNESCO, 2009). Sin embargo, no debe significar asignar el peso de la carga exclusivamente a los actores locales. Sí necesitamos directores, maestras y maestros y familias que, con sus actitudes y

lograr incluir a las y los “más difíciles de alcanzar” requiere poner en práctica los principios de la educación incluyente a “una escala mayor”, involucrando a todo el sistema educativo (Save the Children, 2008). Así que, aunque para el análisis se debe poner en el centro a la escuela, el enfoque debe estar en cómo el sistema apoya el desarrollo de ella como un espacio cada vez más incluyente.

La educación incluyente busca fomentar la inclusión de tod@s en las escuelas “regulares”. Esto implica irnos en la dirección de dejar de segregar a ciertos grupos o poblaciones en servicios o espacios distintos – como lo hacemos, en el caso mexicano, con la educación indígena, comunitaria, para poblaciones migrantes, o a veces especial. La meta, como hemos dicho, es un sistema que puede responder a todas y todos, en todos los contextos, todas las comunida-



prácticas cotidianas, apoyen la inclusión de tod@s las niñas, niños y jóvenes, pero sigue siendo la responsabilidad del Estado asegurar que las comunidades escolares cuenten con la formación, las capacidades, los apoyos y las condiciones, entre otras cosas, para poder responder a esta diversidad.

La inclusión sólo puede cultivarse “si los responsables de implementar las prácticas educativas [en las escuelas] están respaldados por políticas consistentes y coherentes” (Hardy y Woodcock, 2015: 162; traducción nuestra). De igual manera, Mel Ainscow (2005), quien ha estudiado el tema de la inclusión en países de África, América Latina, Asia, y Europa, argumenta que **aunque factores dentro de las escuelas influyen en el desarrollo de actitudes y prácticas relacionadas con la inclusión, elementos del contexto más amplio sirven para facilitar o inhibir el desarrollo local.** En países en desarrollo, en particular,

des, todas las lenguas, todas las condiciones. **Un sistema para tod@s.**

Sin embargo, la inclusión también pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización (Echeita y Ainscow, 2010). **Hay que proteger los derechos de poblaciones históricamente discriminadas** con políticas e iniciativas focalizadas (Save the Children, 2008). Éstas pueden incluir, por ejemplo, programas de becas, formación docente especializada o apoyos económicos o técnicos, entre otras. Estas iniciativas deben servir para ampliar la cobertura o eliminar las barreras iniciales para el aprendizaje y la participación. No obstante, **si estos esfuerzos focalizados no se complementan con transformaciones al sistema más amplio, su impacto se puede perder; y en vez de disminuir la exclusión, la pueden cristalizar:**

El proceso de la inclusión tiene que ser focalizado y sistémico al mismo tiempo. **La transformación requiere de cambios simultáneos, no sucesivos.** La meta siempre debe ser flexibilizar, desde el sistema educativo, las culturas, las políticas y las prácticas para que las escuelas “regulares” puedan responder a tod@s l@s niñ@s.

3.4 Marco para el análisis del sistema educativo: ¿qué necesita una escuela incluyente?

Comúnmente se ha referido a la escuela como un “Centro de Trabajo”, reflejo de su carácter –en el pasado– principalmente laboral. Pero, ¿cómo debe ser una escuela orientada al derecho a aprender y, por ende, a la triple inclusión? Más allá de un edificio con cierta infraestructura o con ciertas relaciones laborales y administrativas, **una escuela debe ser una comunidad de aprendizaje, en donde las personas puedan desarrollarse integralmente, más de lo esperable por su situación social, económica y cultural. La escuela debe ser un espacio donde se supera el contexto, no se reproduce.**

Una escuela se forma, en primer lugar, con personas –niñas, niños y jóvenes, maestras y maestros y familias– que, en segundo lugar, desarrollan relaciones de aprendizaje adecuadas para su contexto y que, en tercero, cuentan con

las condiciones – tiempo, espacio, materiales – y la red de apoyo (acompañamiento, oportunidades de formación, recursos económicos) que permiten y promueven su labor de aprender juntos. Todas y todos, siendo alumn@s, maestr@s o familias, tienen derecho a aprender en la escuela (ver Mexicanos Primero, 2013, para una discusión más amplia de este modelo de la escuela).

De acuerdo con esta visión de escuela, nuestro análisis en el capítulo 4 se enfocará en entender cómo influyen varios componentes del sistema educativo, organizados de acuerdo a las cuatro dimensiones de la escuela, (personas, relaciones y procesos, condiciones materiales y sistemas de apoyo) en la inclusión (o exclusión, según sea el caso; ver Cuadro 3.2) que se vive desde las comunidades escolares.

Reconocemos que el sistema educativo no se limita a estos nueve componentes. No obstante, consideramos que son fundamentales para iniciar cualquier proyecto de transformación basada en una perspectiva de inclusión. Recordamos que la educación incluyente implica un proceso, una búsqueda que empieza con la identificación y eliminación de barreras. En el capítulo 4 nos dedicamos a esta tarea, haciendo un diagnóstico y presentando propuestas de cómo podemos transitar hacia la inclusión. No podemos prever todo lo que la inclusión plena implica, ya que la verdadera diversidad es innombrable, pero hay que tomar los primeros pasos en el camino.

Cuadro 3.2 Componentes del sistema educativo relacionados con el desarrollo de escuelas incluyentes

Dimensión de la escuela	Componentes analizados en Tod@s
Personas	Desarrollo integral de la primera infancia
	Selección y asignación docente
	Aprendizaje profesional docente
Relaciones y procesos de aprendizaje	Liderazgo escolar
	Currículum incluyente (incluye evaluación del aprendizaje)
	Participación social
Condiciones materiales	Infraestructura
Red de apoyo	Gasto educativo
	Apoyo para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Referencias

- Ainscow, Mel (2005). "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?", *Journal of Educational Change*, 6, pp. 1009-1024.
- Ainscow, Mel y Miles, Susie (2009). "Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?", disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> [consulta: mayo 2016]
- Brown, John Seely, Collins, Allan, y Duguid, Paul. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning", *Educational Researcher*, Jan.-Feb., 1989, pp. 32-42.
- CPEUM (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wol4166.pdf> [consulta: noviembre 2016]
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2010). "La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente," Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España, mayo 2010.
- Hardy, Ian y Woodcock, Stuart (2015). "Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit", *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), pp. 141-164.
- Latapí, Pablo (2009). "El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40(14), pp. 255-287.
- Lave, Jean (1991). "Situating Learning in Communities of Practice", *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Pittsburgh, American Psychological Association, 429 p.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 138 p.
- Mexicanos Primero (2013). *(Mal)Gasto. Estado de la Educación en México 2013*, México, Mexicanos Primero, 224 p.
- Save the Children (2008). *Making Schools Inclusive: How Change Can Happen*, London, Save the Children Fund, 62 p.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris, UNESCO, 36 p.
- UNESCO (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*, disponible en: https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf [consulta: noviembre 2016]
- UNESCO (2005). *Education for All: The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005*, Paris, UNESCO, 430 p.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> [consulta: noviembre 2016]
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [consulta: noviembre 2016]
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF [consulta: noviembre 2016]
- UNICEF (2007). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos: Un marco para la realización del derecho de los niños a la educación y los derechos dentro de la educación*, New York, UNICEF, 164 p.
- Vygotsky, Lev (1978). "Interaction between learning and development", *Readings on the development of children*, 23(3), pp. 34-41.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 336 p.

La inclusión en la educación: un derecho exigible

La inclusión en la educación no es una mera aspiración ciudadana, favor, obligación moral o política pública discrecional; **es un derecho, obligatorio y exigible ante cualquier autoridad**, incluso ante los órganos jurisdiccionales. Al no poderse discriminar en el respeto y goce de los derechos humanos, **la inclusión es un aspecto indisoluble del derecho humano a la educación**. Debido a que es **reconocido como un derecho humano** por nuestra Constitución y por

diversos tratados internacionales de los que México es parte, goza de un régimen especial de protección a nivel internacional y nacional que implica, entre otras cosas, que todas las autoridades mexicanas, de cualquier nivel de gobierno y de cualquier entidad federativa, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar este derecho, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

La inclusión educativa en los tratados de derechos humanos obligatorios para México

México ha suscrito múltiples tratados internacionales de derechos humanos que contienen disposiciones obligatorias sobre la materia de inclusión en la educación:

Tratado	Fecha de ratificación
Carta de la Organización de las Naciones Unidas	7 noviembre 1945
Declaración Universal de los Derechos Humanos	10 diciembre 1948*
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	20 de febrero 1975
Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer	23 de marzo 1981
Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales	23 de marzo 1981
Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica”	24 de marzo 1981
Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	5 de septiembre de 1990
Convención de los Derechos del Niño	21 septiembre 1990
Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Protocolo de San Salvador”	16 de abril 1996
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	8 de marzo 1999
Convenio sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación	30 de junio 2000
Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad	25 de enero 2001
Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales	5 de julio 2006
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	17 de diciembre 2007

* La Declaración Universal de los Derechos Humanos es un documento adoptado y proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948. Si bien no es Tratado Internacional, es orientativo; es decir, se considera dicha Declaración como el ideal común de todos los pueblos y naciones¹, estableciendo por primera vez los derechos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero.

¹ Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>.

Si hacemos una recopilación de lo dispuesto en estos tratados, expresamente se señala como **posibles causas de discriminación** en el goce de los derechos humanos de la niñez y, por tanto también el de la educación, **la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición** de los niños y niñas, de su madre, su padre, sus familiares o sus representantes legales.

A *contrario sensu*, **cualquier forma de exclusión** en la educación generada por estos motivos se convierte en **una violación directa de dicho derecho humano** y debe ser corregida de tal forma que se restituya a la niña, niño o joven en el goce pleno de su derecho a la educación.

Precedentes judiciales del sistema interamericano

La Convención Americana sobre Derechos Humanos o “Pacto de San José”, misma que fue ratificada por México en 1981, estableció dos órganos competentes para conocer de las violaciones a los derechos humanos: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). De acuerdo al ‘Pacto de San José’, la CIDH tiene competencia para conocer de cualquier caso relativo a la interpretación y aplicación de las disposiciones de la Convención Americana sobre Derechos Humanos que le sea sometido, siempre que los Estados partes en el caso hayan reconocido dicha competencia.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos explícitamente establece en su artículo 1º cons-

titucional que: *“En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse... Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia”*. En este sentido, el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió una jurisprudencia en el año 2014² en la que estableció que: *“Los criterios jurisprudenciales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, con independencia de que el Estado Mexicano haya sido parte en el litigio ante dicho tribunal, resultan vinculantes para los Jueces nacionales.”*

Por lo anterior, **los criterios emitidos por la CIDH resultan precedentes obligatorios que los jueces mexicanos deben considerar** al momento de resolver un asunto. Entre los casos de la CIDH que contienen precedentes relevantes en relación con inclusión educativa, destacan los relacionados con: 1) el interés superior de la infancia³; 2) el derecho a una vida digna y a la educación⁴; 3) acceso a la educación⁵; 4) derecho a la igualdad, no exclusión, no discriminación⁶; 5) derecho de personas con discapacidad⁷; y 6) derechos de niños y niñas privados de la libertad⁸.

Leyes nacionales

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece la **prohibición de todo tipo de discriminación** motivada por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social o de salud,

² P/J.21/2014, Jurisprudencia con el rubro: JURISPRUDENCIA EMITIDA POR LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. ESVINCULANTE PARA LOS JUECES MEXICANOS SIEMPRE QUE SEA MÁS FAVORABLE A LA PERSONA.

³ CIDH, Yakey Axa vs. Paraguay, 6 de febrero de 2006, párrafo 169. Corte IDH Opinión Consultiva OC 17/02, 28 de agosto de 2002, párrafo 8.

⁴ CIDH Xákmok Kásek vs. Paraguay, 24 de agosto de 2010, párrafo 258.

⁵ CIDH, Xákmok Kásek vs. Paraguay, 24 de agosto de 2010, párrafos 213 y 214; CIDH Niñas Yean y Bosico vs. República Dominicana, 11 de julio de 2003, párrafos 204 y 244; CIDH Rosendo Cantú y Otra vs. México, 31 de agosto de 2010, párrafos 138 y 257; CIDH, González Lluy y otros vs. Ecuador, 1 de septiembre de 2015, párrafo 235.

⁶ CIDH Caso 12,046; Informe No. 32/02 (Solución Amistosa), Chile 12 de abril 2002, IV párrafo 14 (2); CIDH Xákmok Kásek vs. Paraguay, 24 de agosto de 2010, párrafos 265-275; CIDH Atala Riffo y Niñas vs. Chile, 24 de febrero de 2012, párrafo 110; CIDH, González Lluy y otros vs. Ecuador, 1 de septiembre de 2015, párrafo 241.

⁷ CIDH González Lluy y otros vs. Ecuador, 1 de septiembre de 2015, párrafo 237.

⁸ CIDH Caso “Instituto de Reeducción del Menor” vs. Paraguay, 2 de septiembre de 2004, párrafo 161, 163 y 174.

religión, opinión, preferencia sexual, estado civil, o cualquiera que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. Aunado a lo anterior, reconoce la igualdad entre hombres y mujeres y los derechos de los pueblos indígenas (CPEUM, 2016: Artículos 1º, 2º y 4º).

Del mismo modo, se han publicado leyes federales que prohíben específicamente los diversos tipos de discriminación y exclusión establecidos en la Constitución Federal; dichas leyes prevén también obligaciones sobre la realización de acciones para la inclusión. En ese sentido, a diferencia de los tratados internacionales, **la legislación mexicana**, además de contar con disposiciones normativas en materia de discriminación, **prevé leyes con acciones positivas en materia de inclusión.**

En relación con la educación, el artículo 3º de la Constitución prevé una educación inclusiva, al establecer que el criterio que orientará la educación básica contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, dignidad de la persona, integridad de la familia, convicción del interés general de la sociedad, ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (CPEUM, 2016: Artículo 3º, fracción II, inciso c).

Por otro lado, la reciente reforma a Ley General de Educación (DOF, 2016), tuvo como objetivo principal establecer la educación incluyente: Se establece que: *“todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional”* (Artículo 2º de la Ley General de Educación):

a. Establece formación, asesoría y **apoyo a los maestros que atienden alumnos con discapacidad**

y con aptitudes sobresalientes, promoviendo la educación inclusiva y desarrollando competencias necesarias para su adecuada atención;

b. Quienes presten servicios educativos deben **atender, en materia de accesibilidad**, las disposiciones de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Ley General para la Infraestructura Física Educativa.

La Ley General de Educación y las leyes estatales contemplan disposiciones específicas casi exclusivamente respecto a **indígenas y personas con necesidades educativas especiales**. Otras leyes (no educativas) contemplan el derecho de: migrantes, mujeres y jornaleros, entre otros, pero pocas disposiciones se refieren en específico a la educación de esos grupos.

Precedentes judiciales nacionales

El Poder Judicial de la Federación ya ha emitido **criterios importantes respecto a la inclusión** en la educación. Si bien en México estos criterios judiciales no son obligatorios para las autoridades administrativas, algunos de ellos sí son obligatorios (cuando constituyen jurisprudencia) para todos los jueces del país, y otros constituyen criterios orientadores para todos los jueces del país, sobre todo los provenientes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Es decir, los casos juzgados que generaron estos criterios pueden ser replicados por otras personas afectadas.

Entre los casos que contienen precedentes relevantes en relación con inclusión educativa, destacan los siguientes temas: 1) interés superior de la infancia⁹; 2) acceso a la educación¹⁰; 3) derecho a la igualdad, no exclusión y no discriminación¹¹; y 4) derechos de las personas indígenas bilingües o multilingües¹².

⁹ Tesis: III.2º.C.53 C.(10a.), Tesis Aislada, Segundo Tribunal Colegiado en Materia Civil del Tercer Circuito. Amparo en Revisión 280/2015, 30 de octubre de 2015. Unanimidad de votos. Ponente: Gerardo Domínguez.

¹⁰ Tesis: VIII.1 o.PA.1 K, Tesis Aislada, Primer Tribunal Colegiado en Materias Penal y Administrativa del Octavo Circuito, Publicación Abril de 2015, Amparo en revisión 323/2014, Unanimidad de votos. Ponente Octavio Bolaños Valdez; Tesis: P/J. 146/2001, Jurisprudencia Constitucional, Publicación enero de 2002, Pleno. Controversia Constitucional 29/2000 (Poder Ejecutivo Federal). Once Votos, Ponente: Sergio Salvador Aguirre.

¹¹ Tesis: 1a. CCCI/2015 (10a) Tesis Aislada Constitucional, Publicación Octubre de 2015, Primera Sala. Amparo Directo 35/2014. Unanimidad de 4 votos. Ponente: Arturo Zaldívar Lelo de la Rea. 2 votos concurrentes (Pardo Rebolledo, Ortiz Mena); Tesis: 1a. CCCI/2015 (10a) Tesis Aislada Constitucional, Publicación Octubre de 2015, Primera Sala. Amparo Directo 35/2014. Unanimidad de 4 votos. Ponente: Arturo Zaldívar Lelo de la Rea. 2 votos concurrentes (Pardo Rebolledo, Ortiz Mena); Tesis Aislada Constitucional, 1a. CCCIII/2015, publicada en Octubre de 2015, Primera Sala, del Amparo Directo 35/2014.

¹² Tesis: 1a./J. 114/2013(10a.), Jurisprudencia Constitucional, Penal. Publicación Diciembre de 2013. Primera Sala. Amparo Directo 36/2012. Mayoría de Cuatro Votos, Ponente Arturo Zaldívar Lelo de Larrea.

Para conocer más sobre el marco legal para la inclusión, ver www.aprenderprimero.org.

Referencias

CPEUM (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo14166.pdf> [consulta: junio 2016]

DOF (2016). “Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva”, en Diario Oficial de la Federación, 01 de junio de 2016, México, disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016 [consulta: junio 2016]

Educación incluyente para el empoderamiento democrático de las personas

La democracia tiene que nacer de nuevo cada generación, y la educación es su partera.

John Dewey

La democracia, concebida como un proceso basado en el esfuerzo colectivo, no es un fin en sí, sino un medio para hacer y rehacer continuamente el mundo público a partir de la colaboración entre ciudadanos (ver, por ejemplo, Addams, 1902[1994]; Boyte y Kari, 1996; Dewey, 1916, 1927; Freire 1990). Lejos de limitarse al ejercicio anual de votar, la democracia participativa implica “un viaje” continuo que los ciudadanos tomamos juntos todos los días (Parker, 1996). Como bien planteó John Dewey hace más de cien años (1916; también 1927), dentro de esta conceptualización, la ciudadanía efectiva requiere que la gente se vea a sí misma como creadores del mundo público y la participación activa de todas y todos se vuelve esencial. **La democracia, entonces, exige el desarrollo tanto de una identidad pública como de una práctica de participación.**

El contexto social juega un papel contundente en este desarrollo – y por ende en la calidad de la democracia –, ya que **determina en gran medida las experiencias, las creencias y las competencias democráticas de los ciudadanos.** Dentro de un contexto profundamente desigual, como es el mexicano, condiciones políticas, económicas y sociales pue-

den limitar severamente el desarrollo y la participación ciudadana (Ginwright, Noguera y Cammarota, 2005). La injusticia social puede conducir a la marginalización democrática, entendida como la limitación de las oportunidades para desarrollar capacidades, ser sujetos autodefinidos (Freire, 1990) y convertirse en actores públicos, creadores del mundo a nuestro alrededor.

El desarrollo y el empoderamiento de ciudadanos democráticos – que fortalecen la cultura democrática a nivel nacional – requieren, en adición a políticas orientadas a eliminar las barreras sociales, culturales, económicas y políticas que inhiben la participación, espacios orientados a superarlas. Como explican Harry Boyte y Sara Evans (1992) en su clásico trabajo sobre movimientos de justicia social:

No puede haber democracia sin dignidad y respeto por sí mismo. Para las personas que se han vuelto invisibles por la cultura dominante..., un nuevo sentido de sí mismo es sostenido y aumentado en [espacios] donde pueden descubrir quiénes son y a lo que aspiran en sus propios términos y donde pueden comenzar a pensar en lo que significa la democracia. (68; traducción nuestra)

Este tipo de “espacios libres” son centrales para la construcción (continua) de una democracia igualitaria,

en la que personas y grupos marginados pueden construir una identidad como actores públicos mientras fortalecen sus capacidades y desarrollan la confianza para participar efectivamente en el arena pública más amplia (O'Donoghue, 2006).

La educación (incluyente) como espacio para el desarrollo democrático

La educación – tanto formal como informal – puede representar uno de los espacios más importantes para el desarrollo de la ciudadanía. Dewey (1927), de hecho, define la **“educación” como cualquier proceso que potencia la capacidad de cada individuo de participar en la democracia**. Asimismo, contamos con vasta evidencia de la relación estrecha entre la escolarización y la democracia; una investigación longitudinal que estudió 85 casos a lo largo de 38 años, por ejemplo, encontró que la participación en la educación primaria y terciaria está fuertemente asociada con la democratización (Sanborn y Thyne, 2014).

La educación y la ciudadanía están intrínsecamente relacionadas entre sí; sin embargo, esta relación está mediada por la calidad de esa educación. Es decir, si la educación es excluyente, con escuelas inaccesibles que no se adaptan a la diversidad de necesidades e intereses de las niñas, niños y jóvenes ni les ofrecen oportunidades relevantes para participar en su aprendizaje, resulta difícil alcanzar una forma significativa de ciudadanía (Osler y Starkey, 2005).

La promesa de la educación como mecanismo para el desarrollo de la democracia se ve socavado en un sistema educativo excluyente. Lejos de alcanzar el “propósito” de la educación obligatoria de “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México”, plasmado en la nueva propuesta de Modelo Educativo (SEP, 2016), un sistema educativo excluyente sirve para cristalizar, si no expandir, las desigualdades e historias de marginación presentes en la sociedad más amplia (ver, por ejemplo, García-Huidobro, 2009).

La educación *incluyente* es la más efectiva para promover el desarrollo de ciudadanos participativos y una cultura democrática. Como describimos en el apartado 3, el objetivo de la educación incluyente es “reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” y así llegar a tener sociedades más participativas y justas (Echeita y Ainscow, 2010). En este sentido, la educación para la democracia y la educación para la inclusión, aun cuando se plantean como dos campos distintos en la literatura, “comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje” (Grossman, 2008).

El 16 de noviembre de 2016, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó por unanimidad la resolución “Educación para la democracia”, presentada por 43 países. Ésta busca animar a autoridades nacionales y locales a promover la educación para la democracia dentro de las escuelas para “facilitar el empoderamiento de los ciudadanos y su participación en la vida política y la formulación de políticas [públicas] en todos los niveles” (UNESCO, 2016). Asimismo, exige que los países miembros fortalezcan sus esfuerzos para promover valores democráticos, entre ellos el respeto para la diversidad y la justicia social por medio de la educación. Estos objetivos sólo se pueden alcanzar dentro de un sistema educativo incluyente, fundado en el respeto por la diversidad, que beneficie a tod@s los aprendices.

La educación, y la escuela incluyente en particular, forma la base para la democracia. Es ahí donde podemos encontrarnos con nosotros mismos, desarrollar nuestra identidad como ciudadanos y practicar serlo en y para una sociedad plural. La escuela incluyente representa el principal espacio para que las niñas, niños y jóvenes convivan con la diversidad, desarrollen una comprensión intercultural, participen con otr@s y se formen a partir de valores democráticos como el respeto y el trabajo colectivo (Levine, 2006). Al ofrecer equidad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo a tod@s, la escuela incluyente busca no sólo enfrentar, sino superar las desigualdades presentes en el contexto social, político y económico. **Una educación incluyente que da a cada persona la posibilidad de ejercer plenamente su derecho a aprender desde la diversidad asegura que tod@s puedan también ejercer su derecho a participar y, así, seguimos enriqueciendo y construyendo nuestra democracia.**

La educación es imprescindible para la construcción continua de la democracia, pero no cualquier educación. Si nuestro propósito es formar a ciudadanos (SEP, 2016) capaces de construir y sostener una esfera pública en la cual prevalezcan la justicia, la igualdad y el respeto, **necesitamos una educación que sea una experiencia de inclusión democrática, donde todos se puedan encontrar, desarrollar, expresar e influir en el mundo a su alrededor.**

Referencias

- Addams, Jane (1902[1994]). *On Education*, New Brunswick, NJ, Transaction Publisher, 226 p.
- Boyte, Harry C., y Kari, Nancy N. (1996). *Building America: the Democratic Promise of Public Work*, Philadelphia, Temple University Press, 255 p.
- Boyte, Harry C. y Evans, Sara M. (1992). *Free Spaces: The Sources of Democratic Change in America*, Chicago, University of Chicago Press, 268 p.
- Dewey, John (1927). *The Public and Its Problems*. Chicago: Swallow, 236 p.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 439 p.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2010). "La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente," Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España, mayo 2010.
- Freire, Paulo (1990). *The Pedagogy of the Oppressed*, New York, Continuum Publishers, 186 p.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2009). "Hacia una educación societalmente inclusiva", Taller Regional Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina: Caminos recorridos y desafíos pendientes, 18 al 20 de Noviembre de 2009, Santiago, Chile. Disponible en: <http://portal.unesco.org/.../09%2BJuan%2BEduardo%2BGarc%C3%ADa.ppt> [consulta: enero de 2017]
- Ginwright, Shawn, Cammarota, Julio, y Noguera, Pedro (2005). "Youth, Social Justice, and Communities: Toward a Theory of Urban Youth Policy", *Social Justice*, 32(3), pp. 24-40.
- Grossman, David L. (2008). "Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional", *Perspectivas*, XXXVIII(1), pp. 45-60.
- Levine, Peter (2006). *Democracy as education, education for democracy*. Disponible en: <http://www.peterlevine.ws/mt/archives/000821.html> [consulta: diciembre de 2016]
- O'Donoghue, Jennifer L. (2006). *Powerful Spaces: Urban Youth, Community Organizations and Democratic Action* (tesis doctoral), Escuela de Educación, Universidad de Stanford, 369 p.
- Osler, Audrey y Starkey, Hugh (2005). *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Maidenhead, England, Open University Press, 240 p.
- Parker, Walter C. (1996). "'Advanced' Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education", *Teachers College Record*, 98(1), pp. 104-125.
- Sanborn, Howard y Thyne, Clayton L. (2014). "Learning Democracy: Education and the Fall of Authoritarian Regimes", *British Journal of Political Science*, 44(4), pp. 773-797.
- SEP (2016). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, disponible en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF [consulta: diciembre de 2016]
- UNESCO (2016). "Resolución de las Naciones Unidas destaca los esfuerzos de la UNESCO en materia de educación para la democracia", disponible en: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/un_resolution_marks_unesco_efforts_towards_education_for_dem/ [consulta: enero de 2017]

Tod@s ganamos con una educación incluyente

Lo que ganan los individuos con una educación incluyente

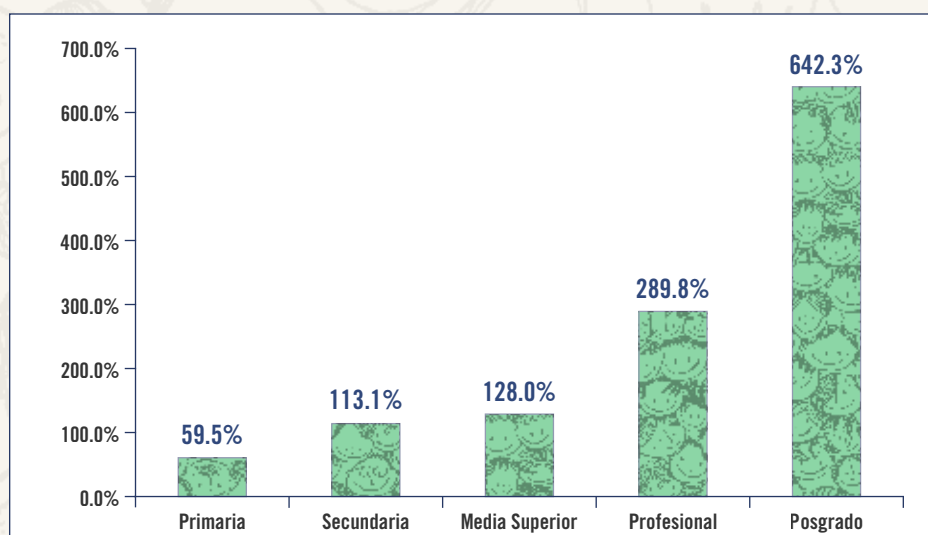
Lo mejor que le puedo heredar a mis hijos es educación.
Padre de familia

En general, las personas estamos de acuerdo con que la educación representa una inversión en el presente que rinde dividendos tanto ahora como en el futuro. La evidencia internacional señala que a mayor escolaridad, mayores ingresos y beneficios extra económicos (en promedio), tales como (OCDE, 2014):

- menor probabilidad de desempleo;
- menor probabilidad de encontrarse en los deciles más bajos de ingreso;
- mayor habilidad en aprovechar sus recursos disponibles;
- mejores oportunidades en el mercado laboral;
- mejor calidad de vida en términos de salud.

El ingreso puede ser la medida más sencilla a la hora de evaluar el impacto de tener mayores años de escolaridad. La evidencia nos señala que el retorno en el ingreso oscila entre 7 y 10% por cada año de escolaridad adicional (Acemoglu y Angrist, 2000; Card, 2001). En México, los resultados por año de escolaridad señalan que el rendimiento se encuentra entre 8.2 y 8.4%, aunque es mayor cuando se trata de grados académicos superiores (Morales-Ramos, 2011). Por ejemplo, en la Figura 3.C.1, observamos cómo el rendimiento económico (entendido como salario por hora de trabajo) de un individuo crece de acuerdo a cómo aumenta su grado de escolaridad. De esta manera, una persona que alcanza el nivel de primaria tiene un ingreso 59.5% superior con respecto a alguien que no cuenta con estudios. Este porcentaje aumenta conforme se alcanzan mayores grados académicos, hasta llegar a 642.3% en el posgrado.

Figura 3.C.1 Rendimiento económico por nivel de escolaridad, con respecto a no contar con estudios



Fuente: Morales-Ramos, 2013

La exclusión de las niñas, niños y jóvenes (NNJ) de la educación perjudica seriamente sus posibilidades de alcanzar un nivel de vida digno en términos económicos. Si aseguráramos una educación básica para todas las personas, su ingreso promedio podría crecer aproximadamente en 113% en comparación con no alcanzar ningún grado académico, ampliando sus posibilidades de gasto en otros rubros y extendiendo sus oportunidades para seguir aprendiendo. Por ejemplo, asumamos que eres uno de los dos millones de mexicanos con trabajo que no cuentan con ningún grado académico y ganan el salario mínimo (ENOE, 2016). Actualmente, tu salario mensual ronda la cantidad de \$2,191 pesos netos. De concluir tu educación básica, tu salario podría crecer a \$4,669 pesos al mes. Aunque tenemos que aclarar que este incremento es promedio y varía de acuerdo a las horas trabajadas, el énfasis de contar con más grados académicos debe ser permanente para tod@s.

Lo que gana la sociedad con una educación incluyente

Un pueblo educado es un pueblo libre.

Immanuel Kant

Invertir en la educación pública brinda beneficios de los que todos alcanzamos a disfrutar. Por ejemplo, en promedio, personas con mayor escolaridad pagan una cantidad mayor de impuestos, requieren menores transferencias gubernamentales de apoyo y participan en un mayor grado en la vida democrática de su comunidad (OCDE, 2014).

Asegurar un piso mínimo en educación para toda la población se reditúa en un menor gasto gubernamental en materia de asistencia, considerando que las personas sin escolaridad tienen más probabilidades de no atender recomendaciones de salud, así como de manejar de manera menos eficiente sus recursos (Grossman, 2006). Reducir el porcentaje de personas en esta condición permitirá al Estado destinar más recursos a otras áreas.

Cuantificar el impacto social de una sociedad más educada es una tarea complicada debido al sinnúmero de

beneficios –algunos de ellos incuantificables–, por lo que se encuentran generalmente subestimados (Patrinos y Psacharopoulos, 2002). Aun así, los beneficios sociales de tener una educación incluyente exceden los costos sociales de proveerla, especialmente al tratarse de los primeros grados educativos (Todaro y Smith, 2012). Este último punto nos indica que los beneficios de la inclusión –aquéllos que resultan de incluir a todas y todos en la escuela, con un aprendizaje exitoso y participativo– son mayores para países con menor desarrollo, donde el acceso a y la permanencia en la educación básica es aún difícil. Esto es particularmente evidente en regiones como Latinoamérica y África Subsahariana (Patrinos y Psacharopoulos, 2002).



Incluir a todas las personas en la escuela es el primer paso para que alcancen el máximo logro de aprendizaje. Actualmente, 57% de los estudiantes de 15 años en México no alcanzan las competencias básicas en matemáticas para desempeñarse en el mundo contemporáneo (OCDE, 2016). Aunque estos jóvenes ya están inscritos en la escuela, tenemos que señalar que no están aprendiendo lo que deberían. El impacto de asegurar que nadie se quede atrás en México al hablar de aprendizaje también brindaría beneficios económicos a la nación. Por ejemplo, si lográramos que todos los estudiantes de 15 años en México alcanzaran el nivel básico –nivel 2– en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el impacto en el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) sería de un incremento de 6.4% para los siguientes 80 años (OCDE, 2015).

Lo que ganamos tod@s con una educación incluyente

Una educación incluyente nos beneficia a tod@s. La evidencia nos demuestra que sumar años de escolaridad y aprendizaje aumenta los beneficios privados de las personas y genera una inversión social más saludable. En el primer caso, una persona con mayor escolaridad alcanza, en promedio, mayores ingresos y una mejor calidad de vida, dadas las oportunidades de desarrollo social, económico y cultural que la propia educación brinda. En el segundo caso, una sociedad educada es también una sociedad con menor dependencia a transferencias gubernamentales y mayor conciencia de su rol como ciudadanos. Además, las personas con mayor educación pueden generar mayores ingresos al Estado a través de mayores contribuciones, dando posibilidades al Estado de orientar dicho recurso a las personas en condiciones más vulnerables.

Referencias

Acemoglu, Daron y Angrist, Joshua (2000). "How large are human-capital externalities? Evidence from Compulsory Schooling Laws", *Chicago Journal*, pp. 9-59, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3585383> [consulta: diciembre 2016]

Caplan, Bryan (2012). *Schooling, income, and reverse causation*, Library of Economics and Liberty, disponible en: http://econlog.econlib.org/archives/2012/05/schooling_incom.html [consulta: septiembre 2016]

Card, David (2001). "Estimating the return of schooling. Progress on some persistent economic problems", *Econometrica*, v69(5,Sep), pp. 1127-1160, disponible en: <http://davidcard.berkeley.edu/papers/return-to-schooling.pdf> [consulta: diciembre 2016]

Grossman, Michael (2006). "Education and Nonmarket Outcomes", *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier; disponible en: <http://faculty.ses.wsu.edu/cowan/teaching/593/grossman%20education%20published%20version.pdf> [consulta: diciembre 2016]

Heckman, James y Klenow, Peter (1997). *Human Capital Policy*, University of Chicago, disponible en: <http://www.klenow.com/HumanCapital.pdf> [consulta: diciembre 2016]

INEGI (2016). "Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo", disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/> [consulta: diciembre 2016]

Morales-Ramos, Eduardo (2011). "Los rendimientos de la educación en México", Documentos de investigación. Banco de México, No. 2011-07, Banco de México, disponible en: <http://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-discursos/publicaciones/documentos-de-investigacion/banxico/%7BE6CBA842-39BD-6251-B12C-6F55EB399EF7%7D.pdf> [consulta: diciembre 2016]

OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [consulta: diciembre 2016]

OCDE (2015). *Universal Basic Skills: What countries stand to gain*, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en> [consulta: diciembre 2016]

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, Paris, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> [consulta: diciembre 2016]

Patrinos, Harry y Psacharopoulos, George (2002). "Returns to investment in education. Further update". Policy Research Working Paper; (Policy Research Working Paper 2881), The World Bank, Latin American and the Caribbean Region, Education Sector Unit, 36 p.

Todaro, Michael P. y Smith, Stephen C. (2012). *Economic development*, pp. 366.

World Health Organization (2007). Early child development: a powerful equalizer, disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/ecd_final_m30/en/ [consulta: diciembre 2016]



The background of the entire page is a repeating pattern of simple, hand-drawn cartoon faces. Each face is unique, with various hairstyles, expressions, and features like glasses or a mustache. The faces are rendered in a light, sketchy style, creating a sense of a diverse and inclusive community.

El estado actual de la inclusión

en el sistema educativo mexicano

4

La inclusión en el sistema educativo mexicano: un análisis a partir de sus componentes

Como hemos argumentado anteriormente, la inclusión en educación es un proceso continuo, dinámico y transversal, que es afectado por y tiene implicaciones para todos los componentes que comprenden al sistema educativo. Esta sección tiene como objetivo presentar un diagnóstico breve de los principales componentes del sistema educativo mexicano que influyen en la inclusión así como propuestas de cómo podemos transitar hacia un sistema más incluyente.

Aunque cada apartado tiene un enfoque y un estilo distinto (desde la diversidad de perspectivas de los que aquí escribimos), todos partimos de las siguientes preguntas:

¿Cómo se relaciona este componente con la inclusión?

Esto permite entender cómo cada componente puede y debe aportar al proceso de inclusión.

¿Cómo es en México este componente? ¿qué barreras enfrentamos para la inclusión desde este componente?

Esto permite entender cómo es la situación actual de cada componente en México relacionada con la inclusión, desde el aspecto regulatorio y legal, hasta lo que pasa en la práctica, y presenta un diagnóstico de qué barreras tenemos que remover en cada componente para poder contribuir al proceso de inclusión en nuestro país.

¿Cómo se hace para promover la inclusión desde este componente?

Esto nos muestra algunos casos de éxito o buenas prácticas en distintos lugares, desde comunidades en diferentes estados en México, hasta sistemas educativos nacionales en otros países, que han logrado promover la inclusión desde cada componente, con el objetivo de aprender de otros.

¿Cómo hacemos para por lo menos quitar las barreras relacionadas con este componente?

Al ser un proceso continuo de transformación, es imposible “resolver” el problema de cómo lograr la inclusión desde cada componente aquí y ahora. Esta sección nos da una idea concreta de lo que se debe hacer, urgentemente, desde cada componente para comenzar la transformación del sistema educativo hacia la inclusión en México en este momento. Son los primeros pasos; seguramente, cada vez que quitamos una barrera, una nueva saldrá a la vista.

Tod@s desde el inicio: Desarrollo Integral de la Primera Infancia

David Calderón
Lilia Julieta Guzmán Acevedo

“Que ellos aprendan mucho más que nosotras y que ellos se superen, y esperamos que nuestros hijos no estén sufriendo cosas”. (Madre, Hidalgo)

“...las políticas públicas en este país en temas de maternidad, paternidad, conciliación familiar, desarrollo infantil temprano no están ajustadas a la realidad.” (CEO, Matter Education)



El Desarrollo Integral de la Primera Infancia (DIPI, de ahora en adelante) es el fundamento necesario de un sistema educativo incluyente, y por ende, de una sociedad justa que incluya en la participación plena a sus ciudadanos, a tod@s. Vale la pena recordar el compromiso más reciente de la comunidad internacional, firmado en Incheon, Corea, el 21 de mayo de 2015:

La inclusión y la equidad en y a través de la educación son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (UNESCO 2015, punto 7: 33, traducción nuestra)

¿Por qué es tan crucial que la inclusión ocurra desde la primera infancia? Porque la pauta natural de desarrollo de cada persona, en términos del aprendizaje, es exponencial en esos primeros meses tras el nacimiento. En la ventana de los cero a cinco años de edad, a diferencia de lo que posteriormente ocurre – sea en los siguientes años de infancia o bien en la adolescencia y en la vida adulta –, **se puede favorecer (o no) un explosivo y expansivo enriquecimiento de las capacidades, de manera que las limitaciones del contexto familiar y del entorno socioeconómico puedan llevarse a la mínima expresión.**

Una niña en su primera infancia, con la interacción adecuada, puede desarrollar pautas y senderos de aprendizaje que resultan equiparables con los de sus pares nacidos en contextos más favorecidos, y puede distanciarse notablemente de los condicionamientos vinculados al bajo ingreso o la corta escolaridad de sus padres. Esto lo demuestran las investigaciones sobre programas de educación inicial de calidad, que involucran agentes preparados y apoyo a las prácticas de crianza de las propias familias (Engle et al., 2011; Mughal et al., 2016; Pascal y Bertram, 2013; Reardon y Portilla, 2016). **Los efectos sobre su salud, su expresión, sus actitudes y su logro escolar pueden alcanzar los promedios generales, contrarrestar la desventaja socioeconómica y las disparidades ligadas a la marginación cultural, y permanecer con sus efectos positivos en los años posteriores de la escolaridad formal.**

Este periodo de mayor desarrollo, el de los cero a los cinco años de edad, coincide con el de mayor vulnerabilidad y dependencia. El despliegue de potencialidades en esta etapa está fuertemente correlacionado con la situación de los adultos a cargo de las niñas y niños. **Históricamente se han registrado graves desigualdades en cuanto a nutrición, salud y desarrollo cognitivo según el gradiente de pobreza de los hogares, el contexto o el origen:** entre quienes pertenecen a familias de más bajos ingresos con respecto a las y los pertenecientes a familias con mayores ingresos, entre quienes viven en contextos rurales con respecto a sus pares en zonas urbanas, así como entre las y los indígenas con respecto a las y los no indígenas (Berlinski y Schady, 2015; Fernald, 2013; Paxson y Schady 2007).



Las personas que están más cercanas y que más tiempo interactúan con las niñas y niños deben contar con un amplio repertorio de capacidades para brindarles lo necesario y crear ambientes propicios para su desarrollo. **Es fundamental, por lo tanto, ofrecer una atención integral durante la primera infancia – es decir, aquella que reconoce y entiende la diversidad de familias y las diferentes necesidades de éstas, así como de cada niña y niño durante esta etapa –** ya que la evidencia demuestra que cuando las niñas y los niños en contextos precarios reciben esta atención integral, se cierran por completo las brechas existentes con sus pares en contextos aventajados (Campos-Vázquez, Domínguez Flores y Vélez Grajales, 2014). Los programas remediales y compensatorios para etapas posteriores tienen claramente efectos menores, frecuentemente revertidos ante nuevas situaciones, y con una tendencia a logros decrecientes.

Así, la **“promesa del presente” a la que nos referimos en la Introducción tiene la oportunidad de hacerse realidad si nos empeñamos a fondo en que tod@s estén incluidos desde el inicio**, especialmente concentrándonos en que niñas y niños de ambientes marginados sean activamente considerados una prioridad en la tarea educativa de sociedad y gobierno.

4.1.1 ¿Cómo vamos en México en la inclusión desde la Primera Infancia?

Como hemos afirmado antes, la inclusión no es un evento, pues no se reduce al ingreso a un determinado servicio ni al acceso a un tipo de “intervención”, sino que constituye un proceso continuo y transversal. Considerando esto, no sólo haremos referencia a la primera inclusión, es decir, a tener a la mano las oportunidades de aprendizaje que debe brindar la sociedad a través de la agencia del Estado, sino también a la posibilidad de lograr los aprendizajes adecuados para aquell@s ya incluidos en los servicios y al trabajo para incorporar la actividad y decisión de las familias como agentes de cambio en el potenciamiento de las dimensiones de los niños y niñas pequeños. En esta sección revisaremos el marco legal y las barreras concretas que encontramos para la inclusión desde el principio de la infancia.

En México, la población de cero a cinco años es atendida en la educación inicial y la educación preescolar; sólo el nivel preescolar tiene el carácter de obligatorio desde los tres hasta los cinco años. La educación inicial, según lo que marca la Ley General de Educación (LGE, 2016, artículo 40) tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social e incluye la orientación a las familias o tutores para la educación de las niñas y niños. Por su parte, la educación preescolar establece el inicio de la educación obligatoria y tiene como propósito preparar a las niñas y niños para la vida escolar mediante el desarrollo de competencias en las áreas físico-motora, cognitiva, lingüística y emocional, con la intención de propiciar que integren sus aprendizajes y los utilicen en su vida diaria (SEP, 2013).

Sin embargo, en México persisten importantes barreras para niñas y niños de cero a cinco años. El Mapeo y Análisis de los Servicios Públicos de Desarrollo Infantil Temprano realizado recientemente identifica las siguientes barreras a la educación inicial y preescolar en los municipios con menor índice de desarrollo humano (IDH) en el país: baja cobertura, heterogeneidad en la atención y falta de pertinencia cultural en los contenidos educativos dirigidos a las niñas, niños y sus familias. En otras palabras, las principales

barreras para quienes más lo necesitan están en el acceso y en la calidad de los servicios (Fundación IDEA/UNICEF, 2014). Revisemos, pues, las barreras para el acceso, para el desarrollo y aprendizaje integral y para la participación.

Barreras para el acceso. Falta claridad, por un lado, en la regulación y práctica en México sobre lo que toca a la educación inicial, que atiende a niñas y niños de los cero a los cuatro, cinco y hasta seis años de edad, según el servicio de que se trate, y por el otro lado, la obligatoriedad de la educación preescolar que inicia a los tres años y culmina a los cinco. Esto, aunado a la diversidad de sectores e instancias que ofrecen servicios públicos de cuidado infantil, a la poca información pública sobre el número de beneficiarios, y a la falta de un sistema nacional de información sobre la oferta y cobertura que sea confiable,

actualizado y accesible, dificulta estimar el total de atención que se tiene específicamente en lo que respecta a educación inicial. Los servicios privados no están registrados en un padrón único, y la regulación rara vez les aplica, ni para bien ni para mal.

Existen al menos dos modelos públicos nacionales que ponen el enfoque en mejorar los conocimientos y prácticas de cuidado, el aprendizaje y el desarrollo en las familias mediante sesiones grupales, que son los que ofrecen el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Educación Inicial Indígena. Además del sector educativo, el sector salud y el de desarrollo social ofrecen y administran diversos programas públicos de atención a niños de cero hasta los seis años (ver Cuadro 4.1.1). Hay también diversos arreglos locales, que incluyen a municipios, universidades

Cuadro 4.1.1 Servicios Públicos de Atención a la Primera Infancia

Institución	Servicio	Atiende
SEP	Centro de Desarrollo Infantil (CENDI)	Niños y niñas de 45 días a 6 años
	Centro Infantil Comunitario (CEI)	Niños y niñas de 2 a 4 años
	Educación Inicial Indígena	Familias, niños y niñas de 0 a tres años
	Programa de Educación Inicial no escolarizada para padres (PEI) de CONAFE	Mujeres embarazadas y familias con niños y niñas de 0 a 4 años
SEDESOL	Programa de estancias infantiles para madres trabajadoras	Niños y niñas de 0 a 4 años
	PROSPERA	Niños y niñas de 0 a 5 años
DIF	Centro Asistencial de Desarrollo Infantil (CADI).	Niños y niñas de 45 días a 6 años
	Centro Asistencial de Desarrollo Infantil Comunitario (CADIC)	Niños y niñas de 43 días a 4 años y en algunos casos hasta 6 años
IMSS	Guarderías madres IMSS	Niños y niñas de 43 días a 4 años y en algunos casos hasta 6 años
	Guarderías en campo	
	Guarderías integradoras	
ISSSTE	Estancias de bienestar y desarrollo infantil directas e indirectas	Niños y niñas de 60 días hasta 6 años

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada en los sitios web de cada institución, 2016.

públicas y asociaciones políticas y comunitarias. La diferencia es que la mayoría de estos programas se enfocan exclusivamente en la atención a las niñas y niños, aunque dentro de su modelo haya alguna propuesta de acciones para brindar apoyo directo a las familias.

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), durante el año 2013 asistieron 1,018,038 niñas y niños a algún tipo de servicio de educación inicial (ver Cuadro 4.1.2). Con base en estos datos, y considerando el estimado de población para ese año del Consejo Nacional de Población (CONAPO), la cobertura en educación inicial durante el año 2013 fue de apenas 11.4% de toda la población en la edad correspondiente.

Considerando que aún si el subregistro sobre el acceso pueda ser importante por todas las opciones privadas y comunitarias de las que no hay información disponible, podemos estimar que aproximadamente **tres cuartas partes de cada cohorte demográfica no cuentan con alguna pauta de atención propositiva y sistemática para el desarrollo integral**. Para dos tercios de los mexicanos, lo que sigue determinando el alcance, financiamiento y profesionalidad de los servicios es la *supervivencia* (atención neonatal, apoyo nutricional elemental, control de talla y peso, vacunación) y no mucho más. Resguardarlos de la intemperie, la enfermedad y la malnutrición casi agota el paradigma del compromiso solidario destinado a ellas y ellos en los tres primeros años, y no una visión de *vida plena*.

La variedad en instancias y programas dificulta la toma de decisiones y la acción efectiva (Fundación IDEA/UNICEF, 2014), siendo, en este caso no una positiva pluralidad sino **una negativa dispersión, duplicación e interferencia mutua de esfuerzos. La multiplicidad no está al servicio de la flexibilidad, la focalización y la contextualización; es la herencia de la falta de planeación y de arreglos políticos y económicos desde la visión adultocentrista**. Aún ahora no hay una voluntad clara en las instancias gubernamentales, salvo notables excepciones, para el aprendizaje mutuo, la potenciación y la coordinación entre las agencias.

Con respecto al acceso a los servicios obligatorios de educación preescolar (a partir de los tres años y hasta los cinco), la tasa neta de cobertura para el ciclo escolar 2013-2014 a nivel nacional fue de 71.3%, dejando fuera del sistema a 1,922,744 niñas y niños de 3 a 5 años (INEE, 2015). Sin embargo, este promedio oculta variaciones significativas entre la cobertura en los distintos tipos de servicio (ver Cuadro 4.1.3). Asimismo, la menor tasa de cobertura para preescolar se observa en las niñas y niños de tres años (27.1%); Sinaloa presentó el nivel más bajo de cobertura estatal a esta edad, 3.4%, mientras que Tabasco mostró el más alto, 68.2% (Mexicanos Primero, 2016).

Las barreras en el acceso, tanto para la educación inicial como para preescolar, son más significativas para las poblaciones ubicadas en contextos de muy alta marginación.

Cuadro 4.1.2 Niñas y niños de 0 a 3 años atendidos por instituciones públicas durante el 2013.

Institución	Niñas y niños atendidos	Total de Centros o Servicios
SEP	17,293	262
SEP-Dirección General de Educación Indígena	49,437	2,128
IMSS	207,050	1,418
ISSSTE	18,643	242
CONAFE	456,988	28,313
SEDESOL	268,627	9,503
TOTAL	1,018,038	13,553

Fuente: SEP, 2013.

Cuadro 4.1.3 Cobertura de alumnos de 3 a 5 años en preescolar, por tipo de servicio, 2013-2014.

Tipo de servicio	Alumnos	% del total de inscritos
General	4,213,755	88%
Indígena	407,533	8.5%
Comunitario	165,668	3.5%

Fuente: INEE, 2015.

Para la crucial “ventana de los 1000 días” (Jarillo, 2014) no se puede minimizar el hecho de que **la pobreza de los padres se traduce frecuentemente en dificultad para ofrecer a sus hijas e hijos nutrición suficiente y adecuada, poca disponibilidad de tiempo para jugar e interactuar con ell@s en las formas afectuosas y significativas que activan las funciones neurológicas más ricas, y el desgaste cognitivo y emocional que sufren como adultos ante las tareas básicas de subsistencia que no tienen asegurada** (Araujo, 2016). Para preescolar, 33.6% de las niñas y niños de 3 a 5 años pertenecientes a hogares del quintil más pobre de la población en México no asisten a la escuela (UNICEF, 2016).

Las barreras en el acceso –que se concentran en falta de servicios disponibles en el entorno cercano y en falta de apoyos a las familias para cubrir costos y tiempos de oportunidad– **aquejan a las familias más necesitadas, con lo cual la exclusión se adensa y puede replicarse de una generación a la siguiente.** Por ejemplo, en los hogares en los que los padres estudiaron un posgrado, el porcentaje de inasistencia de las niñas y niños es de 19.5%, mientras que en los hogares en los que los padres tiene como escolaridad máxima la primaria, el porcentaje de inasistencia crece en más del doble, llegando a 51% (UNICEF, 2016).

Una barrera adicional en el acceso es la que enfrentan niñas y niños de entre cero y cinco años con alguna condición de discapacidad física, mental, intelectual o sensorial, a quienes no se les ofrecen los servicios, o no se propicia que sus familias puedan acompañarlos. La falta de diagnóstico y atención oportunos a diversas condiciones de discapacidad limitan el apoyo y ponen a las niñas y niños más jóvenes en una situación constante de exclusión por estas características (OMS, 2013). En México alrededor de 33,600 niñas y niños de cinco años en condición de disca-

pacidad no asisten a la escuela (cálculo propio con datos de CONAPO y UNICEF, 2016).

En resumen, las oportunidades de aprender desde el inicio de la vida están severamente recortadas para un gran grupo de las jóvenes generaciones. Los servicios son pocos, concentrados en las ciudades y poblaciones grandes, y todavía fuertemente vinculados a una disponibilidad que no es universal, sino condicionada a padrones de beneficiarios de compensación social o a condiciones de empleo formal de madres, padres o tutores. La focalización que la equidad exige está muy lejos de cumplirse en México.

Barreras para el desarrollo integral en los servicios. Ya desde el Marco de Acción de Dakar se enfatizó la relevancia de contar con agentes educativos formados para trabajar a favor del DIPI (UNESCO, 2000). Actualmente, en México, los agentes de la atención a niñas y niños de cero a cinco años tienen distintos y contrastantes perfiles de preparación académica y no académica (OREALC/UNESCO, 2015), pues existen diversos programas para la formación y certificación de competencias para agentes educativos en educación inicial. Sin embargo, **no existe un sistema de formación inicial y continua que certifique que están facultados** psicológica y pedagógicamente para atender a las niñas y niños de cero a dos años, **ni un mandato legal claro que se aplique a todo el país.**

Aunado a esto, los salarios percibidos por los agentes educativos son muy bajos, sobre todo para las personas que trabajan con niñas y niños en contextos de alta marginación. Las promotoras de educación inicial del CONAFE, por ejemplo, reciben un apoyo económico que va de 844 pesos a 2,000 pesos mensuales (CONAFE, 2014). En las entrevistas que a lo largo de estos años hemos conducido en diversos servicios de atención a la primera infancia, rei-

teradamente aflora el comentario de que existe una alta rotación de personal en los servicios de educación inicial, por lo precario de las contraprestaciones laborales, empezando por el sueldo, con lo que **la inversión hecha por los programas en la formación para la función no alcanza a hacer una diferencia sustentable en la calidad de los servicios, por la renuncia posterior de los agentes.**

En cuanto al preescolar, los agentes educativos cuentan con un programa de formación inicial con validez a nivel nacional desde 1999. En el año 2012 inició la primera generación con un nuevo programa de ocho semestres de duración, que comprende cincuenta y tres cursos organizados en cinco trayectos formativos y un espacio adicional asignado al trabajo de titulación (DGESPE, 2012). Sin embargo, no se cuenta con un sistema que dé acompañamiento y asegure la calidad de la práctica realizada por los egresados una vez que están frente a grupo. Aunque la formación de los docentes de preescolar tiene un currículum acorde a avanzadas concepciones pedagógicas contemporáneas, las educadoras enfrentan los problemas que describimos en *Prof.*, especialmente **la enorme distancia entre directrices abstractas y la falta de práctica suficiente y continuada, tutorada por el colectivo docente, para enfrentar las diversas situaciones de aula y necesidades de las niñas y niños** (Mexicanos Primero, 2016).

Un componente clave para el DIPI son las condiciones de los espacios y materiales para el aprendizaje; en México no son adecuadas para tod@s. La evidencia ha demostrado que los factores del entorno físico – como la limpieza, el orden, la seguridad, la iluminación – inciden en el desarrollo intelectual de las niñas y niños menores de seis años (Guo y Mullan, 2000). Para el modelo de educación inicial ofrecido por CONAFE, el espacio ocupado en la mayoría de las localidades es prestado, adaptaciones de salones comunales o ejidales, patios, canchas, silos, templos y un largo etcétera. Aunque las promotoras buscan que el entorno tenga las condiciones necesarias para resguardar la seguridad de las niñas, niños y sus familias, no siempre logran conseguir un espacio ideal y no disponen de materiales suficientes. Personal del CONAFE reporta que regularmente son las promotoras quienes compran el material que requieren para la sesiones – y esto con su salario de entre 844 y 2,000 pesos al mes.

Por su lado, incluso con la regularidad, estabilidad y obligatoriedad de los servicios de educación preescolar, la infraestructura de las escuelas de este nivel suele reducirse a salones genéricos y a la ya crónica falta o inadecuación de los materiales didácticos, financiados de nuevo por las

educadoras mismas o según las limitadas posibilidades de la mayoría de los padres. De nuevo corriendo en sentido contrario al ajuste de equidad, según los últimos datos disponibles sólo 66% de los preescolares indígenas tienen electricidad, 47% cuentan con agua potable, 71% con baños instalados y 57% con drenaje (Pérez, 2010). Asimismo, casi la mitad (45.9%) de los preescolares carecen de espacios deportivos o recreativos (SEP/INEGI, 2013) aunque la evidencia es cada vez más contundente del papel central del juego en el aprendizaje integral (UNICEF, 2004)

No existe mucha información confiable sobre los aprendizajes logrados por niñas y niños mexicanos en el rango de cero a cinco años, elemento crucial de la segunda inclusión. Sin embargo, los resultados del esfuerzo de evaluación de aprendizajes más recientes para el último año de preescolar apuntan también a una fuerte segmentación según la condición de arranque:

Tanto en Lenguaje y comunicación como en Pensamiento matemático, existe una amplia brecha entre el logro educativo de los niños que asistían a escuelas privadas y el de los que acudían a los demás estratos. Esta brecha es más acentuada entre el estrato privado y los cursos comunitarios, seguida por la que existe entre las escuelas privadas y rurales. Ambas brechas disminuyeron ligeramente entre 2007 y 2011; sin embargo, esta disminución **no es suficiente para garantizar a todos los niños el derecho a aprender.** A este respecto, diversos estudios han dado cuenta de las condiciones de desigualdad que afectan a las modalidades que operan en los contextos más desfavorecidos. Es decir, **donde la oferta educativa debería estar especialmente enriquecida, es donde se advierten las principales carencias.** (INEE, 2014: 55; énfasis nuestro)

Barreras para la participación. Siendo el proceso educativo mismo una formación en y para la participación, en todos los niveles, desde la etapa inicial y preescolar debe considerarse a las niñas y niños como agentes activos de su propio aprendizaje, siendo la educación relevante al estar construida de acuerdo a los conocimientos y experiencias de los estudiantes y agentes educativos, y asegurar que el proceso mismo se realice en el idioma local (UNESCO, 2000). **La tercera inclusión, para los esfuerzos de DIPI en México, es todavía más escueta que las dos anteriores.**

En educación inicial, a pesar de los intentos realizados para orientar el trabajo educativo hacia que las niñas y niños

pequeños sean protagonistas de su aprendizaje y no meros “sujetos de cuidado” – el más reciente en el 2013 con la publicación del Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (SEP, 2013) –, la experiencia de atención educativa que reciben las niñas y niños depende de la instancia a la que asisten. Esto, a su vez, está asociado a la condición laboral y el nivel de ingreso de las familias: a mayor poder adquisitivo, mejor servicio (Jarillo, 2014).

A partir del año 2002 inició un proceso de renovación curricular y pedagógica en el nivel preescolar; mismo que se concretó en el Programa de Educación Preescolar (PEP) del año 2004. Este último fue modificado en el año 2011, por lo que el programa que actualmente se implementa a nivel nacional es el PEP 2011, el cual está organizado en seis campos formativos a través de los que se desarrollan diversas competencias (SEP, 2011). Este programa vigente es de observancia general en todos los centros de educación preescolar; sean de sostenimiento público o particular, o de servicio indígena o general.

En la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, presentado por la SEP en julio 2016, se propone un reajuste a todo el programa, con tres componentes: aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular (SEP, 2016). Queda pendiente su aprobación e implementación.

En estos planteamientos curriculares, se contempla una doble participación: la de los propios niños y niñas pequeños como constructores de sentido en su experiencia, así como la participación de sus familias en las estrategias de desarrollo y en la marcha de los centros que ofrecen la atención. Sin embargo, los testimonios que hemos recogido apuntan a que la participación es en la mayoría de los casos todavía un postulado, no una realidad cotidiana. **El hecho de que los programas – tanto en educación inicial, como en preescolar – tengan parámetros de observancia nacional, no es todavía un indicador de avance adecuado, pues su cumplimiento no está monitoreado ni garantizado con consecuencias de justiciabilidad del derecho.**

A partir de agosto 2016, el CONAFE implementa el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD; CONAFE, 2016), diseñado por la Dirección de Educación Comunitaria, que recupera el modelo típico de la SEP, pero con flexibilidad curricular para la modalidad comunitaria y multigrado; **en el Modelo ABCD, aunque todavía no hay evidencia sistemática disponible, se pueden identificar sólidos rasgos de lo que es un proceso de desarrollo integral con y para la participación.**

4.1.2 ¿Cómo promover la inclusión en el DIPI?

Las intervenciones adecuadas durante la primera infancia tienen el potencial de fomentar el desarrollo integral de las niñas y niños y así cerrar las brechas que pueden provocar la exclusión de las oportunidades educativas, sociales y económicas a lo largo de sus vidas (Campos-Vázquez, Domínguez Flores y Vélez Grajales, 2014). A continuación nos referiremos a cuatro áreas de prácticas para promover un desarrollo incluyente a partir de una atención de calidad a la primera infancia, y que pueden resultar inspiradoras o movilizadoras para los cambios en las políticas públicas.

Formación “de dos generaciones” o involucramiento activo de la familia. La participación de las familias en el desarrollo de niñas y niños pequeños es esencial. Las intervenciones exitosas para fortalecer las prácticas de crianza tienen grandes efectos equalizadores e inclusivos (Mughal et al., 2016; Pascal y Bertram, 2013) y en años recientes ha crecido el consenso en la comunidad científica internacional para hacer del involucramiento familiar la punta de lanza en todo el esfuerzo coordinado para el DIPI (Lucas, 2016). Se trata de mostrar a la familia – haciéndose cargo de su condición, origen y pertinencia cultural – actividades apropiadas a realizar con las niñas y niños usando materiales y juguetes de bajo costo y artículos disponibles en el hogar; brindar sugerencias que fortalezcan la interacción cuidador primario-niño y ofrecer información sobre nutrición, salud, cuidado y desarrollo infantil (Banker-Henningham y López, 2010).

En México hay mucho que aprender de las experiencias de Educación Inicial de CONAFE, de las intervenciones coordinadas por la Unidad de Neurodesarrollo del Hospital Infantil de México “Federico Gómez” (como las sesiones de diálogo e identificación en torno a los manuales de la prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil (EDI) o la estrategia “Te receto un juego”), así como iniciativas emergentes como las aplicaciones (“apps”) desarrolladas por el programa de Educación Inicial de Fundación Slim, *Guiapp*, o la ofertada por KINEDU, o bien el servicio de visitas domiciliarias de *Matter Education*. Son todos ejemplos de apoyo explícito a la formación de las familias para construir capacidades dentro del hogar para el cuidado y desarrollo de niñas y niños.

Permisos con pago a favor de la crianza. Brindar tiempos adecuados para la crianza desde los permisos de maternidad y paternidad permite, entre otras cosas, incrementar el tiempo y la calidad de la convivencia coti-

diana en las familias. Asimismo, los permisos de este tipo facilitan la lactancia exclusiva y extendida, que está asociada con múltiples beneficios para las niñas y niños (González de Cosío Martínez et al., 2017). En el caso de las niñas y niños con alguna condición de discapacidad, el permiso de maternidad y paternidad juega un rol crucial en el combate a la exclusión social. En Bulgaria y la República Checa, por ejemplo, la madre o padre de una niña o niño con discapacidad que necesita cuidado intensivo tiene el derecho de permiso de ausencia con goce de sueldo hasta que la niña o el niño cumple siete años. En Hungría el límite de ausencia con goce de sueldo para los padres criando niños con discapacidad es de diez años (UNICEF, 2012).

Laboratorios de innovación. El desarrollo de espacios para estudiar, medir, e innovar programas puede ayudar a traducir el conocimiento científico en servicios de calidad que permiten generar cambios sustantivos en la vida de niñas, niños y de los adultos que los rodean. Un ejemplo de esto es la Aceleradora de Innovación para la Primera Infancia, proyecto que reside en la Universidad Regiomontana (U-ERRE) en Monterrey, Nuevo León, y que es parte de los laboratorios del *Center on the Developing Child* de la Universidad de Harvard. Actualmente trabaja en un estudio sobre intervenciones para la primera infancia en México en diversos contextos con el fin de conocer qué componentes de sus modelos de atención son los que tienen impacto en el desarrollo infantil y proponer cómo podrían escalarse.

Monitoreo del DIPI. El seguimiento del desarrollo integral de la primera infancia permite la detección y la prestación de servicios oportunos; más precisamente, el derecho a aprender de niñas y niños pequeños encuentra una garantía operativa con la construcción de sistemas de seguimiento a su aprendizaje y desarrollo (Reikes et al., 2015). Un ejemplo es cómo el *Citizens' Committee for Children (CCC) of New York* desarrolló *Keeping Track Database*, la base de datos sobre la primera infancia más grande y completa de América que reporta más de cien indicadores sobre el bienestar de las niñas y niños en Nueva York. La información reportada es útil para las diferentes instancias y sectores de la sociedad y del gobierno para favorecer la mejora continua de los servicios de atención y por ende el desarrollo de las niñas y niños (CCC, 2016). En esa línea, y con la participación de Mexicanos Primero, **está en proceso de construcción un acuerdo regional de sociedad civil y gobiernos para establecer una única base de datos, actualizada, abierta y comparable, con los indicadores fundamentales de desarrollo integral de la primera infancia para América Latina** (Fizbein et al., 2016).

4.1.3 Quitando las primeras barreras.

Resumiendo, debemos activarnos con un sentido de urgencia para que la desigualdad no malogre los mejores potenciales de las niñas y los niños pequeños en México. **La primera y principal recomendación, antes de entrar a propuestas más puntuales, es remover la barrera de la incomprensión y la invisibilidad.** Si ni siquiera captamos que la exclusión desde el principio es un problema de la máxima gravedad, con altísimas implicaciones para la viabilidad misma de la sociedad, no pondremos nuestros recursos intelectuales, sociales y de colaboración colectiva a buscar solucionarlo.

Se impone una gran tarea de **comunicación política** dirigida a gobernantes y funcionarios, desde los centros de conocimiento experto y desde el activismo de la sociedad civil, para modificar la forma en que se conciben las intervenciones para l@s niñ@s de cero a cinco años de edad en México. **Debe avanzarse velozmente a asumir las consecuencias de que estamos delante de un derecho universal de l@s niñ@s, exigible y justiciable, y no de una prestación diferenciada por el empleo, el ingreso o la elegibilidad a un padrón.** Aunque en diagnósticos recientes se ha mencionado este problema como una “tensión” (por ejemplo, Myers et al., 2013: 163), en realidad es una enorme barrera a desmontar, por su regresividad. La realización de este derecho, como todos los demás derechos, es progresiva; lo que es inaceptable es que sea escatimada y pospuesta injustificadamente porque los niñ@s pequeñ@s cuentan poco como clientela política.

Transversalmente a todos los sectores e instituciones, **los agentes del Estado deben cobrar conciencia de que las y los niños no son “beneficiarios” pasivos y anónimos, unidades que son intercambiables y descartables, sino sujetos de derechos.** Para ello, los expertos y los activistas necesitan ganar elocuencia y representación en las instancias de decisión, para empujar el lenguaje, el marco teórico y regulatorio conducente a esta aceptación. Las intervenciones en la primera infancia son una forma sostenible de garantizar los derechos para todas y todos y apoyar su desarrollo pleno desde el principio y a lo largo de su vida (UNESCO, 2009).

Aunada a la comunicación política, viene la **comunicación social.** Los estudios de divulgación, los comunicados, desplegados, entrevistas y artículos sobre la exclusión y las estrategias para enfrentarlo tienen que cobrar notoriedad y relevancia, **hacer visibles a niños y niñas de cero a cinco, presentar sus rostros y contar sus historias.** Hasta

hace poco parecía que se trataba de un campo secundario en los debates que conforman opinión pública del país, con apenas unos pocos referentes en las revistas especializadas de pediatría, con un espacio marginal en la subliteratura de revistas para amas de casa o como una temática ajena y de baja monta en los circuitos consagrados de investigación educativa en México. Tiene que pasar a ser un tema que brinque a las primeras planas y al horario estelar; a las redes sociales y a las conversaciones cotidianas, hasta convertirse en un tópico en el que las propias familias busquen constantemente elementos de juicio y participación para el desarrollo de sus niñ@s. Colocarlo con toda su dimensión en la agenda pública es tarea inmediata y urgente, e invita a la colaboración entre tod@s los ya convencidos y actuantes.

Un sistema de datos de actualización permanente. Esto debe contener la información sobre la atención que se brinda a la primera infancia, sobre todo a las niñas y niños de cero a dos años, y a los de tres años que no son atendid@s por el sistema educativo en preescolar. En la línea del Mapeo de las 105 intervenciones identificadas en una muestra de municipios, que hemos citado en otras partes de este apartado (Fundación IDEA/UNICEF, 2014), se requiere conciliar la información registral con las verificaciones en campo, de manera que, en el tiempo, los datos permitan dar seguimiento al desarrollo de todas y cada una de las niñas y niños, y se genere información útil para la mejora y el diseño de programas de atención integral a la primera infancia.

Multiplicar y reforzar los equipos que realizan investigación y evaluación, y asegurar su articulación con los esfuerzos de comunicación. La innovación y mejora sólo son posibles si se realiza investigación y se evalúan con rigor los programas y servicios que atienden la primera infancia; aquí **la barrera a remover es la ignorancia y la improvisación.** Es necesario invertir más en esto a fin de saber qué es lo que mejor funciona y poder escalarlo o elevarlo a nivel de política pública. Los espacios de articulación van avanzando, como ocurrió ya en la colaboración para formar a agentes de salud y a las familias mismas en los elementos de la Prueba EDI, o en las alianzas que sostienen la Aceleradora, así como las que formularon el “Pacto por la Primera Infancia en Oaxaca” —ejemplo de comunicación política— o la iniciativa “Empieza Temprano” —ejemplo de comunicación social.

Formación inicial y continua de agentes educativos para el desarrollo en la primera infancia. Es un contrasentido pretender acompañar la explosiva ampliación de potencialidades de las niñas y

niños en la etapa de su mayor intensidad con estrategias de baja expectativa, con personas adultas que no estén volcadas a la creatividad, al ajuste individualizado y con una enorme consistencia socioafectiva. Los meros edificios y materiales —aunque fueran de clase mundial— no alcanzan por sí mismos para proveer a niñas y niños de un ambiente estable, afectuoso y rico en interacciones y relaciones sociales pertinentes y oportunas, que les permitan desarrollarse plenamente. La formación de los agentes educativos debe ser congruente también para que el paradigma del cuidado, imprescindible ciertamente, no sea el único referente, pues tiene el riesgo de ser inconscientemente infantilista y sofocar con sus prevenciones la dinámica, igualmente imprescindible, de la exploración y el riesgo, para que en la práctica las niñas y los niños sean partícipes activos de su aprendizaje y se multipliquen los beneficios que reciben. **El sistema de formación debe acompañarse por un sistema de pagos y beneficios acorde con la importancia social de su tarea,** que permita a l@s agentes tener una vida digna y los estimule a seguir dando lo mejor de sí mism@s.

Articular la gama de servicios y mecanismos que están siendo establecidos. Como argumentamos, una importante barrera de acceso está en la dispersión de los servicios, que no responden a una política nacional y transexenal sobre Primera Infancia; **es tiempo de que se deje de ver a las niñas y niños de manera fragmentada** y que los servicios respondan a líneas clave comunes, permitan la movilidad de conocimientos, protocolos, agentes y destinatarios de una instancia a otra, y se defina su continuidad, expansión o fusión con base en las necesidades y oportunidades de los niñ@s mismos, y no de la tradición o apalancamiento político de sus dirigencias. Aquí la principal esperanza es que se haga efectivo el entramado normativo para darle sustancia a la coordinación que debe ejercer el secretariado del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA); un primer paso en esta dirección fue la instalación, en noviembre de 2016, de la Comisión Permanente para el Desarrollo Infantil Temprano, un cuerpo mixto de sociedad civil e instancias gubernamentales.

Concebir a la articulación en los servicios, desde el arranque, como una coordinación guiada por y para la equidad. El acceso y la calidad de la atención y los servicios ofrecidos a las niñas y niños no debe estar condicionada a nada, ni segmentarse en sus resultados reflejando y replicando las desigualdades previas al acompañamiento y atención. Desde todos los servicios y estrategias, en cualquier contexto, las niñas, niños y sus familias deben recibir la atención multidisciplinaria

que necesitan, logrando con ello la inclusión para todas y todos desde el inicio.

Diseñar oportunidades que brinden estabilidad económica a las familias. Desde la política pública laboral y fiscal, se debe apoyar la inversión de las familias en tiempo, dinero y atención en el desarrollo integral de los más pequeños. Un punto de partida puede ser renovar la estructura de los programas de transferencias monetarias para que el foco que tienen en la primera infancia sea integral, deje de estar centrado sólo en la subsistencia de las niñas y niños y se aproveche el potencial de aprendizaje de los primeros seis años de vida. Asimismo, se deben proponer alternativas para que las familias que gozan de contextos laborales formales puedan tener permisos con goce de sueldo más extensos y horarios flexibles que les permitan pasar más y mejor tiempo con sus hijas e hijos, mientras que las estrategias de formalización del autoempleo – desde la labor de jornaleros migrantes hasta la de vendedores en calle – deben incluir un paquete real de accesos a modalidades de atención pertinente.

Pensar las intervenciones en la lógica de las familias, de sus necesidades de atención y de acuerdo con sus posibilidades de tiempo y movilidad. Sobre todo, deben estar pensadas para la participación, la tercera inclusión. Los modelos de educación inicial deben permitir de-construir y construir junto con las familias las prácticas de crianza para optimizarlas, recuperar lo valioso de las tradiciones e incorporar lo prometedor de las innovaciones, y con ello beneficiar el desarrollo de los niños. Una tarea de corto plazo es difundir extensamente la concepción de “saque y respuesta”, la interacción dialogada en la que pueden y deben participar todos los miembros de la familia, así como arrancar experiencias piloto de grupos de padres varones para recoger y replantear sus experiencias de crianza.

El desarrollo integral en la primera infancia es el primer paso cronológico, pero también el necesario fundamento cualitativo para la inclusión en toda sociedad; sólo si estamos tod@s desde el principio podemos aspirar a una sociedad para tod@s.

Referencias.

Araujo, María Caridad (2016). “¿Cómo influye la pobreza en la crianza?”, *Blog Primeros Pasos*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en: <http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2016/12/23/pobreza-2/> [Consulta: diciembre de 2016]

Araujo, María Caridad, et al. (2016). *Una mirada al desarrollo infantil en América Latina y el Caribe desde la teoría y el pensamiento sistémico*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7696/Una-mirada-al-desarrollo-infantil-en-America-Latina-y-el-Caribe-desde-la-teoria-y-el-pensamiento-sistemico.pdf?sequence=1> [Consulta: noviembre de 2016].

Araujo, María Caridad, López, Florencia y Tomé, Romina (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil? Guía de herramientas*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7432/C%C3%B3mo-se-mide-la-calidad-de-los-servicios-de-cuidado-infantil.pdf?sequence=1> [Consulta: noviembre de 2016].

Banker-Henningham, Helen y López, Florencia (2010). *Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A comprehensive literature review*, Documento de trabajo #IDB-WP-213, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/2660/Early%20Childhood%20Stimulation%20Interventions%20in%20Developing%20Countries%3a%20A%20Comprehensive%20Literature%20Review.pdf?sequence=1> [Consulta: noviembre de 2016].

Berlinski, Samuel y Schady, Norbert. (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primeros_a%C3%Blas_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf?sequence=1 [Consulta: noviembre de 2016].

CCC (2016). *Keeping Track Online. The status of New York City children*, New York, Citizens' Committee for Children of New York, disponible en:

<http://data.cccnewyork.org/data/map/73/early-education-enrollment#1179/117/11309/14/a>

[Consulta: octubre de 2016].

Campos-Vázquez, Raymundo M., Domínguez Flores, Cristobal y Vélez Grajales, Roberto (2014). "Movilidad social e intervenciones tempranas", *Los Invisibles, las niñas y niños de 0 a 6 años*. México, Mexicanos Primero, disponible en:

http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/losinvisibles/Los-Invisibles_estado-de-la-educacion-en-mexico_2014.pdf

[Consulta: octubre de 2016].

CONAFE (2016). *Evento de Participación Ciudadana del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2016*, disponible en:

<http://www.conafe.gob.mx/transparencia/participacionciudadana/desarrollo-sesion-2016.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016]

CONAFE (2014). *Lineamientos Operativos del Programa Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, disponible en:

<http://www.conafe.gob.mx/Documents/LINEAMIENTOS-OPERATIVOS-2014.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016].

DGESPE (2012). *Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar*, México, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, disponible en:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular

[Consulta: diciembre de 2016].

Engle, Patrice, et al. (2011). "Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries", *The Lancet*, Vol. 378, No. 9799, pp. 1339-1353, disponible en:

[http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(11\)60889-1/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(11)60889-1/fulltext)

[Consulta: diciembre de 2016].

Fernald, Anne, Marchman, Virginia y Weisleder, Adriana (2013). "SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months", *Developmental Science*, 16:2, pp. 234-248, disponible en:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/desc.12019/epdf>

[Consulta: octubre de 2016].

Fundación IDEA/UNICEF (2014). *Mapeo y Análisis de los Servicios Públicos de Desarrollo Infantil Temprano*, México, Fundación IDEA y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, disponible en:

https://www.unicef.org/mexico/spanish/Anexo_1_V_ciudadana_3.pdf

[Consulta noviembre de 2016]

González de Cosío Martínez, Teresita, et al. (2017).

"Recomendaciones para una política nacional de promoción de la lactancia materna en México: postura de la Academia Nacional de Medicina", *Salud Pública de México*, 59(1), pp. 106-113.

Guo, Guang y Mullan, Kathleen (2000). "The Mechanisms Mediating the Effects of Poverty on Children's Intellectual Development", Palo Alto, Stanford University, disponible en:

http://inequality.stanford.edu/_media/pdf/Reference%20Media/Guo%20and%20Harris_2000_Children.pdf

[Consulta: noviembre de 2016].

INEE, (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014, Educación Básica y Media Superior*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, disponible en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/B/113/PIB113.pdf>

[Consulta: octubre de 2016].

INEE (2014). *El Aprendizaje en Preescolar en México. Informe de Resultados EXCALE 00 aplicación 2011. Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, disponible en:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/D/312/PID312.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016]

Isaacs, Julia B. (2012). *Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children*, Washington, D.C., The Brookings Institution, disponible en:

https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0319_school_disadvantage_isaacs.pdf

[Consulta: octubre de 2016].

Jarillo, Brenda. (2014). "La ventana crítica de los 1,000 días. Educación Inicial y cuidado infantil", *Los Invisibles, las niñas y niños de 0 a 6 años*. México, Mexicanos Primero, disponible en:

http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/losinvisibles/Los-Invisibles_estado-de-la-educacion-en-mexico_2014.pdf

[Consulta: octubre de 2016].

Ley General de Educación (2016), disponible en:

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/html/wo39036.html>

[Consulta: diciembre de 2016].

Lucas, Jane E. (2016). "Side by side with responsive parents in the Care for Child development intervention", *Early Childhood Matters 2016*, no. 11, disponible en:

https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/07/Early-Childhood-Matters-2016_11.pdf

[Consulta: diciembre de 2016].

Mexicanos Primero (2016). Índice de Cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal 2016, México, Mexicanos Primero, disponible en:

http://mexicanosprimero.org/images/icre/ICRE_2016_E-Book.pdf

[Consulta: octubre de 2016]

Mexicanos Primero (2016). *Prof. Recomendaciones sobre formación inicial y continua de los maestros en México*, México, Mexicanos Primero, disponible en:

<https://www.mexicanosprimero.org/images/prof/prof-comp.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016].

Mughal, Muhammad, et al. (2016). "Longitudinal effects of a two-generation preschool programme on receptive language skill in low-income Canadian children to age 10 years", *Early Child Development and Care*, Vol. 186, No. 8, pp. 1316–1326, disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1092141>

[Consulta: diciembre de 2016]

Myers, Robert G. et al. (2013). *Desarrollo Infantil Temprano en México. Diagnóstico y recomendaciones*, Washington, D.C, Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en:

<https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3199/Desarrollo%20Infantil%20Temprano%20en%20México.pdf?sequence=1>

[Consulta: diciembre de 2016].

Naudeau, Sophie, et al. (2011). *Investing in young children. An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation*, Washington, D.C., The World Bank, disponible en:

<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2525>

[Consulta: diciembre de 2016].

OMS (2013). *El desarrollo del niños en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate*, Geneve, World Health Organization, disponible en:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/78590/1/9789243504063_spa.pdf

[Consulta: noviembre de 2016].

OREALC/UNESCO (2015). *Informe sobre docentes para la educación en la Primera Infancia: México*, Santiago, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en:

<https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=331&aid=541>

[Consulta: noviembre de 2016].

Pascal, Chris y Bertram, Tony (2013). *The impact of early education as a strategy in countering socio-economic disadvantage*, London, Ofsted, Centre for Research in Early Childhood, disponible en:

<http://www.crec.co.uk/docs/Access.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016]

Paxson, Christina y Schady, Norbert (2007). "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting", *The Journal of Human Resources*, Vol. 42, No. 1 (Winter, 2007), pp. 49-84, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40057298>

[Consulta: octubre de 2016].

Reardon, Sean y Portilla, Ximena (2016). "Recent Trends in Income, Racial, and Ethnic School Readiness Gaps at Kindergarten Entry", *AERA Open*, July-September 2016, Vol. 2, No. 3, p 1-18, disponible en:

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858416657343>

[Consulta: diciembre de 2016].

Raikes, Abbie, et al (2015). "Cómo medir el desarrollo de la primera infancia: prioridades para después de 2015", *Espacio para la Infancia*, Julio disponible en:

<http://mhps.net/?get=273/un-buen-inicio-avances-en-el-desarrollo-de-la-primera-infancia.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016].

SEP (2016). *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria*, México, Secretaría de Educación Pública, disponible en:

<https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

[Consulta: diciembre de 2016].

SEP (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, México, Secretaría de Educación Pública, disponible en:

<http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/d7d605167596898fa8c78f4cac0f9d94fb015f1.pdf>

[Consulta: noviembre de 2016].

SEP (2012). *Educación Inicial CONAFE. Lineamientos para la Organización y funcionamiento de los Servicios Ciclo 2012-2013*, México, Secretaría de Educación Pública, disponible en:

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/97359/lineamientos-2010-2011.pdf>

[Consulta: noviembre de 2016].

SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*, México, Secretaría de Educación Pública, disponible en:

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/preescolar/programa/preescolar%202011.pdf>

[Consulta: noviembre de 2016].

SEP (2010). *Modelo de Educación Inicial del CONAFE*, México, Secretaría de Educación Pública, disponible en:

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/97464/ModeloEducacionInicial.pdf>

[Consulta: octubre de 2016]

Shonkoff, Jack y Karakowsky, Yael (2014). "Neurobiología del desarrollo en la primera infancia. Fundación para una sociedad sostenible", *Los Invisibles, las niñas y niños de 0 a 6 años*, México, Mexicanos Primero, disponible en:

http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/losinvisibles/Los-Invisibles_estado-de-la-educacion-en-mexico_2014.pdf

[Consulta: diciembre de 2016].

UNESCO (2015). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en:

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>

[Consulta: noviembre de 2016].

UNESCO (2009). *Learning Counts: An overview of approaches to understanding, assessing and improving the quality of education for all*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191696e.pdf>

[Consulta: noviembre de 2016].

UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

[Consulta: noviembre de 2016].

UNICEF, (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela*, México, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, disponible en: Disponible en:

http://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf

[Consulta: noviembre de 2016].

UNICEF (2012). *Integrated Social Protection Systems: Enhancing equity for children. UNICEF Social Protection Strategic Framework*, New York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, disponible en:

[http://www.unicef.org/socialprotection/framework/files/Full_Social_Protection_Strategic_Framework_low_res\(1\).pdf](http://www.unicef.org/socialprotection/framework/files/Full_Social_Protection_Strategic_Framework_low_res(1).pdf)

[Consulta: noviembre de 2016].

UNICEF (2004). *Deporte, recreación y juego*, Nueva York, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, disponible en: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/5571_SPORT_SP.pdf

[Consulta: septiembre 2016].

Selección y asignación docente para la inclusión

Fernando Ruiz Ruiz

El aprendizaje incluyente, propósito fundamental de la labor escolar, no puede llevarse a cabo si no se garantiza que las personas quienes participan y propician este proceso estén presentes e interactúen de manera eficaz en el ámbito escolar. La evidencia ha demostrado que uno de los principales ingredientes en el desarrollo del niño son las interacciones que tiene con otras personas y especialmente con sus maestros (Adamson y Darling-Hammond, 2012; FLACSO, 2009).

Asimismo, para que una escuela pueda propiciar oportunidades de aprendizaje y así promover el derecho a aprender, es importante contar con la presencia ininterrumpida del docente con perfil adecuado desde el inicio y durante todo el ciclo escolar. La ausencia o una alta rotación de personal tiene una incidencia negativa tanto en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje como en las personas que la conforman (Grissom, 2011). Además, asegurar que la asignación docente, vinculada a las necesidades de la escuela y la comunidad escolar, sea llevada a cabo en todas las escuelas permite dotarlas de una condición básica para la inclusión.

Por esta razón, **nuestra preocupación central es cómo asegurar que todas las escuelas cuenten con los maestros que necesitan.** Un sistema educativo incluyente debe contar con un mecanismo institucional que provea

a los docentes necesarios, con el perfil adecuado para el contexto y de forma expedita para todas las escuelas que por diversas razones no cuentan o han dejado de contar con uno. Este proceso debe suceder **con atención prioritaria y apoyos adicionales y redistributivos hacia las escuelas que atienden a las poblaciones en situación de alta marginación**, o que por sus condiciones de origen requieren compensación.

4.2.1 La contratación y asignación docente actual en México

En México, los mecanismos institucionales responsables de asegurar la presencia de los maestros en el aula han mostrado dificultades para lograr su cometido. Si bien las fallas impactan indiscriminadamente a todas las escuelas públicas, la afectación es mayor en aquellas que más apoyo requieren, intensificando la exclusión en la que se encuentran poblaciones en contextos marginados.

El sistema de selección, contratación y asignación fue estructurado históricamente con base en los derechos laborales de los trabajadores y no sobre los derechos de los niños (Degante, 2015; Muñoz, 2008; Ornelas, 2012). Esto contribuyó a configurar **un sistema centralizado y excluyente hacia aquellas escuelas ubicadas en la periferia** del desarrollo nacional (Ezpeleta, 1997), ya que

condenó a escuelas de amplias zonas del territorio a contar permanentemente con docentes noveles y transitorios. Estas escuelas padecieron una alta rotación de su personal docente.

El envío obligado de docentes a las escuelas más alejadas fue el motor de la alta movilidad y rotación docente. Dicha situación era propicia para el control sindical, pero terriblemente injusta para escuelas, maestros y niñas, niños y jóvenes. El testimonio “Ser el maestro que los niños necesitan” (ver página 111) relata, en palabras de un profesor de secundaria,

que uno de cada cinco docentes de tercero de primaria reportó tener como máximo tres años en su escuela (INEE, 2007). Esta proporción fue especialmente alta en las escuelas del medio rural (multigrado e indígenas), en donde seis de cada diez profesores tenían menos de tres años de estar en la escuela donde fueron encuestados. En el caso de los cursos comunitarios (CONAFE), las características de su modelo implica que 70% de los instructores tienen a lo mucho un año en la localidad (INEE, 2007) y de los docentes que atienden a la población migrante, sólo 5% de ellos tiene más de cinco años (Del Real, 2012).



cómo la colocación de maestros en las escuelas ha sido sólo procedimiento administrativo desvinculado de las necesidades concretas y específicas de las escuelas y de las niñas y niños.

La ausencia histórica de datos sobre la adscripción escolar de los docentes jubilados y sobre el destino de esas plazas vacantes imposibilita analizar el impacto de la renovación y cambio de personal sobre las escuelas, pero los datos relativos a los cambios de adscripción ayudan a conocer la magnitud del problema. Un estudio de 2007 identificó

También se ha identificado, con datos del primer semestre de 2011, que se presentaron cambios de adscripción de docentes en casi una de cada dos escuelas de educación básica en todo el país (SEP, 2012). En un periodo de seis meses, uno de cada 20 maestros – casi 68,000 personas – cambiaron de escuela. Y, de nuevo, la situación afectó más a las zonas rurales, pues tres de cada cuatro de esos cambios salieron de estas escuelas y terminaron en escuelas urbanas. Dicha situación es aún más preocupante con la rotación de personal *durante* el ciclo escolar, por el impacto negativo que tiene la interrupción de la relación maestro-alumno

en el proceso de aprendizaje (Mexicanos Primero, 2013; Murillo, 2004). De acuerdo al INEE (2007), en las escuelas primarias, tres de cada diez profesores de tercer grado cambiaron de adscripción *durante* el ciclo escolar.

Ante la sistemática opacidad y discrecionalidad de los mecanismos de ingreso del personal docente que existían en la mayoría de las entidades federativas, en 2008 se decidió someter a concurso las plazas docentes nuevas y vacantes, a través del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes (CNOPE). Este mecanismo implicó un logro mayúsculo al arrebatarle el control de las plazas nuevas al sindicato magisterial, eliminando el mecanismo de ingreso tradicional (Estrada, 2015), y representó un avance importante para medir los conocimientos y capacidades académicas de los sustentantes (Mendieta y Parra, 2014; Pedraza, 2015).

El Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica (COIEB), aplicado a partir de 2014 como parte de las reformas normativas promulgadas en 2013, retoma el esquema operativo de los concursos anteriores, mejorando los instrumentos de evaluación con perfiles docentes claros y públicos y planteando un nuevo diseño institucional y de responsabilidades. Sin embargo, al mismo tiempo implica algunos retrocesos. Ahora se cuenta con bases de datos normalizadas sobre el ingreso al servicio, pero regresa a la opacidad información clave, como el nombre del sustentante, la clave de la plaza y la escuela de adscripción. Pero **la limitación más importante es que no ha dejado de ser un mecanismo de distribución y asignación de plazas desvinculadas de las necesidades escolares**. La ausencia y opacidad sobre el origen, tránsito y destino de las plazas y docentes tales como plazas vacantes, estructuras grupales, ocupacionales y de las plantillas docentes, así como la carencia de evaluación del impacto de los docentes ingresados sobre el desempeño de sus alumnos muestran desinterés y negligencia gubernamental, y de los gobiernos estatales en particular.

Tal vez el reto más difícil, tanto para la ocupación de plazas y lugares vacantes como para la reposición de ausencias temporales, es la de proporcionar docentes formados para atender a las niñas y niños hablantes de lenguas originarias que se encuentran dispersos en todos los tipos de servicio del sistema educativo. De nuevo, el testimonio "Ser el maestro que los niños necesitan" en esta publicación visibiliza las experiencias de un maestro de secundaria y niños de primaria que fueron víctimas de un sistema de asignación incapaz de considerar el contexto bilingüe de las escuelas. Actualmente, de acuerdo al Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), en

77,773 escuelas de educación básica se viola el derecho de los niños a aprender en su lengua materna contar con alumnos hablantes de lenguas originarias pero sin el maestro correspondiente (INEE, 2016a). Adicionalmente existen 6,190 escuelas en donde los docentes son bilingües, pero no hablan la misma lengua de sus alumnos (INEE, 2016a).

Lo anterior refleja **la incapacidad e ineficiencia del sistema educativo de procurar la disponibilidad de maestros con las competencias lingüísticas necesarias** para atender alrededor de 1.8 millones de niñas, niños y adolescentes indígenas, hablantes de aproximadamente 60 idiomas originarios (INEE, 2016a), de inglés para el caso de los hijos de familias transnacionales o retornadas de Estados Unidos o de un número no cuantificado de migrantes de países asiáticos y otras nacionalidades. Asimismo, se requiere una atención especializada a más de 40,000 niños con capacidades sobresalientes y más de 300,000 en situación de discapacidad (SEP, 2015), así como cerca de 300,000 hijos de jornaleros agrícolas migrantes (INEE, 2016b).

4.2.2 ¿Cómo promover la inclusión desde la contratación y asignación docente?

En el mundo se ha planteado una gama amplia de esfuerzos para atender los retos de selección y colocación de docentes en zonas marginadas. Existe un amplio número de experiencias internacionales que se han emprendido para mejorar la atención de los niños y niñas desde las escuelas.

Contratación. Las dos principales medidas que se han adoptado en relación con la contratación de maestros han sido: 1) establecer procesos públicos nacionales o regionales para su selección; y 2) delegar la contratación a las escuelas. En América Latina, desde los años noventa, se ha implementado más la primera estrategia; en 14 países existen concursos públicos, organizados por las autoridades centrales, como mecanismo de selección docente (UNESCO, 2007). En Europa, por el contrario, predomina la segunda, en la cual las escuelas son libres de elegir el mecanismo de selección de sus docentes, que puede ser mediante convocatorias abiertas y criterios flexibles de selección. La selección libre como método de contratación es utilizado prácticamente por todos los países que tienen descentralizada la contratación en las escuelas y en los gobiernos locales (Eurydice, 2004; UNESCO, 2007).

Esta última situación, descentralización y selección abierta, ha sido replicada en la mayoría de los países centroameri-

canos (en México existe un mecanismo similar en el caso de los instructores comunitarios del CONAFE). La eliminación de los mecanismos discrecionales en la selección de los maestros y la asignación de su contratación a los centros escolares ha permitido reducir significativamente la rotación docente tanto en Europa como en los países centroamericanos (Gillies, 2010; Eurydice, 2004).

Movilidad. La movilidad docente de escuelas en contextos marginados es un tema de gran complejidad, y la respuesta de los países ha sido muy variada. Es interesante destacar que muchos países de África y Asia presentan problemas similares a las que México ha enfrentado desde el siglo pasado. En varios de estos países, como también en México, la respuesta ha sido enviar a los docentes recién contratados a dichas áreas. Esto ha permitido a Madagascar, Eritrea y Malawi, por ejemplo, resolver parte del problema de escasez de maestros en zonas apartadas y rurales (OIT, 2012). En este último país, cuando un candidato entra a una institución de formación docente, se le informa que al fin de su etapa de formación será enviado a áreas remotas (OIT, 2012). En México, prevalece un esquema mixto en donde los docentes pueden elegir el centro escolar y también pueden ser enviados a las áreas rurales, dependiendo si se trata de maestros ingresados mediante concurso o ya en servicio. Sin embargo, aunque éstas estrategias resuelven el problema de no contar con docentes, no necesariamente asegura su permanencia ya que, como hemos observado en México, una vez que los maestros alcanzan la definitividad de la contratación, habitualmente buscan salir de las pequeñas comunidades. Asimismo, no garantizan que los maestros que llegan a estas comunidades tengan la formación, la experiencia, ni la disposición adecuada para el contexto local.

Contratación de maestros locales. También ha sido empleado el mecanismo de contratación de candidatos de zonas predeterminadas, que hablen la lengua local y no tengan problemas para encontrar alojamiento. La República Centroafricana creó centros provinciales de formación en donde se seleccionan candidatos locales y sus egresados saben que su ejercicio profesional será en esa provincia. Malawi tenía previsto establecer cuotas por distrito para el ingreso a los programas de formación docente a fin de facilitar el envío de nuevos docentes a sus lugares de origen (OIT, 2012). En Camboya, la reducción del nivel de estudios para el ingreso a los programas de formación docente y la dotación de becas para estudiantes pobres y de minorías étnicas ha sido útil para contar con profesores proclives a quedarse mucho tiempo en sus lugares de origen (OIT, 2012).

En Vietnam, la organización social Save the Children Foundation se ha enfocado en formar a residentes de las comunidades de grupos étnicos minoritarios para trabajar, en un primero momento, como asistentes a los maestros de grupo, para llegar más adelante a certificarse como maestros titulares (SCUK, 2008). Esta iniciativa ha ayudado no sólo a reducir la rotación docente, sino también a asegurar que las niñas y niños de estas comunidades cuentan con maestros hablantes de su lengua materna que además conocen el contexto local.

Apoyo a la docencia. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) recomienda que cualquier política destinada a asegurar la disponibilidad de docentes en zonas remotas y rurales debe disponer de estrategias de apoyo a su trabajo en las localidades (OIT, 2012). También indica la importancia de contar con programas de reingreso al servicio público, es decir alentar a aquellos maestros que se alejaron del servicio público, ya que pueden representar una excelente inversión, al ya estar formados en la docencia y contar con valiosas competencias profesionales, personales y una amplia experiencia. Inglaterra, por ejemplo, cuenta con un curso para el reingreso de profesores a la enseñanza que ha preparado el regreso de 8,000 a 10,000 docentes (OIT, 2012).

Es fundamental que los docentes destinados a las zonas rurales, remotas o donde viven minorías cuenten con programas de adaptación adecuados para la enseñanza en esos contextos, pues no recibir esos apoyos puede resultar en la falta de motivación, baja calidad de la enseñanza y deserción (Bennell y Akyeampong, 2007).

Sistemas de información. Contar con buenos sistemas de información escolar y docente ha mostrado ser útil para lograr una mejor distribución del personal docente. En Filipinas, utilizando el “espectro del arco iris” para etiquetar a los distritos escolares con colores de acuerdo al número de maestros por alumno, se logró resaltar las desigualdades de una forma más entendible para la población. Esta medida facilitó implementar una política para canalizar puestos vacantes de zonas con docentes excedentes a zonas con escasez. Gracias a ello, en 2006, todos los puestos docentes nuevos se crearon en escuelas rojas o negras, es decir, las zonas más necesitadas (OIT, 2012).

Incentivos para movilizar docentes experimentados. En algunos países se han aplicado incentivos para que docentes con experiencia acepten puestos en áreas poco populares. En Mozambique, los docentes

que viven y trabajan en zonas rurales reciben bonificaciones con base en la localidad y nivel de aislamiento de la escuela (OIT, 2012). Lograr una buena adaptación para docentes en estos contextos implica que dicha política sea parte de una política integral que incluya la contratación, la distribución, los incentivos y el apoyo profesional (OIT, 2012).

El plan de incentivos para zonas remotas de Queensland, Australia ofrece programas de adaptación, prestaciones compensatorias anuales, otros incentivos económicos, licencias adicionales para viajes y ayuda para costear sus traslados (OCDE, 2005). España, Italia, Finlandia, Reino Unido y Rumania han establecido ajustes salariales asociados a determinadas zonas geográficas. En Dinamarca y Lituania se han establecido incentivos económicos para la atención de alumnos con dominio insuficiente de la lengua de enseñanza, y en Eslovaquia e Islandia para la atención de alumnos con diferentes necesidades educativas, aunque con limitaciones respecto al número mínimo de alumnos y formación académica del maestro (Eurydice, 2003; 2004).

Autonomía escolar. Las políticas que buscan otorgar mayor autonomía a las escuelas han demostrado ser un mecanismo eficaz para acabar con el descontrol de los movimientos de personal docente. En Francia, las autoridades deciden cuál es el primer destino de los docentes de nuevo ingreso, y por esa razón una cuarta parte de los maestros con puesto definitivo solicitan su cambio a otro lugar de trabajo más atractivo (Eurydice, 2004). En otros países europeos, especialmente en los países anglosajones y nórdicos, no se presenta el problema de una alta rotación docente debido, en gran medida, a que sus sistemas escolares cuentan tradicionalmente con mayor autonomía escolar. En países como Reino Unido, Eslovaquia, Eslovenia, Hungría, Irlanda, Letonia, Lituania, Países Bajos, República Checa y Suecia, la contratación de docentes es realizada por cada centro escolar mediante selección libre (Eurydice, 2003; UNESCO, 2007).

En América Latina también se ha aplicado dicha solución. La autonomía escolar aplicada en un segmento importante de escuelas de El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras ha implicado que al ser las propias comunidades responsables de la selección, contratación y despido del personal docente, la disponibilidad de docentes, la contratación de nuevos maestros e incluso su asistencia diaria ha quedado sujeto a los tiempos y necesidades del propio centro escolar y del propio docente al depender de él la decisión de la búsqueda y permanencia en la escuela de su interés (Arcia, 2012; FEREMA, 2010; Gajardo, 2012; Gillies, 2010; Rojas, 2006).

4.2.3 Recomendaciones: la escuela como centro de la contratación de docentes en México

El arreglo institucional que todavía persiste en nuestro sistema educativo no ha logrado acabar con las prácticas que originan que la movilidad docente y las incidencias laborales fracturen continuamente los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas. Es infructuoso esperar que el actual mecanismo de contratación y asignación de docentes que trata a maestros y alumnos como “masa” va a ser mejorado por la burocracia. La instauración de nuevas prácticas que contemplen la individualidad y especificidad de personas y escuelas tiene que provenir de la propia escuela.

Asegurar la presencia de los maestros en todas las aulas requiere reconocerle a la escuela la facultad de decidir sobre el perfil de los docentes que necesita así como la contratación y autorización de los cambios a su plantilla docente, conservando las autoridades educativas estatales la evaluación de la idoneidad de los candidatos y las federales la regulación global del proceso.

Esto plantea grandes retos a los sistemas de gestión educativa federal y estatal. Es necesario ir más allá de la actual reforma normativa e impulsar cambios al marco jurídico educativo y docente y nuevas disposiciones presupuestales y para las escuelas, pero sin lugar a dudas la transformación más importante debe provenir de la sociedad misma. **Lograr la formación de equipos docentes estables y efectivos para conducir el aprendizaje de niñas y niños no va a provenir sólo de la emisión de nuevas disposiciones legales, sino de la conformación o afianzamiento de sus comunidades escolares.**

Por eso, la transformación que proponemos tiene necesariamente que ser paulatina, y las medidas iniciales tienen que estar orientadas a facilitar la participación social. En ese sentido, las medidas iniciales que planteamos están orientadas a fortalecer las capacidades colectivas de las escuelas para la defensa colectiva de sus derechos y a ampliar la participación de la sociedad civil en la identificación de las necesidades escolares.

Construcción de capacidades de la comunidad escolar para orientarse según sus necesidades de aprendizaje. Un aspecto crucial para reorientar los sistemas de ingreso y asignación de

docentes de educación básica es su vinculación con las necesidades escolares. Esto plantea realizar acciones en tres direcciones: por un lado, es deseable que las escuelas transiten hacia comunidades escolares que exijan y asuman la defensa de la educación de sus integrantes; por otro lado, es necesario que la información pública sobre las escuelas facilite el monitoreo ciudadano respecto a la problemática de la asignación, colocación y desempeño docente; y, finalmente, es imprescindible que las autoridades estatales y federales emprendan reformas adicionales para transparentar y acelerar la colocación de maestros en las aulas.

Sin espacios para la participación de las comunidades escolares en la colocación de docentes, difícilmente se podrán revertir las exclusiones e inequidades que persisten en su asignación. **La exclusión no sólo se explica por el centralismo de las decisiones desligadas de las ne-**

diantes, con especificaciones lingüísticas y de inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje construidas con la participación especialmente activa de las familias.

Se requiere un largo y cuidadoso desarrollo de capacidades de directores, docentes y familias (ver apartados 4.3, 4.4 y 4.7). Actualmente la política está enfocada a impulsar los espacios de participación escolar; fortalecer la gestión escolar y proporcionar información puntual a las familias. Es deseable ir más allá e impulsar una política de fortalecimiento de sus capacidades para que desde las escuelas revitalicen la formación de comunidades de aprendizaje y la participación social.

Formar al director para la gestión de docentes para la educación incluyente. Un aspecto esencial para que el liderazgo conduzca el destino escolar es contar con la capacidad de incidir en la formación



cesidades reales de cada escuela, sino también por la ausencia de comunidades vigorosas en la defensa del derecho de sus integrantes.

La persistencia de situaciones de maestros en tránsito constante, eventuales, con ausencias frecuentes, jubilaciones sin reposición inmediata, cierre de escuelas por falta de maestro, maestros sin capacidades bilingües o sin dominio de la lengua franca deben atenderse y resolverse en primer lugar a nivel escolar con apoyo y acompañamiento institucional. Esto implica contar con comunidades y proyectos escolares centrados en las necesidades de aprendizaje de sus estu-

de los equipos escolares. Esto implica incorporar en los procesos de contratación y colocación docente la participación de los directores de las escuelas. Aunque el artículo 62 de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) proporciona al director escolar la nueva atribución de participar en la admisión de los docentes que son enviados a la escuela, debemos ir más allá. En lugar de sólo dar aviso a los directores del perfil de los docentes que pueden ser susceptibles de adscripción y que el director verifica la compatibilidad del perfil respecto al puesto vacante, es deseable que el director, con base en el diagnóstico elaborado con su comunidad escolar, establezca el perfil

de los docentes que la escuela necesita. Asimismo, se debe contemplar la participación del director, con su comunidad escolar, en la revisión y aceptación de los candidatos ubicados en las listas de prelación, previamente a su contratación, así como de aquellos ya en servicio que desean su cambio de adscripción a la escuela. Dicha facultad también debería estar complementada con aquella que le permita proponer candidatos, originarios de la comunidad, con el objetivo de aumentar las probabilidades de prolongar su permanencia en la escuela de la comunidad, para su participación en el concurso de oposición. Estos últimos sujetos a un programa especial que monitoree su desempeño y focalice las inversiones en su formación profesional de acuerdo al perfil establecido por el centro escolar.

Asignación como proceso dinámico. Se requiere que el proceso de asignación docente sea incluyente en su operación de tal forma que las necesidades y opiniones de maestros de la zona escolar y escuelas sean tomadas en cuenta. Los concursos de oposición deben retroalimentarse y tomar en cuenta la voz de los maestros a fin de contrarrestar las persistentes prácticas de simulación, corrupción y tráfico de influencias. Es necesario escuchar y resolver las denuncias de maestros y comunidades respecto a las ausencias de maestros así como reapertura o creación de nuevas escuelas.

Esto contempla la obligación de establecer sistemas de acceso público eficaces de respuesta y atención a quejas, denuncias y sugerencias. Los sistemas actualmente establecidos no son suficientes para conectar la problemática escolar y de los docentes con las instancias responsables de resolución de problemas. Con demasiada frecuencia las familias tienen que salir a las calles para exigir maestros para las escuelas de sus hijos y los docentes acudir a las oficinas federales para plantear dudas y denuncias sobre los resultados y asignación de escuelas dentro de los concursos de ingreso y cambios de adscripción.

Transparencia y acceso a información escolar. Las escuelas de educación básica se desenvuelven en contextos diferenciados y cambiantes. Los actuales sistemas de información han sido limitados e insuficientes para reflejar dicha diversidad. Uno de las carencias de información más acuciantes es la relativa a la situación de los recursos humanos que permiten el funcionamiento de las escuelas. No es posible el monitoreo social de los procesos de contratación, selección y asignación de docentes sin información pertinente y permanentemente actualizada de los cambios en la situación de las escuelas.

El Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) debe cumplir con el mandato legal que lo creó y brindar información de las estructuras ocupacionales y plantillas de personal de cada escuela, actualizadas permanentemente, vinculadas con los datos de su matrícula respectiva (Artículos 12, 13 y cuarto transitorio de la Ley General de Educación (LGE) y Artículos 21, 65 y décimo transitorio de la LGSPD). Dicha información debe estar disponible en las primeras semanas al inicio del ciclo escolar con objeto de identificar qué escuelas y grupos escolares carecen de maestro.

Está contemplado que dicho sistema esté vinculado con los concursos de ingreso al servicio profesional docente. Hoy desconocemos si los concursos de oposición tienen un impacto positivo en los aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes. Aunque el COIEB sólo tiene dos años de implementación, los concursos de plazas tienen casi diez años de llevarse a cabo y aún no contamos con una evaluación oficial que identifique las áreas de oportunidad y, lo más importante, conocer cuál es el impacto en el aprendizaje de los niños.

A pesar de esto, con la experiencia de los concursos anteriores y actuales, planteamos que los lugares de adscripción y las claves presupuestales vacantes deben transparentarse y regularse. Hoy en día son un misterio las causas que impiden a las autoridades educativas incorporar en las convocatorias del COIEB las escuelas con lugares vacantes. La ausencia de información sobre las escuelas con lugares vacantes es una omisión persistente que debe llegar a su fin. Si bien las contrataciones, movimientos de nómina, cambios de adscripción y promociones son aspectos dinámicos que dificultan la actualización sistemática a nivel escolar, es un problema que puede resolverse técnicamente. Es deseable impulsar medidas regulatorias que obliguen al cambio.

Regular la operación del presupuesto de servicios personales. De forma similar, se requiere impulsar cambios en materia presupuestaria. Un paso esencial es que las autoridades federales emitan un instrumento normativo que fije reglas precisas y responsabilidades públicas al manejo de los recursos destinados a la contratación y pago de los sueldos de los maestros. Un aspecto clave es definir legalmente las características de una plaza presupuestaria y su administración para inhibir la persistente opacidad en su manejo.

Es paradójico que a pesar de que prácticamente todo el presupuesto de servicios personales, la conciliación de plazas en el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa

y Gasto Operativo (FONE) y la validación y operación de la nómina educativa están sustentadas en las claves presupuestales de las plazas educativas, no sean públicos los criterios y reglas para su nomenclatura, registro, creación, desaparición, cancelación, congelamiento o recategorización. La LGSPD, orientada a asegurar el ingreso y los trayectos profesionales de los docentes, no obliga a concursar todas las plazas, sino permite administrar su asignación sin criterios públicos y claros sobre el destino de las plazas vacantes. Esta discrecionalidad gubernamental impide el monitoreo e identificación ciudadana de los desvíos de plazas hacia escuelas urbanas.

Referencias

- Adamson, Frank y Darling-Hammond, Linda (2012). "Funding Disparities and the Inequitable Distribution of Teachers: Evaluating Sources and Solutions", *Education Policy Analysis Archives*, 20(37), disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797037.pdf> [consulta: diciembre 2016].
- Arcia, Gustavo (2012). *La autonomía escolar en Nicaragua: política, educación y contrato social, 1993-2007*, Lima, Perú, USAID, 20 p.
- Bennell, Paul y Akyeampong, Kwame (2007). *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*, Department for International Development: Educational Papers, 114 p., disponible en: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf> [consulta: diciembre 2016].
- Bernal Pedraza, Ramón, et al. (2015). "Factores asociados con el ingreso al servicio profesional de docentes formados en escuelas normales", *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa. México 2015*. COLMEE, México. disponible en: <http://www.colmee.mx/public/conferencias/11/presentaciones/ponenciasdia3/51Factores.pdf> [consulta: diciembre 2016].
- Del Real Rentería, Omar Alexander (2012). *Capacidades institucionales del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes a nivel subnacional: los casos de Nayarit y Sinaloa*, Tesis para obtener el grado de maestría, México, FLACSO, 105 p., disponible en: http://bibdigital.flacso.edu.mx:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/4108/DelReal_OA.pdf?sequence=1 [consulta: diciembre 2016].
- Estrada, Ricardo (2015). "Rules rather than discretion: teachers hiring and rent extraction", European University Institute/Max Weber Programme for PostDoctoral Studies (MWP), *Working Papers 2015/14*, Italy, disponible en: http://www.iza.org/conference_files/SUMS_2014/estrada_r7566.pdf [consulta: diciembre 2016].
- Ezpeleta, Justa (1997). "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado", *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 15, septiembre-diciembre 1997, disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm> [consulta: diciembre 2016].
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática, Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación secundaria inferior general*, Bruselas, Temas clave de la educación en Europa, vol. 3, 122 p.
- EURYDICE (2003). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III. Condiciones laborales y salario, Educación secundaria inferior general*, Bruselas, Temas clave de la educación en Europa, 214 p.
- FEREMA (2010). *Informe de Progreso Educativo. Honduras. Un desafío impostergable*, PREAL, 56 p.
- FLACSO (2009). *Factores asociados al logro educativo: Un enfoque centrado en el estudiante*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 132 p., disponible en: http://enlace.sep.gob.mx/ba/pdf/Estudio_FLACSO.pdf [consulta: diciembre 2016].
- Gajardo L., Marcela (2014). "Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 7(3), pp. 15-27, disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/art1.pdf> [consulta: diciembre 2016].
- Gajardo, Marcela (2012). *La educación tras dos décadas de cambio ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?*, PREAL, Serie documentos, no. 65, Santiago de Chile, 20 p., disponible en: <http://educacion.udd.cl/files/2015/04/La-educaci%C3%B3n-tras-dos-d%C3%A9cadas-de-cambio.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Grissom, Jason A. (2011). "Can Good Principals Keep Teachers in Disadvantaged Schools? Linking Principal Effectiveness to Teacher Satisfaction and Turnover in Hard-to-Staff Environments", *Teachers College Record*, 113(11), pp. 2552–2585, disponible en: <https://my.vanderbilt.edu/jasongrissom/files/2012/05/principal-effectiveness-TCR-version.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Gillies, John, Crouch, Luis y Flórez, Ana (2010). *Revisión estratégica del Programa EDUCO*, USAID, Ministerio de Educación de El Salvador, 92 p.

INEE (2016a). *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México, 175 p., disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/106/P3B106.pdf> [consulta: diciembre 2016].

INEE (2016b). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas*, México, 90 p., disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/103/PIF103.pdf> [consulta: diciembre 2016].

INEE (2007). *La educación de poblaciones en contexto vulnerables. Informe anual 2007*, México. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/informes-anales/68-publicaciones/informes-anales-capitulos/409-la-educacion-para-poblaciones-en-contextos-vulnerables-informe-2007> [consulta: diciembre 2016].

Mendieta, Adriana, et al. (2014). "¿Por qué evaluar las habilidades intelectuales en los procesos de selección? El caso de los exámenes nacionales de conocimientos, habilidades y competencias docentes", *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), disponible en: <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/81/171> [consulta: diciembre 2016].

Mexicanos Primero (2013). *(Mal)Gasto. Estado de la educación en México 2013*, México, 216 p.

Muñoz, Aldo (2008). "Escenarios e identidades del SNTE, entre el sistema educativo y el sistema político", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio de 2008, Vol. 13(37), pp. 377-417, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003704.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Murillo, F. Javier (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9(21), pp. 319-359, disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scB02n02es.pdf> [consulta: diciembre 2016].

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OCDE, 240 p.

OIT (2012). *Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente*, Ginebra, 344 p., disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187796.pdf [consulta: diciembre 2016].

Ornelas, Carlos (2012). *Educación, colonización y rebeldía: la herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI Editores, 280 p.

SEP (2015). *Principales cifras 2014-2015*, México, 289 p., disponible en: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx> [consulta: diciembre 2016].

SEP (2012). *Documento de trabajo: Análisis de movimientos de personal en el sector educativo nacional. Primer y segundo trimestre de 2011*, México, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Secretaría de Educación Pública, 20 p., disponible en: http://cumplimientopof.sep.gob.mx/2011/content/pdf/otros_documentos/20120105%20Ejercicio%20movimientos%20de%20personal%20VF.pdf [consulta: diciembre 2016].

Rojas, Carlos, Valerio, Alexandria y Demas, Angela (2006). *Descentralización de la educación en Guatemala: gestión escolar comunitaria*, Banco Mundial, disponible en: http://siteresources.worldbank.org/INTENBREVE/Newsletters/20862906/85-FEB06-EDGuatemala_SP.pdf [consulta: diciembre 2016].

UNESCO (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO, 120 p.

Ser el maestro que los niños necesitan: el reto de ingresar al sistema educativo

Fernando Cruz Evangelista

Mi trayecto de formación inicial en la Escuela Normal se convirtió en obsoleta inmediatamente al egresar. El Plan de Estudio con el que me titulé como maestro de Español en nivel Secundaria estaba vigente desde 1999, y al salir, ya estaba implementándose la reforma de Educación Básica de 2006. Tuve que aprender en mi último año de formación inicial, junto con mi maestra tutora dentro de la escuela de práctica, cómo migrar de un modelo a otro.

En la escuela Normal nadie nos brindó un panorama general de cómo estaba el sistema educativo en esos años y cuál era el proceso - si lo había - para ingresar. Así, desde el verano de 2007, me presenté en la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado para entregar mi breve currículum. Ya estando en las oficinas correspondientes al nivel de secundaria, me comentaron: "Aquí no se entregan los papeles. Necesita presentarse en la Sección estatal del SNTE". No tenía ni idea de a dónde acudir.

Una vez orientado por personal de la Secretaría, llegué al citado edificio, donde encontré cerca de 100 jóvenes con la misma intención: ingresar al sistema educativo. Al paso de los días, varios compañeros me orientaron en cuestiones básicas: las regiones escolares, el nombre del coordinador de las zonas, los tiempos de espera, los contratos, incluso las situaciones de clima laboral en algunas escuelas. En fin, una lista de nombres e itinerarios que necesitábamos recordar:

Después de dos meses de asistir tres veces por semana al Sindicato y de citas fallidas con los coordinadores de nivel secundaria, un maestro de primaria me comentó que necesitaban profesores en el nivel y estaban ofertando contratos de tres meses. Sin pensarlo mucho, acudí a dicha oficina y al transcurrir una

semana en la que esperé por varias horas el turno y entregué cuatro veces mis documentos, la única opción "disponible" fue en una escuela enclavada en el desierto potosino. Sin mayor referencia, debía presentarme con un nombramiento que sólo decía el nombre de la escuela y la comunidad.

Al cabo de tres días, me presenté a la escuela ubicada a bordo de la carretera SLP-Monterrey. Lejos de la imagen idealista del profesor que entra victorioso a la escuela, no había nadie para recibirme. Entré con muchísimos nervios y sin saber absolutamente nada de lo que podía suceder.

La encargada de la limpieza me indicó el camino hacia la dirección escolar. Al llegar con la directora sólo pude saludar e inmediatamente el silencio. La directora adivinó que era el nuevo maestro y le mostré mi nombramiento. Me indicó que pasara a la dirección; 10 minutos después me entregó una lista con 17 nombres y el libro de texto del ciclo escolar anterior en malas condiciones. En la puerta me señaló cada uno de los grados (de primero a sexto) y me indicó atender el segundo año de primaria y entrar al salón porque los niños ya estaban esperando.

Recuerdo perfectamente la mirada de cada uno de esos niños que reflejaban una esperanza en el maestro que tenían enfrente. Inmediatamente recordé a mis profesoras de primaria y traté de imitar los mismos mecanismos de comunicación. Traté de entablar una charla para conocer sus nombres, contextos, vocabulario. Al transcurrir un par de horas sentía tal desubicación que lo único que pude hacer fue salir a sollozar a un costado del salón. Minutos después, la responsabilidad de estar ahí con ellos me hizo tomar conciencia y enfrentar el reto. En las siguientes semanas obser-

vando las clases de los compañeros, preguntando sobre contenidos y procesos de la escuela me fui identificando; hablando con los niños, descubrí un mundo de necesidades tan difíciles que entendí mucho del trabajo que debe desarrollar un profesor y de lo que puede llegar a significar para la comunidad.

Mi segunda experiencia fue en una comunidad indígena de la Huasteca Potosina. Con el mismo procedimiento en la sección sindical, me presenté con el

me sentí frustrado por no brindar suficientes oportunidades de aprendizaje para estos jóvenes. La falta de información, las deficiencias en la formación inicial y la práctica pedagógica debilitada por el contexto económico, familiar y escolar de los estudiantes no me permitieron desarrollar su potencial como hubiera querido.

En ambas experiencias, nadie me preguntó qué sabía, qué habilidades y/o capacidades para trabajar con los



director de la secundaria. Mismas señales, sólo que ahora se tomó la molestia de presentarme con los compañeros maestros. En mi primera experiencia en el nivel en el cual había sido formado, pensé que tendría un inicio menos agobiante. Sin embargo, no fue así. Frente a mí, había 32 estudiantes, 95% indígenas. Se observaban muy tímidos para hablar; y eso, en mayor o menor medida, limitaba su expresión escrita. La comunicación fluida estaba en su lengua materna, una declinación del náhuatl (tének), la cual tuve que aprender en palabras muy básicas. Muchas ocasiones

niños poseía, menos sobre algún tipo de experiencia previa en la escuela Normal o en algún otro lado que hubiera adquirido. Por un lado, la institución sindical pensó en cobertura del servicio y en alguien que estuviera dispuesto a llegar a una escuela alejada de la zona urbana. Por el otro, el maestro tenía la necesidad de ingresar al sistema y cambiar el mundo por completo. En los dos contextos descubrí a las niñas, niños y jóvenes y a sus familias; aprendí, sobre la marcha, la importancia de la escuela, como un espacio pertinente de aprendizaje y participación para todas y todos.

Aprendizaje profesional docente para la educación incluyente

Jennifer L. O'Donoghue

En toda sociedad, la responsabilidad de proteger, respetar y fomentar el derecho de la población joven a una educación de calidad es colectiva, es decir, de todas y todos. No obstante, dentro de este marco de corresponsabilidad, son l@s maestr@s los agentes sociales designados específicamente para promover el derecho de las niñas, niños y jóvenes (NNJ) a una educación triplemente incluyente.

Como hemos argumentado (ver capítulo 3), la inclusión en la educación tiene como base una escuela abierta a la diversidad y capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de tod@s las y los estudiantes. Implica la superación de las concepciones del pasado que fueron el referente, en dos etapas, para casi todos los sistemas educativos del siglo XX. En la primera, la convicción fue que el sistema escolar debe concentrarse en atender a la mayoría de la población con una formación común estandarizada, creando algunos espacios especializados para trabajar con algunos grupos “en déficit” o que no respondían al paradigma urbano típico. Una segunda concepción es que debe buscarse la “integración” y apoyar, con ciertos esfuerzos adicionales, a que todas las poblaciones se adapten a las reglas y ritmos típicos de la escuela urbana “regular”.

Nosotros sostenemos, en cambio, que la verdadera inclusión no es ni el primer modelo ni el segundo; la verdadera inclusión es la escuela que se adapta a l@s alum@s. Esta

concepción significa un cambio radical con respecto del modelo y las creencias actuales sobre el papel de la escuela en México y presenta un reto mayor no sólo para los sistemas educativos estatales y federal, sino también para l@s maestr@s.

La centralidad de los maestros en las experiencias educativas de las NNJ se hace evidente cuando conversamos con l@s estudiantes mism@s. ¿Qué es lo que más les gusta de su escuela? L@s maestr@s. ¿Qué es lo que menos les gusta? L@s maestr@s. ¿Qué es lo que más les motiva (o no) a aprender? L@s maestr@s. Se expresan con mucha claridad sobre este punto (ver Cuadro 4.3.1): el “mejor” maestr@, aquella persona con quien de verdad aprendes, es accesible, te da la confianza para preguntar cuando no entiendes, “te explica las veces necesarias” y busca distintas maneras de motivarte e involucrarte en las oportunidades de aprendizaje. También te conoce, te respeta y te exige, “para que [hagas] las cosas bien y aprend[as]”. Asimismo, desarrolla clases “más dinámicas”, en las cuales trabajas con tus pares, aprendes por medio del juego, “te mueves” y puedes hacer un poco de ruido. Y todo eso lo hace no sólo contigo, sino con tod@s tus compañer@s también; menos que eso sería “injusto”.

La inclusión en la educación propone entonces un nuevo papel para el maestr@ y hace el trabajo docente cada vez más complejo y exigente. Demanda que las y los profesores

Cuadro 4.3.1 En voz de l@s jóvenes: ¿Cómo es un maestr@ que promueve la participación y el aprendizaje de tod@s?

Un “buen” maestr@...	L@s jóvenes dicen...
Te trata con respeto	<p><i>Siempre me ha molestado mucho esa gente que se cree superior a los demás, simplemente... porque eres un menor..., con eso ya basta para que no te tomen en cuenta o no te crean, simplemente porque para ellos eres un niño.</i></p> <p><i>[Si aprendes o no] depende también del trato que tenga el maestro contigo ¿no?, porque eso es lo que te va a dar las ganas de aprender. Si un maestro te trata con respeto pues tú también lo vas a tratar con respeto y te da, te motiva a tratarlo bien y a aprender.</i></p>
Se esfuerza para conocer a sus alumn@s	<p><i>Primeramente me gustaría mucho... que supieran dónde viven sus alumnos, qué historial tienen... porque uno nunca sabe lo que se pueda esperar de una persona.</i></p> <p><i>[Me gustó que] los maestros nos estuvieron entregando unas hojas, de cómo es que aprendíamos, si aprendíamos visualmente, auditivamente o kinestésicamente... porque así la maestra ya sabe quiénes son los que aprenden de esta manera, quienes son los que aprenden de la otra.</i></p>
Se escucha la voz de l@s jóvenes	<p><i>Le dije: “¿sabía que aprendemos mejor con canciones?” Y me dijo: “ah, ¿en serio? Qué bien”. Ni siquiera me aceptó la idea.</i></p> <p><i>Si igual nos preguntaran cuáles son las cosas que nos gustan, yo creo igual ellos sabrían más cómo hacer un ejercicio o una dinámica para que nosotros aprendamos.</i></p>
Se responsabiliza por el aprendizaje de tod@s sus alumn@s	<p><i>Hay unos maestros que aunque sepas que algunos compañeros no aprenden bien, no les importa, ellos siguen con lo suyo.</i></p> <p><i>Algunos [maestros] sí se interesan en los alumnos... y hay algunos, ¡no les importa!, solamente vienen a trabajar y si aprendes, bien; y si no, pues no, la verdad.</i></p> <p><i>Dirán ellos a nosotros: “no nos pagan más o menos porque aprendan”.</i></p>
Desarrolla estrategias y dinámicas para incluir a tod@s	<p><i>Luego se la pasa dictando nada más, y no es ni para pararse en el pizarrón para explicarnos o así; nada... nos pone ejercicios que ni siquiera sabemos por qué. No nos los explica.</i></p> <p><i>Casi siempre trabajamos en el libro... Es que su clase no es muy dinámica, sólo es de estar escribiendo y haciendo ejercicios... Y luego te explica, pero sólo una vez... [pero], por ejemplo, yo necesito que me lo expliquen, me lo expliquen y me lo expliquen para poder entenderlo poco a poco, pero ese maestro dice que no.</i></p> <p><i>¡Qué injusto que no dé tiempo a las personas!... Muchos de mis compañeros no [tienen facilidad con la materia] y sé que es injusto, porque ellos vienen aquí con el propósito de aprender y vienen a preguntarles [a l@s maestr@s] algo... y es como que, [son] muy, “estoy aquí para enseñar, no para que me pregunten cosas”.</i></p>

Fuente: Elaboración propia basada en entrevistas realizadas con 10 jóvenes de 1º, 2º y 3º de secundaria en el Estado de México en octubre de 2016.

conozcan en profundidad a sus alumn@s así como el currículo; que manejen una variedad de estrategias para llegar a tod@s y asegurar que aprendan y participen; y que puedan realizar no sólo la planeación sino también la evaluación de manera diferenciada (Duk, 2014). La perspectiva de inclusión que sostenemos no es, como dijimos, hacer subsistemas periféricos para los “diferentes”, ni tampoco integrarlos a la escuela “regular”. En la verdadera escuela incluyente se traslada el foco de atención de determinados rasgos de los alumnos hacia la dinámica de funcionamiento de la escuela; es decir, **más que centrarse en condiciones o déficits de las NNJ, lo importante es desarrollar la capacidad de la escuela para acoger, valorar y responder a la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes** (Ainscow, 2005; Ainscow y Miles, 2009; Durán y Giné, 2011, 2012; Echeita y Ainscow, 2010; Save the Children, 2008).

tod@s, partiendo de la identidad única de cada alumn@ y cuidando su evolución; y están abiertos a la participación de cada estudiante y a la presencia de otros adultos y la colaboración con ellos.

Desarrollar pedagogías, aulas y escuelas más incluyentes crea nuevas expectativas para las y los profesores que demandan “la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico”, así como “mayor implicación personal y moral” (Durán y Giné, 2012: 5). Requiere nuevas competencias y mayores niveles de participación y colaboración entre los principales actores educativos: entre maestr@s de grupo o de asignatura, maestr@s de apoyo, directiv@s, familias y alumn@s.

Como presentamos en los otros apartados de este capítulo 4, avanzar en el camino hacia la inclusión implica tomar deci-

Cuadro 4.3.2 ¿Cómo se ve el aula incluyente?

El aula incluyente se caracteriza por:

- La **variedad**: de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y medios para aprender, de formas y oportunidades de expresión y comunicación.
- La **diversidad**: de formas de organizar el espacio y el tiempo, y de ritmos y estilos de aprendizaje.
- La **riqueza**: de estímulos y de espacios de aprendizaje, dentro y fuera del espacio áulico.
- La **abundancia**: de oportunidades para interactuar con pares, para dialogar, pensar, sentir, disfrutar y apoyarse juntos.
- Las **múltiples formas**: de contextualizar lo aprendido, a través de la investigación y la experimentación sobre experiencias reales y prácticas.

Fuente: Elaboración propia con base en Echeita, Sandoval y Simón, 2016.

La escuela incluyente, a su vez, se compone por *aulas incluyentes*. En contraste con el aula tradicional, que se basa en la uniformidad —misma actividad, mismo material, mismos tiempos y secuencias, mismas formas de presentación y comunicación, misma evaluación—, el aula incluyente se caracteriza por la variedad en los procesos, estructuras, relaciones y materiales (Echeita, Sandoval y Simón, 2016; ver Cuadro 4.3.2). Asimismo, las personas actúan e interactúan de manera distinta: en el aula incluyente, las y los estudiantes son participantes plenos, enganchados, activos. Las y los docentes **practican una pedagogía incluyente** (Duk, 2014): **concibiendo la diversidad no como una dificultad, sino como una fortaleza para el aprendizaje**, son facilitadores del trabajo en equipo y del aprendizaje entre pares; son creadores de oportunidades de desarrollo para

siones importantes en diversos ámbitos, desde la atención a las niñas y los niños más pequeños hasta la distribución (y calidad) de recursos y apoyos a las escuelas, el diseño del currículo y de los materiales didácticos y la promoción de la participación social. Sin embargo, la relación educativa pasa principalmente entre personas mismas; por ende, no podemos perder de vista la necesidad de **desarrollar oportunidades y estrategias de aprendizaje para l@s docentes específicamente orientadas a la inclusión, para que puedan asumir su papel como promotores de la triple inclusión desde las aulas y las escuelas**. El progreso hacia la inclusión no sólo depende de la formación de l@s maestr@s, pero es imposible pensarlo si no damos la atención debida a ella. Es, tal vez, la condición necesaria de arranque, aunque no suficiente.

4.3.1 ¿Formamos para la inclusión? El estado del aprendizaje profesional docente para la educación incluyente en México

La educación incluyente empieza con una afirmación: que tod@s las niñas, niños y jóvenes pueden aprender. Parece sencilla, pero en realidad entra en conflicto con las creencias, experiencias y visiones profundamente arraigadas en muchas personas, instituciones y culturas (Save the Children, 2008). El papel de las creencias acerca de la inclusión no se puede desestimar. Como señala Mel Ainscow (2005),

Hasta los métodos más pedagógicamente avanzados tienden a ser ineficaces en manos de aquellos que implícita o explícitamente suscriben un sistema de creencias que considera a algunos estudiantes, en el mejor de los casos, como desfavorecidos y con necesidad de corrección, o peor, como deficientes y, por tanto, irremediables. (117; traducción nuestra)

Es necesario, desde la formación inicial y durante toda la trayectoria profesional, **brindar oportunidades y crear espacios de confianza donde se pueda revelar e interrumpir las visiones de déficit y las prácticas que surgen como resultado de ellas.**

Estudios realizados tanto en México como en otras partes del mundo han demostrado que las creencias y las actitudes de l@s maestr@s en torno a la inclusión dependen, en gran medida, de la formación que han recibido (ver, por ejemplo, Cambridge-Johnson, Hunter-Johnson y Newton, 2014; Hsien, 2007; Romero-Contreras et al., 2013; Sharma, Shauket y Furlonger, 2014). Las actitudes están particularmente relacionadas con el sentido de auto eficacia de l@s maestr@s. L@s docentes demuestran mayor aceptación de los principios de la inclusión cuando confían en que poseen las herramientas para implementarlos, es decir, que cuentan con el inventario de habilidades adecuadas para poder responder a la diversidad de las NNJ en el aula. Asimismo, las actitudes, aun cuando sean “generalmente positivas”, pueden ser afectadas negativamente cuando se limitan las oportunidades para desarrollar competencias para la inclusión; “si el profesorado se siente poco capacitado, tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos” (Durán y Giné, 2012: 35).

México, según la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), es el

país en el cual l@s maestr@s se sienten menos preparados para ejercer con eficacia su labor propia. Casi uno de cada cinco docentes (19.1%) se siente “para nada preparado” en el contenido de la materia que enseña y uno de siete (15%) siente falta de preparación en el aspecto pedagógico (OCDE, 2014). Estos porcentajes pueden no parecer tan altos, pero cabe destacar que en los demás 33 países participantes en el estudio, menos de 3% de l@s profesor@s reportaron no contar con los elementos básicos para practicar la docencia. Aunado a esto, l@s docentes mexicanos reportan altos niveles de carencia en su formación específicamente relacionada con trabajar con estudiantes con “necesidades educativas especiales” y/o en contextos multiculturales. Sólo la mitad de l@s maestr@s en México reportan que han participado en algún proceso de formación sobre el aprendizaje diferenciado y 29% sobre estrategias específicas para guiar el aprendizaje de NNJ con algún tipo de necesidad especial.

La encuesta TALIS se aplica a maestr@s en servicio y tiene un enfoque más orientado a la formación continua. De hecho, sólo 62% de l@s participantes reportaron haber estudiado específicamente para ser docente. Esperaríamos que los programas de formación inicial arrojaran mejores resultados sobre esta dimensión de ser docente. Sin embargo, estudios recientes demuestran que aunque la inclusión ha permeado la formación inicial a nivel discursivo, todavía no se ha incorporado como una parte central de las experiencias y prácticas formativas. Muchos futuros docentes terminan sus estudios con una experiencia “nula o muy limitada” relacionada con la inclusión (Forlin et al., 2010). De nuevo, estas experiencias están estrechamente vinculadas con las actitudes hacia la inclusión y el sentido de auto eficacia para poder trabajar en y con la diversidad. Preocupa mucho que l@s maestr@s de preescolar, justo l@s que tienen el primer contacto con las niñas y niños demuestran tener las actitudes menos positivas con respecto de la diversidad (Romero-Contreras, 2013).

Avanzar en el proceso de educación incluyente trae consigo retos que requieren cambios transformacionales, tanto en las creencias y actitudes, como hemos mencionado, como en las prácticas docentes. El conocimiento, las habilidades y las disposiciones necesarios para realizar los cambios profundos implicados por el principio de la inclusión no son los que l@s maestr@s pueden simplemente “recibir”, ni en una materia aislada en su currículum de formación inicial ni en un simple curso de “capacitación” o – peor aún – en una “regularización” de unos cuantos días.

El aprendizaje profesional docente efectivo implica más bien un proceso interno en el que los individuos crean conocimientos y desarrollan habilidades y actitudes profesionales a través de la reflexión, la indagación, la interacción y la experimentación, de manera que puedan cuestionar sus propios supuestos existentes y llegar a crear nuevos significados (Timperley, 2011). Es una experiencia de *identidad* que involucra momentos de creación y recreación que sólo ocurren cuando l@s maestr@s participan activa y consistentemente en sus propios procesos de aprendizaje, cuando están – ell@s mism@s – incluid@s.

Una perspectiva de inclusión ve el aprendizaje profesional de los maestros no como una tarea individual o aislada, sino como participación en procesos *colaborativos* que permitan “el desarrollo del profesorado”, así como la mejora de las comunidades escolares y del sistema educativo (Durán y Giné, 2012). La formación docente para la inclusión debe estar orientada al desarrollo de escuelas incluyentes por medio de procesos colaborativos de aprendizaje profesional, que involucren a *todo* el colectivo docente y que estén situados en las escuelas mismas.

La formación para la inclusión tiene como objetivo general el desarrollo de habilidades y conocimientos, de un lado, y de actitudes, del otro. Busca formar maestr@s que reflexionen sobre su práctica; que colaboren activamente para mejorar sus competencias y las de la escuela; y que estén conscientes de las dimensiones éticas de su profesión (Durán y Giné, 2011). El enfoque se debe poner tanto en las creencias de l@s profesores como en sus prácticas. Esto significa ayudar al profesorado a: 1) aceptar la responsabilidad que tienen respecto del aprendizaje de tod@s sus estudiantes y mantener altas expectativas de logro para tod@s; 2) ver la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos como una oportunidad para la mejora constante de su propia práctica; 3) conocer el currículo y las estrategias más adecuadas para la planeación y evaluación diferenciada; 4) entender y poder implementar los principios de la pedagogía incluyente; y 5) saber dónde buscar ayuda y estar dispuesto a pedirla cuando es necesario.

En México, ¿el aprendizaje profesional docente está orientado a desarrollar estas actitudes, conocimientos y habilidades clave?

Así como documentamos en nuestro reporte *Prof.* (Mexicanos Primero, 2016), la formación inicial y continua que han vivido los maestros mexicanos ha sido, en general, inadecuada en por lo menos cinco sentidos:

- **Desenfocada del aprendizaje:** La triple inclusión exige que pongamos en el centro al aprendizaje y la participación de las niñas, niños y jóvenes. Pero la formación docente no se ha diseñado lo suficiente en términos del aprendizaje de l@s alumn@s, ni tampoco de l@s maestr@s. No empieza con las necesidades específicas y diversas de las NNJ, lo cual obstaculiza una reflexión o diagnóstico real de las necesidades de l@s docentes para poder atenderlas. Después del importante cúmulo de horas, cursos, títulos y diplomas que completan, l@s maestr@s no se sienten más confiados de su impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.
- **Impertinente y aisladora:** La inclusión empieza en la escuela y con las personas de la comunidad escolar. Sin embargo, en México no se han recuperado adecuadamente los saberes del aula ya presentes en l@s maestr@s, ni se ha favorecido la mentoría o el crecimiento de comunidades de práctica. El sistema ha propiciado la desconexión: l@s maestr@s no se reconocen, ni l@s reconocen, como protagonistas en el desarrollo de una educación incluyente.
- **Vertical y simuladora:** La base para la inclusión es la reflexión sobre la práctica, un proceso inherentemente descentralizado y personalizado, que implica aprender – en la escuela – por medio de la indagación, la innovación, la observación y el ensayo y error. Pero la formación docente en México, lejos de promover estos procesos, se ha enfocado más que nada en el “cumplimiento” de reglas que llegan desde arriba y desde afuera. El modelo de formación más común trata a l@s maestr@s sólo como operadores y no confía en su juicio profesional.
- **Genérica y sin proyecto:** De nuevo, la inclusión empieza con las personas, pero la formación en México no ha considerado las etapas de trayectoria de cada maestr@, ni las necesidades de sus alumn@s o de los diferentes contextos. Se ha carecido de una línea rectora, un principio que oriente y guíe todos los procesos de aprendizaje, como debe ser la inclusión.
- **Individualista:** La colaboración debe formar la base para cualquier proceso de aprendizaje profesional docente relacionado con la inclusión. Sin embargo, la formación docente en México, tanto inicial como continua, suele no considerar la acción educativa en conjunto con otr@s; se concentra en l@s docentes individuales y no en la docencia como práctica colectiva. El sistema no fomenta una visión compartida sobre la inclusión, la práctica docente ni el aprendizaje. Muy poc@s tienen la oportunidad de colaborar de manera sustantiva con sus pares.

4.3.2 ¿Cómo sí? Experiencias formativas para la inclusión

En México, estamos lejos todavía de tener un sistema de aprendizaje profesional docente que apoya la educación incluyente. Debemos aprender de experiencias implementadas alrededor del mundo.

Formación específica para la inclusión. Varios países han impulsado experiencias de formación específicamente orientadas a desarrollar en l@s docentes la comprensión teórica, las actitudes y las prácticas que fomentan la inclusión. Un ejemplo es el Diplomado en Inclusión Educativa diseñado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Universidad Central de Chile. El programa busca que los participantes: i) comprendan el enfoque de atención a la diversidad y los principios de la inclusión educativa; ii) propongan acciones a nivel escuela y aula para responder a la diversidad; y iii) diseñen medidas de diversificación de la respuesta educativa de acuerdo a las características del contexto y las necesidades de las y los alumn@s con el fin de reducir las barreras al acceso, parti-

cipación y aprendizaje de tod@s (OEI, 2016). Está organizado en siete módulos a lo largo de seis meses (330 horas) que abordan temas conceptuales así como cuestiones más prácticas a nivel escuela (cultura, planeación y evaluación escolar) y a nivel aula (diversificación del currículum, planeación y evaluación de aprendizaje diversificada). Asimismo, pone un enfoque particular en los procesos colaborativos: estrategias de colaboración en la escuela, modelos de trabajo en equipo, estrategias de trabajo con familias, generación de redes de colaboración entre escuelas, etc. Como bien mencionan David Durán y Climent Giné (2011), actualmente está planteado como una opción de formación continua, pero igual podría servir como la base para la formación inicial de l@s docentes.

Ciclo de indagación docente y procesos guiados de reflexión y aprendizaje a nivel centro escolar. El ciclo de indagación docente forma la base para el aprendizaje profesional docente en varios de los sistemas educativos más exitosos del mundo (Timperley, 2011; Jensen et al., 2016) así como en modelos alternativos desarrollados en contextos marginados (ver; por



ejemplo, la discusión del aprendizaje docente en el modelo de Escuela Nueva en Vaillant, 2011). Este proceso empieza con preguntarse sobre la experiencia y aprendizaje de l@s alumn@s, sigue con la identificación y construcción de capacidades docentes, el desarrollo e implementación de nuevas prácticas, y termina con la evaluación de ellas. Y así se empieza el ciclo de nuevo.

Con respecto a la inclusión, la evidencia demuestra que la indagación colaborativa a nivel escuela puede ser un mecanismo especialmente poderoso para el aprendizaje docente, sobre todo cuando la comunidad escolar cuenta con una guía y el acompañamiento de un “amigo crítico” externo. Existen ya varios ejemplos de este tipo de proceso guiado.

Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002): Nacido en Inglaterra, y nutrido posteriormente por las experiencias de su uso en una variedad de países (desde Alemania y España, pasando por Australia, Nueva Zelanda, India y Mongolia hasta Namibia, Sudáfrica, Brasil y Chile; ver www.indexforinclusion.org), este índice incluye procesos guiados de reflexión y aprendizaje a nivel centro escolar. Busca crear un nuevo lenguaje que permita a los actores de la comunidad escolar – maestr@s, alumn@s y familias – entender y transformar la realidad educativa local. Trabajan en cinco fases: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación de mejoras y evaluación del proceso. Tres grandes dimensiones guían el proceso de auto-evaluación: verificar si se va creando una nueva cultura incluyente, si se están elaborando políticas adecuadas, y si se están desarrollando prácticas incluyentes; cada dimensión incluye indicadores – 44 en total – y cada indicador cuenta con una decena de preguntas detonadoras que invitan a la reflexión y que proponen direcciones de cambio. La evidencia de amplias investigaciones señala que el índice puede arrojar resultados significativos si las comunidades pueden dedicar el tiempo suficiente para su desarrollo, si el equipo directivo lidera el proceso, si se cuenta con un asesoramiento externo y si se utiliza la autonomía de centro para concretar planes de mejora (Durán y Giné, 2011).

Instrumento para comprender las concepciones educativas del profesorado (López, Echeita y Martín, 2010): Este cuestionario, basado en la presentación y resolución de dilemas, se desarrolló y se ha utilizado para explorar las concepciones implícitas de profesores sobre la inclusión de alumn@s en condición de discapacidad intelectual en las escuelas. Su enfoque está en la “explicitación” de las concepciones en el profesorado como un camino por donde avanzar con la inclusión. Según la evaluación realizada, ayuda a entender

las concepciones dentro del contexto escolar y así vincularlas con las prácticas que los maestros implementan a diario en sus aulas.

Tutoría Transformacional (Aguilar, 2016): Este enfoque del acompañamiento docente busca apoyar a l@s maestr@s a “reconocer e interrumpir inequidades”. Explora *comportamientos* que conducen a la docencia incluyente, *creencias* sobre el aprendizaje, las NNJ y la docencia que impactan en la inclusión, y *modos de ser*, las formas en que el sentido de identidad pueden impactar en la eficacia como educadores incluyentes. Enfatiza la importancia de reconocer, deconstruir y reconstruir las creencias y las prácticas para llegar a tomar una “posición de equidad” y ser un promotor de la inclusión desde el aula y la escuela.

Por supuesto, un componente imprescindible para cualquier proceso de indagación docente como los mencionados es la inclusión de la voz de l@s alumn@s, a quienes debe considerarse como expertos en sus propias experiencias y procesos de participación y aprendizaje en las escuelas (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).

Nuevo papel para maestr@s “de apoyo” o especializados.

Uno de los elementos clave de la educación incluyente tiene que ver con la función que desempeñan los maestr@s de apoyo, o de lo que suele llamarse “educación especial”. Aunque todavía existe debate sobre esta función, hay un creciente consenso de que su principal labor debe estar relacionada con el apoyo dado a l@s maestr@s de grupo y no con una permanente intervención directa con las NNJ (ver por ejemplo Durán y Giné, 2012; Hoover y Patton, 2008). L@s maestr@s especialistas en países como Inglaterra, Escocia y Canadá, por ejemplo, se desempeñan más como coordinadores y asesores para la inclusión que como practicantes de la educación compensatoria (Sandoval, Simón y Echeita, 2012). Se especializan en asesorar a l@s profesor@s de grupo en métodos, estrategias y metodologías alternativas que favorezcan la inclusión de tod@s. De esta manera, facilitan la responsabilidad compartida: tod@s l@s alumn@s son de tod@s l@s maestr@s.

Docencia compartida. Una de las estrategias más efectivas para el aprendizaje entre pares es la docencia compartida, el trabajo conjunto de parejas de docentes, quienes están juntos a lo largo de todo el ciclo escolar con un grupo de estudiantes (Duk, 2014; Durán y Giné, 2012). Esta estrategia ofrece oportunidades de compartir y elaborar metodologías y materiales juntos, de observar y ser observado, de reflexionar y analizar las experiencias de

aprendizaje de las y los alumn@s y de planear y evaluar con otr@. Para que la docencia compartida logre su máximo potencial, se requiere generar espacios y tiempos de coordinación y de reflexión conjunta guiada. Se han desarrollado guías de discusión para las reuniones de coordinación entre l@s docentes que abordan las funciones y necesidades de cada profesor, la coordinación entre ell@s y la evaluación en tres momentos – antes de iniciar, durante su desarrollo y al finalizar el periodo de docencia compartida- que han servido para enriquecer la experiencia (Duran y Miquel, 2004). Asimismo, las parejas docentes deben siempre ser acompañadas y tutoradas por un externo; la idea no es transitar del modelo del maestr@ aislad@ a uno de parejas aisladas, que terminen de nuevo reforzando las prácticas ya existentes (Duk, 2014).

Construcción de redes para compartir y aprender de buenas prácticas a nivel zona, región, país, e internacional.

El aprendizaje profesional docente para la inclusión debe situarse en la escuela, pero no se debe limitar a los recursos locales. Las y los maestr@s necesitan también acceso a formación específica en las áreas identificadas en sus procesos de indagación y reflexión internos, así como redes de apoyo para compartir retos y experiencias. La “*Enabling Education Network*” (www.eenet.org.uk), por ejemplo, es una red abierta que busca facilitar el acceso a la información sobre la educación incluyente, fomentar el pensamiento crítico y la innovación y apoyar la colaboración. Cuenta con una base de datos, y sobre todo de recursos que van desde artículos de investigación hasta manuales y videos para la formación y materiales para uso en las escuelas. Asimismo, comparte información sobre eventos y oportunidades alrededor del mundo relacionados con la inclusión.

Otro ejemplo que busca impulsar que las comunidades escolares se autoevalúen y relaten sus propias experiencias de cambio y progreso hacia la inclusión es “La Guía para la Educación Inclusiva” de la OEI, desarrollada como una evolución del ya mencionado Índice de Inclusión. Parte de la idea que la buena práctica incluyente está situada en la realidad de cada escuela, cuando está orientada a promover la presencia, participación y aprendizaje de todas y todos, con un enfoque particular en las y los más marginados. Incluye un análisis de las condiciones de partida, más una serie de indicadores que abordan las áreas de culturas, políticas y prácticas de inclusión. Posteriormente, se busca que las escuelas compartan sus experiencias con otras escuelas, regiones y países, por medio de la Red Iberoamericana de Escuelas Inclusivas.

4.3.3 Recomendaciones: Hacia la formación para la inclusión

La recomendación central para hacer de la formación docente un mecanismo para la inclusión requiere que ofrezcamos oportunidades de aprendizaje profesional docente, desde la formación inicial hasta los procesos de formación continua, que sean incluyentes en la forma (participativos y haciendo que los propios docentes en formación no sean excluidos del logro de aprendizaje y de las decisiones sobre sus escuelas y maestr@s formadores), y orientadas a desarrollar actitudes y prácticas incluyentes en el fondo (en sus contenidos, materiales y evaluaciones).

Reorientar la formación inicial. El enfoque de la preparación inicial se debe poner en forjar una nueva identidad docente como un actor competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre su práctica con otr@s profesor@s y consciente de “las facetas sociales y morales de su trabajo” (Durán y Giné, 2012). Esta identidad debe ser compartida, entre maestr@s de grupo y de apoyo, entre las y los de preescolar, primaria y secundaria, y entre las y los de “jornada completa” o de asignatura. Para alcanzar esto, es recomendable desarrollar planes de estudio integrados y articulados, con **un tronco común para tod@s en el cual se traten elementos esenciales para la inclusión:** la comprensión de los principios básicos de la educación incluyente, la aceptación de todo el alumnado como propio, la necesidad imperiosa de considerar el aula y la escuela “regular” como los espacios preferentes de atención.

Cada docente necesita desarrollar gradualmente las competencias para dar una atención efectiva a la diversidad, que les permita:

- Conocer a tod@s sus alumnos, identificar las competencias iniciales, estilos, ritmos de aprendizaje y detectar oportunamente dificultades y proporcionar apoyo necesario de cada un@ de ell@s;
- Diversificar el currículum, la evaluación y las estrategias didácticas;
- Poner en práctica una pedagogía incluyente, que genere en el grupo de alumn@s la aceptación, la identificación y la colaboración entre ell@s;
- Promover el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de l@s estudiantes y fortalecer sus identidades;
- Crear un clima para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y la valoración de las diferencias y las relaciones positivas entre alumn@s y maestr@s;

- Emplear la capacidad de l@s alumn@s para ofrecerse ayuda mutua, como por ejemplo con modelos de aprendizaje entre pares/tutoría;
- Investigar y reflexionar sobre su propia práctica y escuchar la voz de los alumn@s en este proceso;
- Colaborar permanente con otr@s profesores y con l@s maestr@s de apoyo;
- Promover la participación de la comunidad;
- Generar redes y promover la colaboración entre actores de la comunidad escolar y con otros profesionales y servicios externos.

La reforma a la formación inicial en las Normales y otras escuelas formadoras de docentes— una tarea pendiente desde hace varios años, a pesar de ser un mandato derivado de la Ley General de Servicio Profesional Docente — debe asegurar que l@s futur@s maestr@s cuenten con oportunidades para desarrollar estas y más competencias, de manera que puedan llegar a las escuelas y a las aulas con la confianza y las estrategias necesarias para tomar su papel como personas defensoras y promotoras de la triple inclusión.

Replantear la formación y el papel de los maestros de apoyo.

El objetivo primordial del programa de “educación especial” debe transitar de la intervención directa con alumn@s identificados (en la realidad, etiquetados) con “necesidades educativas especiales” para pasar al apoyo al maestr@ de grupo. La especialización debe permitir que cada maestr@, dentro de las escuelas y aulas “regulares”, pueda “interrumpir las desigualdades educativas” y responder a las necesidades de tod@s (Aguilar, 2016). El aprendizaje especializado para l@s maestr@s de apoyo debe formar l@s para que puedan tomar decisiones y desarrollar intervenciones con base en evidencia; orientar a sus colegas frente a grupo a diversificar la enseñanza; proveer apoyos en el ámbito socioemocional y del comportamiento; y colaborar para encontrar apoyos de especialistas externos y nuevos recursos para las situaciones específicas de las escuelas a las que sirven (Hoover y Patton, 2008). Asimismo, se debe llevar a cabo la planeación necesaria para que este apoyo llegue a *todas* las escuelas sin excepción, en los formatos existentes de las Unidades de Apoyo (USAER) y como un elemento imprescindible del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); limitar estos apoyos a los centros escolares más aventajados sólo sirve para consolidar la exclusión estructural.

Promover ciclos de indagación y procesos guiados de reflexión/mejora a nivel escuela.

Se debe, en el corto plazo, aprovechar los me-

canismos existentes, como el Consejo Técnico Escolar y las guías para los mismos, para animar procesos de indagación docente orientados a la inclusión escolar. Ya existen materiales comprobados a nivel internacional — como el Índice de Inclusión — que se podrían aprovechar para estos fines. Pero el proceso de reflexión e indagación para la inclusión requiere de más que unas cuantas horas, en un solo día al mes; amerita que sea un proceso orgánico y cotidiano. A mediano plazo, se deben abrir más espacios y tiempos para la colaboración, reflexión, experimentación, evaluación y aprendizaje.

Fomentar modelos de aprendizaje entre pares.

Se debe fomentar el modelo de docencia compartida como una oportunidad de aprendizaje colaborativo en las escuelas. Asimismo, se debe apoyar la identificación y formación de “maestr@s clave”, es decir maestr@s seleccionados y preparados para desempeñarse como acompañantes, “amigos críticos” para otr@s maestr@s, para apoyarles en sus procesos de reflexión y transformación hacia la inclusión (ver por ejemplo Catholic Relief Services, 2010). De igual manera, se puede identificar algunas “escuelas clave”, ejemplos de espacios incluyentes que puedan apoyar y tutorear a otras comunidades escolares en su proceso de mejora.

Desarrollar y promover un marco de la docencia para la educación incluyente como base del Servicio Profesional Docente.

La inclusión se debe incorporar en las expectativas para l@s maestr@s en México. Esto significa, en primer lugar, renovar el perfil, los parámetros y los indicadores para l@s docentes de educación básica y media superior para que la inclusión sea reconocida como factor imprescindible, a la raíz de todo proceso que involucra al docente. En segundo lugar, asegurar que las oportunidades de formación —desde la formación inicial hasta el aprendizaje profesional que tiene como su sujeto al colectivo docente de cada escuela— estén orientadas hacia desarrollar este perfil, y, en tercero, vincular la evaluación docente con el marco de la inclusión.

Reforzar el papel de la educación superior en la investigación sobre la formación docente.

Las instituciones de educación superior tienen un papel crucial en el desarrollo de conocimiento, evidencia y modelos de formación para la inclusión, articulados a través del trabajo de sus investigadores y centros dedicados a la educación obligatoria. Esto debe incluir, aunque no limitarse a, estudiar los modelos y currículum formativos y su efecto en las prácticas, desarrollar y evaluar estrategias de pedagogía incluyente o de la diversidad, y apoyar la gene-

ración y difusión de conocimiento para que los descubrimientos y prácticas relevantes de las escuelas no se queden en ellas (Duk, 2014). Los concursos para la distribución de fondos sectoriales de investigación y los llamados para consultorías desde las secretarías de educación estatales y federal deben usarse como estrategias explícitas para que la investigación educativa desde las universidades avance a mayor pertinencia, y responda a las necesidades reales de descubrir y difundir elementos para la inclusión, para ofrecerlas a los maestros que en la línea cotidiana del aula son los agentes del cambio.

Referencias

- Aguilar, Elena (2016). "Developing Resilient, Equity-Conscious Teachers", *Education Week Teacher*, 5 de octubre 2016.
- Ainscow, Mel (2005). "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?", *Journal of Educational Change*, 6, pp. 1009-124.
- Ainscow, Mel y Miles, Susie (2009). "Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?", disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/e849/cf5de98a03304867093fff0a5d8265a6e20e.pdf> [consulta: mayo 2016]
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Center for Studies on Inclusive Education, 106 p.
- Cambridge-Johnson, Janelle, Hunter-Johnson, Yvonne y Newton, Norissa G. L. (2014). "Breaking the Silence of Mainstream Teachers' Attitude towards Inclusive Education in the Bahamas: High School Teachers' Perceptions", *The Qualitative Report*, Vol. 19, pp. 1-20.
- Catholic Relief Services (2010). *Preparing Teachers for Inclusive Education*, Vietnam, CRS Vietnam, 33 p.
- Duk, Cynthia (2014). "La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva", en *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI, 173 p.
- Durán, David y Giné, Climent (2012). "La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva", *EDETANIA*, 41, pp. 31-44.
- Durán, David y Giné, Climent (2011). "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 Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 153-170.
- Duran, David y Miquel, Ester (2004). "Cooperar para enseñar y aprender", *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 73-76.
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2010). "La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente," Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España, mayo 2010.
- Echieta, Gerardo, Sandoval, Marta y Simón, Cecilia (2016). "Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas", Paper presentado en el IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down, Salamanca, España, 16 al 18 de marzo 2016.
- Forlin, Chris et al. (2010). "Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14(7), pp. 723-739.
- Hoover, John J. y Patton, James R. (2008). "The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System", *Intervention in School and Clinic*, Vol. 43(4), pp. 195-202.
- Hsien, Michelle L.W. (2007). "Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion: In Support of a Unified Teacher Preparation Program", *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), pp. 49-60.
- Jensen, Ben et al. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, Washington, DC, National Center on Education and the Economy, 57 p.
- López, Mauricio, Echeita, Gerardo y Martín, Elena (2010). "Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol. 4(2), pp. 155-176

Mexicanos Primero (2016). *Prof. Recomendaciones sobre Formación Inicial y continua de los Maestros en México*, México, DF, Mexicanos Primero, 65 p.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris, OECD Publishing, 437 p.

OEI (2016). *Curso de inclusión educativa. Escuelas inclusivas: Enseñar y aprender en la diversidad*. <http://www.oei.es/historico/cursoinclusiva/> [consulta: enero de 2017]

Romero-Contreras, Silvia et al. (2013). "Preparing teachers for inclusion in Mexico: how effective is this process?", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 39(5), pp. 509-522.

Sandoval, Marta, Simón, Cecilia y Echeita, Gerardo (2012). "Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 117-137.

Save the Children (2008). *Making Schools Inclusive: How Change Can Happen*, London, Save the Children Fund, 62 p.

Sharma, Umesh, Shaukat, Sadia y Furlonger, Brett (2014). "Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan", *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 15(2), pp. 97-105.

Susinos, Teresa, Rojas, Susana, y Lázaro Susana (2011). "La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol. 5(2), pp. 83-99.

Timperley, Helen (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*, Berkshire, England: Open University Press, 224 p.

Vaillant, Denise (2011). "Preparing teachers for inclusive education in Latin America", *Prospects quarterly review of comparative education*, Vol. 41, pp. 385-398.

Liderazgo para la Educación Incluyente

Fernando Cruz Evangelista

El enfoque de la educación incluyente busca acotar o eliminar todo indicio de exclusión para todas y todos desde la escuela. En ese proceso, resulta clave el liderazgo que puede ejercer el director escolar¹ para motivar y sostener una cultura de inclusión; el director debe ser el principal promotor y defensor a nivel local del derecho de todas y todos a estar, aprender y participar en la escuela.

Instrumentos como la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) han visibilizado la importancia del liderazgo escolar como un eje fundamental en el logro del aprendizaje integral en diversos sistemas escolares (OCDE, 2014). De acuerdo a la UNESCO (2014), el director escolar es “la máxima autoridad del establecimiento y el responsable del funcionamiento y dirección de los centros educativos”. Idealmente, **el primer contacto que tienen las familias y sus hijos con la escuela es con quien la dirige, y por lo tanto, la visión del director respecto a la garantía del derecho a aprender de todos es esencial para el apoyo del trayecto educativo de niñas, niños y jóvenes.**

El enfoque de inclusión “debe estar presente desde la planificación y en todas aquellas personas que tienen respon-

sabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela” (Murillo, 2010: 173). Entre sus responsabilidades, además de la administración de recursos, el director se debe dedicar a brindar acompañamiento pedagógico para potenciar los aprendizajes, incentivar la participación de toda la comunidad escolar y fortalecer un ambiente incluyente (UNESCO, 2014). Esto implica, entre otras cosas, la comunicación y acompañamiento del equipo de trabajo, la planeación de una atención integral para los estudiantes y la gestión de recursos financieros y materiales como una responsabilidad inherente para el director escolar.

Sin embargo, el contexto en el que un director escolar se desempeña es complejo, pues las escuelas son espacios cambiantes y dinámicos, resultado de “la creciente diversidad social, la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el énfasis en la retención de los estudiantes y asegurar que tengan las habilidades y conocimientos necesarios” (OCDE, 2016). Aunado a esto, los directores tienen que responder a expectativas y rendir cuentas sobre temas que no siempre están vinculados con la construcción de una comunidad escolar incluyente.

A pesar de tener un rol tan determinante en la visión sobre inclusión de una comunidad escolar, el director a veces re-

¹ Se utilizará indistintamente “el director” para referirse tanto a director como directora

presenta una barrera para la misma. Como escuchamos en algunos de los casos presentados en el capítulo 2, la primera inclusión – el acceso a la escuela – depende en gran medida del director. Asimismo, muchas de las transformaciones necesarias para que el sistema educativo se mueva hacia la triple inclusión pasan por la escuela y, por ende, dependen de la formación y disposición del director escolar. Como concluye la organización social Save the Children en su reporte sobre educación incluyente, **las intervenciones que buscan fomentar la inclusión “sólo tendrán un impacto cuando los directores quieran que suceda el cambio”** (Save the Children, 2008).

4.4.1 Liderazgo educativo para la inclusión en México

En México, existen obstáculos que limitan el grado en que los directores escolares pueden desempeñar un papel trascendental para fomentar una cultura de inclusión en sus escuelas. Las principales barreras tienen que ver con las funciones que la normativa mexicana estipula para el director escolar; la formación (o falta de la misma) que recibe el docente para desempeñarse como líder educativo, y la práctica del liderazgo en la escuela mexicana.

Funciones del director escolar. En México, los planteamientos formales de la función del director ponen en segundo (o tercer) plano a la inclusión. De acuerdo a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013), las funciones que competen a un director escolar están englobadas en tres aspectos:

1. Gestión Escolar: planear; programar; coordinar; ejecutar y evaluar las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable; generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje.
2. Acompañamiento pedagógico: organizar; apoyar y motivar a los docentes; dirigir los procesos de mejora continua del plantel.
3. Articulación de la comunidad escolar: propiciar la comunicación fluida de la escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria; desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados.

Sin embargo, en la práctica esto con frecuencia se reduce a un trabajo administrativo abrumador que limita al director en su funciones. De acuerdo con la encuesta TALIS, en el rubro de gestión escolar, cuatro de cada cinco directores

dicen que no pueden decidir cómo usar los recursos que llegan a sus escuelas; en el ámbito de acompañamiento pedagógico, uno de cada dos maestros afirma que no recibe retroalimentación por parte de su director; y, en cuanto a la articulación con la comunidad, uno de cada cuatro directores reporta que toma las decisiones completamente solo (OCDE, 2014).

En 2015, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), publicó el Perfil, Parámetros e Indicadores para los docentes y directivos de educación básica y media superior, en los cuales la autoridad expone cinco dimensiones que representan específicamente lo que un director escolar debe interiorizar y demostrar para promocionarse o permanecer en funciones (ver cuadro 4.4.1).

Como podemos observar, el tema de la inclusión escolar sólo aparece en la dimensión cuatro en relación al ambiente, pero no refiere a la innovación en los procesos o en el fortalecimiento de las capacidades de todos para que esto ocurra. Por lo tanto, entre tantas expectativas y las exigencias notorias a esta figura clave de la escuela, se puede perder de vista lo que es tan valioso comprender y atender:

La Ley General de Educación (LGE) establece en su artículo 2º que “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” (LGE, 2016). La permanencia en el sistema educativo, la primera inclusión, se ve afectada por múltiples factores; además del económico y familiar, pueden incidir la falta de atención y seguimiento por parte del director escolar. Sin embargo, desde el sistema, no se explicitan los recursos, ni los medios y/o los apoyos a los que puede tener acceso el director escolar para enfrentar el abandono escolar desde su función, ni el rango de acción que puede implementar él mismo.

En cambio, la LGE sí especifica con más claridad las expectativas en cuanto a la planeación, coordinación, ejecución y evaluación del funcionamiento de la escuela en distintas dimensiones que debe realizar la dirección escolar. El artículo 28 de la LGE, por ejemplo, se refiere a “administrar en forma transparente y eficiente los recursos que reciba para mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” (LGE, 2016).

Cuadro 4.4.1: Dimensiones y parámetros del Perfil para personal con funciones de dirección escolar.

Dimensión	Parámetros
Dimensión 1. Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explica la tarea fundamental de la escuela. 2. Explica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz. 3. Explica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos. 4. Explica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes
Dimensión 2. Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza acciones para organizar el trabajo de la escuela y mejorar los resultados educativos. 2. Establece estrategias para asegurar la Normalidad Mínima de Operación Escolar. 3. Realiza acciones para la mejora escolar y la calidad de los aprendizajes de los alumnos. 4. Gestiona la mejora de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes en los alumnos. 5. Construye ambientes de trabajo en la escuela donde es posible que todos aprendan. 6. Gestiona los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela.
Dimensión 3. Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional como medio para mejorarla. 2. Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional. 3. Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.
Dimensión 4. Un director que asume y promueve los principios éticos y los fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función directiva. 2. Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa. 3. Demuestra las habilidades y actitudes requeridas para la función directiva. 4. Considera en su acción directiva la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.
Dimensión 5. Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su vínculo con la tarea educativa de la escuela. 2. Gestiona la colaboración de las familias, de la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela. 3. Aporta estrategias al funcionamiento eficaz de la zona escolar y el trabajo con otros directivos

Fuente: CNSPD, 2015.

Dada la poca prioridad que se da a la inclusión desde la normativa, no nos debe sorprender que los directores reporten dedicar la mayor parte de su tiempo a otras actividades. Las actividades de gestión de recursos y de actividades administrativas, por ejemplo, ocupan 38% de su tiempo (OCDE, 2014). Por otro lado, sólo seis de cada diez directores indican que observan periódicamente a sus maestros dar clase, y las interacciones con las familias son infrecuentes. Es decir, aunque hemos visto cambios en el perfil del director escolar, ampliando su papel en la escuela, esto todavía no se ha concretado en las prácticas escolares ni se han relacionado de manera total con la inclusión. La actividad principal de un director escolar en México actualmente se ve limitada a cuestiones administrativas que permitan el funcionamiento mínimo de la escuela.

Formación y promoción de directores escolares. Otra de las barreras para generar comunidades escolares incluyentes desde el liderazgo escolar en México es que no existe una línea de formación específica para ser director. Sólo dos de cada diez directores en funciones reportan haber participado en programas de formación antes de asumir su cargo (OCDE, 2014); y de aquellos que dicen tener formación, la mayoría se refiere a un curso sobre gestión escolar de menos de 40 horas de duración. Únicamente uno de cada tres directores señala que participa en redes profesionales o actividades de investigación, limitando su aprendizaje de nuevos métodos pedagógicos o de liderazgo que podrían alinearse a temas de inclusión escolar (OCDE, 2014).

Históricamente, las promociones para dirección escolar estaban directamente relacionadas con márgenes de discrecionalidad e irregularidades observadas por el Sindicato de profesores (Nieto, 2009). Es decir, después de realizar funciones docentes por más de 25 años, se asignaban estas funciones de dirección sin que demostraran necesariamente tener habilidades o conocimientos teóricos ni prácticos para desempeñarse como líderes escolares, mucho menos tomar en cuenta si contaban con una visión sobre la inclusión. Desde ahí, la participación en la formación era opcional, dependía de la iniciativa de cada persona y el acceso que tenía a estas oportunidades. Así, por un lado, si el maestro no participaba en actividades de formación sobre liderazgo escolar, y específicamente sobre su papel en la inclusión, difícilmente aprovechaba su posición para promover la equidad educativa; y por el otro, si la autoridad educativa no disponía de una oferta de programas de formación en este sentido, se traducía en un nulo impacto por parte de esta figura en el quehacer educativo.

En el año 2015, debido a cambios plasmados en la nueva LGSPD, se realizaron los primeros concursos de oposición para la promoción del personal docente a funciones de Dirección, Supervisión y Asesor Técnico Pedagógico en la educación básica. Para este concurso abierto, los requisitos generales son: acreditar el grado académico de licenciatura o equivalente; participar en el concurso de promoción a categorías de Dirección; ocupar plaza de jornada o con valor de al menos 19 horas y; estar en servicio activo (ver apartado 4.2 para más información sobre los concursos). Sin embargo, aunque pretende identificar candidatos con las actitudes y habilidades necesarias para dirigir un centro escolar, no resuelve el problema de la falta de formación directiva. Aun los que llegan por este mecanismo requieren de apoyo continuo para su aprendizaje profesional para crear y/o fortalecer una visión de atención a la justicia social y democrática que debe orientar a la escuela y la comunidad hacia una cultura de inclusión de todas y todos.

Por lo anterior, en febrero de 2016, se presentó el Programa de Formación Continua para Maestros en Educación Básica y Media Superior, cuyo objetivo es “impulsar el desarrollo profesional del personal educativo..., así como las prácticas... que garanticen una Educación de calidad y aseguren un óptimo aprendizaje de los alumnos en un marco de inclusión y equidad” (SEP, 2016). Haciendo un ejercicio exploratorio, encontramos que de 126 cursos de formación en línea, sólo 38 (30%) están dirigidos específicamente al director, con temáticas, en su mayoría, de administración y gestión escolar. De ese porcentaje, sólo logramos identificar cuatro cursos que, indirectamente, parecen favorecer el desarrollo de una cultura de inclusión escolar.

Práctica de liderazgo escolar con la comunidad. El cargo de director escolar brinda las posibilidades de permitir el ingreso de un estudiante a la escuela, de fortalecer las habilidades pedagógicas de los profesores, de colaborar con sus pares aprendiendo de sus experiencias, de acercarse a la comunidad por medio de las familias y así transformar el contexto del centro escolar e impactar en la mejora de los aprendizajes de todas las y los estudiantes.

Sin embargo, hoy en día las prácticas de los directores escolares están concentradas, principalmente, en asegurar que la escuela abra sus puertas y brinde el servicio de forma regular e ininterrumpida. De acuerdo a los reportes de maestros, sólo dos de cada tres directores en nuestro país hacen partícipe a las familias en las decisiones que competen a la vida escolar de las instituciones educativas; sólo dos tercios de los maestros piensan que en su escuela hay una cultura colaborativa; sólo seis de cada diez docentes

creen que existen oportunidades para participar en la toma de decisiones conjuntas y sólo uno de cada dos maestros indican que los alumnos toman parte en las decisiones escolares (OCDE, 2014). Este panorama se refuerza con un horizonte en donde los directores expresan una opinión distinta a la de los docentes, lo cual demuestra una falta de comunicación efectiva entre los involucrados y hace de la colaboración una simulación al momento de concretar objetivos en un proyecto educativo común.

De acuerdo al testimonio de algunos directores, el sistema de apoyo con que debe contar un director escolar y su comunidad se ha vuelto – en muchos casos – una fuente de presión que busca acelerar los procesos de uno o varios programas educativos que promueven los gobiernos de los estados. Según los directores, en ocasiones el supervisor, en lugar de concentrar sus esfuerzos en brindar soporte y seguimiento a un proyecto exitoso en la escuela, por la misma presión burocrática del sistema, termina por exigir que se cumplan los objetivos de una estructura institucional centrada en resultados cuantitativos y se pierde de vista el desarrollo y fortalecimiento de procesos, entre ellos la inclusión, en las escuelas.

Sin duda, un director escolar sin formación, un débil poder de decisión en sus funciones, sin apoyo eficaz ni claridad sobre las expectativas para su papel desde el sistema, y con poco tiempo para abrir espacios de colaboración e involucrar a las familias, los estudiantes y los docentes en un proyecto escolar, difícilmente podrá establecer las sinergias necesarias para coadyuvar a desarrollar una educación incluyente.

4.4.2 ¿Cómo promover el liderazgo escolar para la inclusión?

Desde principios de la década de los 2000, en distintos países de Europa y la región de América Latina, se ha establecido un diálogo centrado en la importancia de la figura del director como pieza fundamental en el desarrollo de una visión de justicia social con enfoque incluyente. **No se trata de que el director resuelva todos los problemas de la escuela, sino se refiere a un conjunto de fuerzas que dirigen, priorizan y resuelven las situaciones que atañen a la comunidad escolar y que impactan en el aprendizaje de los estudiantes** (Murillo, 2010).

Las siguientes son algunas prácticas que han tenido un impacto positivo en el rol del líder escolar como principal promotor de la inclusión desde las escuelas.

Formación para la inclusión. En Chile, el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), creado por iniciativa de cuatro universidades locales, ha realizado un esfuerzo significativo para visibilizar la importancia de la formación de líderes escolares como eje fundamental en la transformación de las escuelas, específicamente con el enfoque de inclusión escolar.² El proceso de formación está compuesto por una serie de especializaciones en los temas de capacidades socioemocionales, y desarrollan actitudes y habilidades como la empatía, el autoconocimiento y relaciones interpersonales, entre otras. Una parte significativa de la oferta de formación se concentra en tres dimensiones referidas a la inclusión en los centros escolares (CEDLE, 2016):

- Dimensión profesional: Impulsar a la comunidad escolar hacia el logro de metas y objetivos específicos, y tratar de facilitar la disponibilidad de los recursos necesarios y el empleo de las estrategias precisas para lograr la calidad de la educación.
- Dimensión emocional: Mostrar una actitud positiva hacia aquellos con quienes se relacionan; tratar a todo el mundo con respeto, amabilidad, consideración y hasta reconocimiento de sus méritos o cualidades; defender y promover la dignidad de toda persona; y mostrar aprecio por los estudiantes.
- Dimensión participativa: Poner en manifiesto que el mejor modo de estimular a la comunidad escolar hacia el trabajo inteligente, colaborativo e incluyente es animarlos a ofrecer su esfuerzo junto al de otras personas en proyectos en los que están comprometidos; promover la participación del cuerpo docente en decisiones tomadas en cada una de las fases del proyecto escolar, desde su propuesta hasta la valoración de sus consecuencias.

En una entrevista sostenida con un catedrático de la Universidad Católica de Chile, se mencionó que los programas de formación del CEDLE han mostrado cambios graduales en las relaciones del director escolar con los estudiantes, ya que se esfuerza por brindar igualdad de oportunidades a todos los alumnos, es decir, construir alternativas desde las características o situación del niño, junto con la participación

² La información sobre el CEDLE en Chile deriva de una entrevista sostenida con un catedrático de la Universidad Católica de Chile en noviembre de 2016 sobre el desarrollo de liderazgo educativo en el país.

de las familias, para que ingrese, permanezca y aprenda en la escuela. Tiene implicaciones hasta para la conformación de juntas internas donde se incrementó la participación activa de los docentes, involucrando a las familias hacia metas en común para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

En otro ejemplo, el sistema educativo finlandés, con su enfoque en investigación, da un rol primordial a los directores escolares, quienes están suscritos a una especialización que se forja desde su formación como docentes de aula (Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2013). Esto les permite construir su filosofía y práctica de liderazgo inscrita en un contexto que fortalece una cultura inclusiva a través de los siguientes enfoques:

- **Liderazgo compartido:** Apropiar una misma visión con los profesores acerca de la atención a la diversidad del alumnado; crear sinergias que permiten establecer mecanismos muy claros de atención a los estudiantes y una interrelación estrecha entre cada uno de ellos.
- **Equipos colaborativos y solidarios:** Con un horizonte común y claridad en los procesos, planificar, ejecutar y evaluar actividades que permitan el involucramiento de personal experto en el apoyo a los profesores y la atención a la diversidad de toda la comunidad escolar.
- **Confiar en la comunidad escolar:** Confiar en las capacidades y competencias de los profesores; reconocer la importancia de la participación activa de las familias en la educación de los niños; concentrarse en el diseño y mejoramiento de un proyecto escolar que sea compartido con toda la comunidad.

En el caso finlandés, el sistema reconoce en el director escolar un eslabón que no sólo autoriza, sino que comparte, colabora y da seguimiento a los proyectos escolares, lo cual le permite tomar decisiones que atañen al centro escolar y brindar un acompañamiento puntual y retroalimentación a través de sus experiencias a los docentes, lo cual ha permitido empoderar a la comunidad escolar (Enkvist, 2010). Al no sentirse supervisados y presionados por factores externos al aula, se han permitido investigar métodos alternativos de enseñanza, adaptarlos y evaluarlos en conjunto con los directores para establecer puntos de acuerdo y compararlos con la comunidad.

Atención a las familias y su entorno. En Colombia, se han conformado grupos escolares en diversas instituciones en la cual los rectores (o directores) diseñan e implementan un espacio propicio para la solidaridad, la paz y la inclusión. El contexto colombiano ha llevado a las autoridades educativas a apostar por la atención especializada a

los niños y sus familias. El director escolar se transforma en un líder que acompaña a los niños y sus maestros a atender sus necesidades inmediatas y a las familias a entrar en la vida de sus hijos (UNESCO, 2014). La inclusión es entendida como un proceso que inicia desde que los directores conversan con las familias y se acercan a los niños tratando de abrirles las puertas a un mundo donde pueden ser parte de otra realidad.

Por lo tanto, gran parte de las funciones que atiende un director en una escuela de la periferia en Bogotá, están centradas en propiciar diálogos con las familias de los niños que asisten al centro escolar para establecer acuerdos de atención junto con los profesores, a los cuales les brinda seguimiento y apoyo pedagógico y emocional cuando es necesario a través de colaboradores especialistas como equipo de apoyo en la región escolar (UNESCO, 2014).

Esto ha permitido que la comunidad desarrolle y comparta una visión a futuro de la escuela como un espacio donde todos y todas puedan participar en la transformación de su comunidad. El director escolar identifica las fortalezas y áreas de oportunidad de sus profesores y la situación de las familias; esto ha generado una relación de empatía y de compromiso que ha permeado en toda la comunidad escolar (UNESCO, 2014). Así, han logrado establecer una tendencia positiva en evitar el abandono de la escuela por parte de los varones, lo cual genera esperanza en dicha comunidad.

4.4.3 ¿Qué necesitamos hacer para promover un liderazgo escolar incluyente en México?

Las siguientes recomendaciones buscan desarrollar y fortalecer el liderazgo escolar en México, con un enfoque en la inclusión.

Formación en liderazgo escolar para la inclusión. La experiencia docente no basta para dirigir una escuela que sea sensible a las necesidades de todas y todos y que promueva la inclusión; tampoco garantiza que uno esté dispuesto y tenga la capacidad de atender a la diversidad. Es necesario involucrar a todos los directores escolares en oportunidades de formación para el liderazgo incluyente. Estos procesos deben ser continuos, a lo largo de la trayectoria profesional y estar centrados en potenciar actitudes y habilidades necesarias para la inclusión. La formación debe procurar, por ejemplo, que el director promueva la evolución de los Consejos Escolares de Participa-

ción Social (CEPS) para transitar de un espacio informativo a un espacio activo y de decisión, donde se aprovechen los recursos del entorno inmediato. **La formación para el liderazgo escolar juega un papel determinante en la construcción de capacidades del director para poder propiciar estos encuentros con la comunidad escolar.** Igualmente, una formación adecuada daría al líder escolar herramientas para crear espacios como talleres y/o actividades de convivencia, donde todos puedan conocer, analizar y discutir los temas que involucran a las personas en la escuela y así tomar decisiones responsables en cumplimiento al derecho a aprender de las y los niños.

construcción de ambientes y aprendizajes incluyentes. Igualmente, se deben establecer relaciones más horizontales entre supervisores y directores, con el objetivo de que el apoyo que recibe el director sea más responsivo a proyectos educativos, especialmente aquellos con objetivos incluyentes, que se diseñen e implementen en cada núcleo escolar. Este apoyo debe establecer expectativas centradas en la atención a la diversidad e incentivar las prácticas con enfoque inclusivo desde el mismo sistema educativo. Asimismo, un apoyo más pertinente a las necesidades e intereses escolares permitirán al director utilizar su tiempo para realizar un diagnóstico y priorizar las necesidades de



Alinear las expectativas y apoyos de los directores con una visión incluyente, para el desarrollo de la comunidad escolar. Actualmente los indicadores de logro en la función directiva que se solicitan dentro del sistema educativo no permiten el desarrollo de acciones enfocadas hacia la cultura de inclusión ya que están principalmente enfocados a cuestiones administrativas. **El sistema educativo debe redefinir las expectativas que se tiene de los líderes escolares para fomentar el desarrollo de una función centrada en la**

la comunidad escolar; planear una atención integral para los estudiantes; escuchar a los maestros sobre sus necesidades, acompañarlos en su función, ofrecerles retroalimentación pedagógica, apoyos externos y acercarles oportunidades de formación profesional. También, permitiría crear y fomentar nuevos espacios de encuentro con las familias con una periodicidad constante.

Fortalecer un modelo de autonomía para la comunidad escolar. Consolidar el proyecto esco-

lar de una comunidad implica conjuntar esfuerzos de todos los involucrados en un contexto determinado. Por ello, el sistema educativo debe permitir, desde las voces del director escolar y su comunidad, establecer tiempos flexibles para la consolidación de proyectos escolares con objetivos a mediano y largo plazo. Además de brindar a las escuelas los recursos necesarios para su operación adecuada (ver apartado 4.8), se debe simplificar y sistematizar mecanismos para auto gestionar recursos humanos, económicos y materiales para construir un entorno favorable que permita a todos permanecer, aprender y participar con mejores experiencias en la escuela.

Referencias

CEDLE (2016). "Líneas de trabajo", disponible en: <http://cedle.cl/lineas-de-trabajo/> [consulta: diciembre 2016].

CNSPD (2015). "Perfil, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión", disponible en: servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf [consulta: diciembre 2016].

Dirección Nacional Finlandesa de Educación (2013). *Sistema Educativo en Finlandia*, Helsinki, disponible en: www.oph.fi/download/124281_sistema_educativo_de_finlandia.pdf [consulta: noviembre 2016].

Enkvist, Inger (2010). *El éxito educativo finlandés*, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3294933.pdf> [consulta: octubre 2016].

Ley General de Educación, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_010616.pdf [consulta: diciembre 2016].

Ley General del Servicio Profesional Docente, disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013 [consulta: diciembre 2016].

Murillo, F. Javier et al. (2010). "Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social: aportaciones de la investigación". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Tomo 4, Número 1, pp. 169-186, disponible en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article6986> [consulta: octubre 2016].

Nieto, Dulce María (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf> [consulta: noviembre 2009].

OCDE (2016). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> [consulta: octubre 2016].

OCDE (2014). *TALIS 2013 Result: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, Paris, OECD Publishing, disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/talis.htm> [consulta: noviembre 2016].

Save the Children (2008). *Making schools inclusive. How change can happen*, disponible en: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/making-schools-inclusive_1.pdf [consulta: diciembre de 2016].

SEP (2016). *Estrategia Nacional de formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Disponible en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html> [consulta: noviembre 2016].

UNESCO (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para docentes*. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf> [consulta: octubre 2016].

Currículum incluyente

Paola González-Rubio Novoa

Una sociedad enfocada a la inclusión en educación debe dar a todas y todos la oportunidad de cumplir su diversidad de pasiones, sueños y objetivos a través de la educación (Sahlberg, 2015). El currículum, al definir qué se va a aprender (contenidos) y cómo se va a aprender (procesos de aprendizaje), tiene el potencial de desarrollar en cada niña, niño y joven (NNJ) un aprendizaje que les sea pertinente y relevante, que aprendan lo que quieren y necesitan, a su ritmo y en su propio proceso.

Se puede decir que un currículum es incluyente cuando contribuye a la triple inclusión de la cual hablamos en el capítulo 3: promueve la permanencia, genera aprendizajes pertinentes y relevantes, y abre espacios para la participación. Por lo tanto, **un currículum incluyente es aquel que desde su diseño es participativo con la comunidad escolar y principalmente las NNJ, aportando sus intereses y necesidades para definir qué se va a aprender y cómo.** Este proceso participativo vuelve el contenido del aprendizaje pertinente al contexto y relevante para las alumnas y alumnos, al mismo tiempo que **empodera a las comunidades escolares y las vuelve agentes de su propio proyecto educativo** (Gatt, Soler-Gallart y Ojala, 2011). Esto está relacionado con la satisfacción y motivación hacia la escuela por parte de los alumnos, lo que tiene un impacto en la permanencia y años de escolaridad (Rullán y Viana, 2010).

Se ha argumentado que un currículum nacional único diseñado desde el centro es más incluyente, ya que se establecen estándares mínimos para todas y todos, lo que favorece un piso común de aprendizaje (UNESCO, 2014). Sin embargo, en realidad esto sirve para aumentar la exclusión, ya que un currículum así no reconoce los diferentes intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada persona y los pone en una situación de mayor vulnerabilidad al exigir de ellos algo inadecuado a sus necesidades o procesos (UNESCO, 2014).

Un currículum flexible y descentralizado, en cambio, fomenta una educación incluyente ya que permite responder al contexto y a la diversidad de intereses y necesidades de la población escolar local. Asimismo, sienta las bases para que sea participativo, holístico e integral. Al ser un mecanismo que considera la diversidad, el currículum incluyente contribuye a la inclusión educativa y se apoya el desarrollo pleno que explota el potencial de cada NNJ.

4.5.1 Barreras desde el currículum: la rigidez y centralización como puntos de exclusión

Diseño curricular. El currículum de educación básica en México es rígido y centralizado. De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE), la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) de la Secretaría de Educación

Pública (SEP) es la encargada de “planear, diseñar, elaborar y mantener actualizado el currículum de educación básica” para todo el país a través de los Planes y Programas de estudio (SEP, 2016a).

Actualmente, la educación básica sigue el Plan de Estudios 2011 (PEI I), el cual se definió después de que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concluyera la articulación de la educación básica en 2011. El PEI I, contenido en el Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, es el “documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados” (DOF, 2011).

El tiempo que se le dedica a cada asignatura y su distribución también se decide desde arriba, en la DGDC, y se especifica en el PEI I. Esto implica un tipo de estandarización del día escolar en todo el país, independientemente del contexto, necesidades, o posibilidades distintos en cada escuela. Actualmente, el mapa curricular se distribuye en cuatro campos de formación que se relacionan entre sí: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y Desarrollo personal y para la convivencia. Igualmente, hay cinco estándares curriculares: Español; Matemáticas; Ciencias; Segunda lengua: Inglés; y Habilidades Digitales.

Específico para el caso de educación indígena, el PEI I considera la lengua indígena como objeto de estudio en las primarias con tipo de servicio indígena, cuyas bases pedagógicas se establecen en los Parámetros Curriculares (SEP, 2008). Los Parámetros son diseñados desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y funcionan como un documento rector para desarrollar la asignatura de lengua indígena en cada estado de acuerdo a su contexto. En estos casos, el español se aprende como segunda lengua. Sin embargo, este ajuste no está mandatado; es una opción que los estados tienen para ofrecer una educación de mayor pertinencia. Según los testimonios de supervisores de educación indígena, muchos estados aún no generan una asignatura de lengua indígena a partir de los Parámetros Curriculares.

Adecuación curricular. La posibilidad de incorporar necesidades locales al currículum está limitada a la asignatura estatal que permite “integrar y aplicar aprendizajes del entorno social, cultural y natural de los estudiantes; fortalecer contenidos específicos de la región y la entidad, y apoyar el desarrollo del perfil de egreso de la Educación Básica y de las competencias para la vida, mediante el traba-

jo con situaciones y problemas particulares de localidades, y el contexto donde viven y estudian” (DOF, 2011).

Por otro lado, el PEI I sugiere el uso de los Marcos Curriculares para la adaptación de los Planes y Programas al contexto en el que se desenvuelven las comunidades. Según el PEI I, los Marcos Curriculares sirven para adecuar el contenido de acuerdo a la “diversidad social, cultural y lingüística”, y permiten incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica (DOF, 2011). Cada nivel de educación básica e inicial, indígena y para población migrante, tiene su Marco Curricular, consistente con la norma pedagógica, curricular y didáctica. Sin embargo, en la práctica, de acuerdo al testimonio de supervisores de escuelas indígenas y población migrante, se usan poco o no se conoce de su utilidad o existencia; reportan que no se ha hecho un trabajo por parte de las autoridades para informar o capacitar a los actores locales para su uso e implementación.

La eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que los y las alumnas experimentan se apoya con atención de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Dichas unidades tienen la encomienda de trabajar con los maestros y familias para ajustar los procesos de aprendizaje, incluido el currículum, al ritmo y necesidades de los alumnos. No obstante, hoy en día es imposible saber si todas las escuelas cuentan con atención de USAER ya que no se ha publicado información al respecto. Es muy probable, dada la distribución de las USAER (ver Cuadro 4.9.1 en apartado 4.9) y los testimonios de algunos supervisores, que la mayoría de las escuelas indígenas, rurales y para migrantes, al estar en zonas remotas o alejadas, no reciben un servicio formal institucionalizado de atención a las BAP, por lo que el ajuste curricular al ritmo y estilo de cada niña y niño queda pendiente. Los maestros en escuelas sin USAER ni algún tipo de apoyo formal para estas barreras se las deben ingeniar para adecuar la enseñanza y el currículum a las capacidades de todos sus alumnos, sin necesariamente haber tenido una formación para hacerlo de manera efectiva. De hecho, en México casi uno de cada dos maestros reporta querer más desarrollo profesional o formación sobre la enseñanza de estudiantes con “necesidades educativas especiales” (OCDE, 2014).

Implementación curricular. La implementación del currículum en las escuelas es responsabilidad de los docentes. La formación de los docentes para preescolar y primaria sigue un plan de estudios de 2012. Sin embargo,

el plan de estudios del docente que se forma para secundaria hoy en día es de 1999, cuando el plan de estudios de secundaria vigente es de 2011 (SEP, 1999; SEP 2011).

Todo lo anterior permite concluir que el diseño curricular actual en México y la implementación del mismo presentan una serie de barreras a la inclusión. La diversidad poblacional en el país se traduce en un mundo de intereses, necesidades, expectativas y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, el currículum actual no permite representar esta diversidad en lo que se aprende ni en cómo se aprende, derivado de la centralización y rigidez del diseño de estos *qué* y *cómos*.

En julio del 2016, la SEP dio a conocer los documentos que presentan la nueva propuesta del Modelo Educativo 2016 (ME16). Una de las principales propuestas, y más innovadoras para el contexto mexicano, del nuevo planteamiento curricular es la autonomía curricular; esto es, que las escuelas puedan usar cierto porcentaje de horas lectivas¹ para temas de interés de la comunidad, definidos desde el Consejo Técnico Escolar y la Ruta de Mejora, considerando los intereses de los alumnos y del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) (SEP, 2016b). De acuerdo a la propuesta, las escuelas podrían tener espacios de autonomía para abordar los siguientes temas curriculares: 1) Profundización de aprendizajes clave; 2) Ampliación del desarrollo personal y social; 3) Nuevos contenidos relevantes; 4) Contenidos regionales y locales; y 5) Impulso a proyectos de impacto social.

La posibilidad de que se decida desde la escuela una parte del currículum parece significativa en papel. Sin embargo, existen retos importantes para su implementación efectiva. El aprovechamiento de este espacio de autonomía dependerá, en gran medida, de la capacidad de la comunidad escolar y, principalmente, de la escuela, para hacerlo. Los CEPS no han sido espacios relevantes para la toma de decisiones escolares (SEP, 2012); como mencionamos en el apartado 4.7, más de la mitad de las escuelas de educación básica en el país registraron como máximo una sesión en el ciclo escolar 2014-2015 (Mexicanos Primero, 2016). Cada escuela tiene necesidades únicas y muy distintas entre ellas, y la desigualdad de capacidades puede ampliar la brecha entre escuelas en menor desventaja y las escuelas que se encuentran en peores condiciones.

4.5.2 Lo que ha funcionado para la inclusión: un currículum participativo

Los sistemas y espacios educativos más incluyentes y equitativos han logrado convertir el diseño e implementación curricular en una oportunidad para la inclusión. Las siguientes son algunas prácticas de diseño curricular que han contribuido a una educación incluyente en México, así como alrededor del mundo.

Diseño curricular cooperativo, abierto e interactivo.

Finlandia es uno de los países con un sistema educativo más incluyente e intercultural (UNESCO, 2007; Sahlberg, 2015). En términos de currículum, el país toma en consideración la diversidad de su población, tanto de origen, como de lenguaje y cultura, por lo que se diseña de forma participativa, flexible y descentralizada (Kauppinen, 2016). El Comité Nacional Finlandés de Educación (Finnish National Board of Education), a través de su Grupo Consultivo de Currículum (Curriculum Advisory Group), integrado por directores escolares, así como representantes del sindicato de maestros, la asociación de municipios, la asociación de editoriales, universidades y escuelas de los distintos niveles educativos, diseña la parte central, llamada Currículum Común Nacional (CCN) y dirige la implementación del mismo (Finnish National Board of Education, 2016). En este currículum se colocan de manera transversal los valores de inclusión, equidad, diversidad, democracia y desarrollo sostenible (Vitikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012).

Por otro lado, las autoridades municipales adecúan el CCN a las políticas de desarrollo municipales, apoyándose de autoridades locales sociales y de salud, sobre todo para temas de bienestar y relación casa-escuela. Se incorporan temas locales de desarrollo sostenible, seguridad, bienestar familiar, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y prevención de consumo de drogas, entre otros. Posteriormente, es la escuela quien termina de definir qué se va a aprender, siguiendo los lineamientos de las autoridades nacionales y locales e incorporando las necesidades de la comunidad escolar, principalmente de los alumnos. Este proceso de diseño curricular tiene un poco más de 40 años implementándose y ha fortalecido mucho a las comunidades y autoridades locales al ser quienes direccionan el cu-

¹ La variación de horas lectivas para preescolar es del 15-50%; primaria es del 11-43%; y en secundaria del 14-33%. Las escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo tendrán mayor espacio de decisión sobre su currículum.

currículo (Vitikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012). Asimismo, la toma de decisiones a nivel local es visto como un medio para aumentar el compromiso de las autoridades locales y los maestros en la implementación del currículo. Su participación activa en el proceso – y sentirlo como suyo – se refuerza con la autonomía y la libertad que se les otorga (Vitikka, Krokfors y Hurmerinta, 2012).

Participación de la comunidad en el desarrollo curricular. El proyecto de las comunidades de aprendizaje comenzó en España a finales de los años 1970 en una escuela para adultos, y se conformó como un proyecto de transformación conjunto entre la escuela y la comunidad. Dado el éxito que tuvo en su primera implementación, escuelas en distintos municipios comenzaron a desarrollar comunidades de aprendizaje. El proyecto se basa en la teoría de aprendizaje dialógico que sugiere que el aprendizaje depende de las interacciones y diálogos que tienen los estudiantes con diferentes miembros de la comunidad escolar y entre ellos mismos (Gatt, Soler-Gallart y Ojala, 2011). Se ha estudiado que la colaboración que tienen los estudiantes con otros actores además de los maestros tiene un impacto significativo en su aprendizaje (Gatt, Soler-Gallart y Ojala, 2011), pero para que esto suceda, es necesario abrir la escuela a la participación de todos y democratizar los procesos. Después de la implementación del proyecto en diferentes escuelas, se encontró que las escuelas que tuvieron una experiencia exitosa, definida como mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos y su convivencia, lograron generar cierto tipo de participaciones de la comunidad, una de ellas siendo la participación en el desarrollo curricular escolar. La participación de la comunidad en la toma de decisiones sobre las actividades de aprendizaje a través de espacios formales en los que la comunidad escolar se reunía semanalmente dentro de la escuela creó un sentido de pertenencia y permitió que el currículo fuera más significativo para las niñas y niños, lo que se tradujo en un mejor desempeño académico (Gatt, Soler-Gallart y Ojala, 2011).

Proyectos transversales y participativos con alumnos.² La escuela Nachi Cocom en Akil, Yucatán trabaja bajo una metodología innovadora a la que llaman “Los nuevos alquimistas”. Este trabajo surge desde la reflexión de los maestros de la escuela sobre la rigidez

curricular y el obstáculo que esto representa para la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El principio rector del proyecto es que la educación debe ser una herramienta para que el estudiante descubra su potencial y lo ponga en práctica para transformar su comunidad.

Los maestros de Nachi Cocom deciden lograr los aprendizajes esperados establecidos centralmente por la SEP, pero de una manera innovadora. Un aspecto esencial del proyecto es la modificación del currículo eliminando contenidos para trabajarlos de forma transversal y por proyectos. Esto es posible ya que los aprendizajes esperados se repiten en todos los grados con diferentes niveles de complejidad y los contenidos están relacionados, por lo que al eliminar algunos aún se logra lo establecido por la SEP. De acuerdo a los maestros de Nachi Cocom, a las autoridades les interesa cumplir con un perfil de egreso, y esta práctica les ha permitido lograrlo al tiempo que se aprenden habilidades para la vida. Igualmente, los estudiantes definen cómo contribuir al proyecto, cuándo y dónde hacerlo. Esto permite incluir sus intereses y habilidades de una forma que les sea



² La información para este caso fue recabada durante entrevistas y trabajo de campo en la escuela como parte del proceso de evaluación del Premio ABC en 2014 y 2016. Se puede conocer más sobre el proyecto de “Los nuevos alquimistas” en los sitios web: <https://www.facebook.com/Escuela-Primaria-Nachi-Cocom-799347330129792/?fref=ts> <https://www.youtube.com/watch?v=rmaNfW-kA7g>

pertinente y de acuerdo a sus capacidades, lo que implica una inclusión de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que experimentan barreras, sin necesidad de adecuar el currículum, simplemente apoyando su participación en lo que ellas y ellos son capaces y disfrutan hacer. Esta modificación curricular permite que alumnos de todos los grados trabajen juntos y tengan un sentido de pertenencia de su propia educación. Se trabaja como escuela multigrado sin ser multigrado, ya que los alumnos de primaria alta enseñan a los de primaria baja. Los resultados de este proyecto han sido de gran relevancia para la comunidad. De acuerdo a los maestros de Nachi Cocom, han visto un cambio significativo en las actitudes, habilidades sociales y de solución de problemas, y aprendizajes de las niñas y niños.

Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD). El Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) ha desarrollado un modelo de aprendizaje que resulta pertinente y relevante para los contextos en los que trabaja Educación Comunitaria - alejados, marginados, con poblaciones dinámicas y migrantes. El modelo, llamado Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD), permite desarrollar un currículum que responde a los ritmos y estilos de cada alumna y alumno. Esto se logra a través de: 1) identificar temas en el currículum nacional que tienen continuidad en todo el trayecto de la educación básica; 2) identificar y relacionar contenidos que permitan abordar los temas prioritarios; y 3) establecer trayectos de aprendizajes esperados para cada tema, desde preescolar hasta secundaria, para presentar el nivel de complejidad que pueda lograrse (CONAFE, 2016).



Este modelo se centra en el desarrollo de competencias que permitan el aprendizaje autónomo a través del diálogo ya que se basa en el modelo de tutoría impulsado en las comunidades de aprendizaje (Cámara, 2010), siempre buscando que la respuesta venga del estudiante. El enfoque principal del modelo ABCD es creer en la capacidad que todos tienen de aprender y respetar el ritmo al que aprenden, empezando con los intereses, las experiencias previas y el nivel de desarrollo de cada persona (CONAFE, 2016).

4.5.3 Y en México, ¿cómo podemos promover la inclusión desde el currículum?

“Un currículum incluyente debe reflejar a la sociedad que queremos” - UNESCO

A partir del análisis anterior, podemos identificar ciertas acciones que se deben llevar a cabo para iniciar la transformación educativa hacia la inclusión desde el currículum.

Reconocimiento a la diversidad. La posibilidad de contribuir al diseño curricular desde el ámbito local abre un mundo de posibilidades para el reconocimiento de la diversidad con la incorporación de aprendizajes relacionados con el contexto de cada niña y niño, su cultura, su lengua, su familia, su realidad, que no se deben limitar únicamente a una asignatura estatal. Se ha demostrado que el reconocimiento de la diversidad cultural en el currículum impacta positivamente en el desempeño de estudiantes en escuelas en comunidades de escasos recursos (Thompson y Cuseo, 2012). Las autoridades educativas deben asegurar que el contenido curricular responda a esta diversidad cultural, lingüística, de intereses y de necesidades, y esto sólo es posible si se consideran los conocimientos y formas de aprendizaje locales en el currículum escolar de manera transversal, esto significa no limitarlo a una asignatura estatal, sino promover espacios para recuperar contenidos diversos y representativos.

Flexibilidad y descentralización. En primer lugar, se debe flexibilizar y descentralizar el diseño curricular para tener un aprendizaje incluyente. De no hacerlo, se está dejando fuera a un sinnúmero de intereses y necesidades de la diversidad de niños y niñas que asisten a las escuelas con la motivación de aprender cosas que les sean útiles e interesantes. Se ha encontrado, a través de los datos obtenidos por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que **los países en los que el currículum está más descentralizado y las**

escuelas tienen mayor autonomía respecto a temas de enseñanza y la forma en que evalúan a los alumnos muestran mejores desempeños (OCDE, 2011). La rigidez y centralización excluyen no sólo del aprendizaje, sino también de la permanencia en las escuelas, ya que la educación se vuelve impertinente e irrelevante cuando sólo hay un plan único de aprendizaje para todos (UNESCO, 2014; Viana y Rullán, 2010).

Vale la pena notar que la descentralización curricular trae consigo una serie de retos tanto para su diseño como implementación. Según la UNESCO (2014), desde una perspectiva internacional, algunos de los principales temas relacionados con el currículum son: 1) el deseo de que éste responda a las expectativas y necesidades de todos los estudiantes en un ambiente de aprendizaje diverso; 2) su reestructura de forma que responda a las necesidades de la sociedad; 3) que promueva la participación de los estudiantes para mejorar los resultados de aprendizaje; 4) su rol en la democratización de las oportunidades de aprendizaje en toda la sociedad; 5) visibilizar preocupaciones transversales, como la ciudadanía, derechos humanos, equidad de género y desarrollo sostenible; y 6) su localización mientras preserva un marco común nacional (UNESCO, 2014). Esto permite adelantar las cuestiones a resolver que la apertura a la flexibilización y descentralización en México traerían consigo: **¿cómo responder a los NNJ al tiempo que se procuran cuestiones transversales y se mantiene un marco común nacional?**

La autonomía curricular propuesta por el nuevo MEI6 es un primer paso para encaminar el currículum hacia la inclusión, sin embargo, resultará insuficiente para lograr lo que países como Finlandia han conseguido si no se resuelven cuestiones como las antes planteadas. Resulta igual de urgente atender asuntos que resultarán clave en la implementación de un currículum flexible: ampliar el espacio para la toma de decisiones, construir las capacidades de la comunidad escolar, y fortalecer la formación de los docentes para aprovechar estos procesos participativos.

Diseño participativo. Para que la diversidad de intereses y necesidades se refleje en el contenido educativo, éste debe desarrollarse de forma participativa, esto es, con el involucramiento de la comunidad escolar, principalmente de las y los alumnos y sus familias. La participación en el diseño curricular es esencial para eliminar la exclusión de la comunidad escolar en la definición de lo que se debe aprender. La inclusión de las comunidades en los procesos escolares genera empoderamiento y agencia, incluso apoya el éxito de las escuelas de acuerdo a recientes estudios que rompen con la concepción de que el capital cultural es determinan-

te en el desempeño educativo (Gatt, Soler-Gallart y Ojala, 2011). Las estrategias de diseño curricular participativo crean alianzas entre maestros, estudiantes y la comunidad escolar y generan sentido de pertenencia en todo el proceso de aprendizaje (Taylor, 2003). La propuesta del nuevo Modelo Educativo propone involucrar a la comunidad en la definición de lo que se aprende desde el CEPS. Sin embargo, en pocas ocasiones este espacio ha funcionado para la inclusión de la diversidad de opiniones e intereses de aquellos que pueden conformarlo (SEP, 2012). Peor aún, según la LGE y los lineamientos vigentes de los consejos de participación social, la conformación actual de los CEPS excluye y no considera a las y los alumnos (DOF, 2013). **Se debe visibilizar a los estudiantes y crear espacios formales e informales para su participación en la definición de lo que aprenden.** Además, todos quienes conforman la comunidad escolar, desde el supervisor, directora y maestras, hasta las familias y alumnos, deben tener el apoyo del sistema necesario para desarrollar las capacidades que les permitan generar espacios participativos y democráticos para poder participar efectivamente y representar los intereses de todos.

Referencias

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Center for Studies on Inclusive Education, 106 p.
- Cámara, Gabriel (2010). "Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica", *Perfiles educativos*, Vol. 32 (130), pp. 122-135.
- CONAFE (2016). "Currículo de Educación Comunitaria, Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD)", presentación en junio 2016.
- DOF (2013). "Acuerdo número 716 por el que se establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación", disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335232&fecha=07/03/2014 [consulta: diciembre 2016].
- DOF (2011). "Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica", disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e.../a592.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Finnish National Board of Education (2016). "National Core Curriculum", disponible en: www.oph.fi [consulta: diciembre 2016]

Gatt, Suzanne, Soler-Gallart, Marta, Ojala, Mikko (2011). "Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED", *International Studies in Sociology of Education*, Routledge.

Kauppinen, Jorma (2016). *Curriculum in Finland*, Finnish National Board of Education, disponible en: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/I_curriculum_in_finland.pdf [consulta: diciembre 2016]

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, Paris, OECD Publishing, 442 p.

OCDE (2011). "Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?", *PISA in focus 9*, disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf> [consulta: diciembre 2016]

Rullán, Agustín y Viana, Nancy (2010). "Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico", *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019712004> [consulta: diciembre 2016].

Sahlberg, Pasi (2015). *Finish Lessons 2.0 What can the world learn from educational change in Finland*, Segunda edición, New York, Columbia University, 264 p.

SEP (2016a). "Educación Básica", disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/divisiones/40> [consulta: noviembre 2016]

SEP (2016b). "El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa", disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/.../Modelo_Educativo_2016.pdf [consulta: diciembre 2016].

SEP (2012). "Participación Social en la Educación. Indicadores del ciclo funcional de los Consejos Escolares de Participación Social 2011-2012", disponible en:

<http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/733/1/images/Indicadores%20del%20Ciclo%20Funcional%20de%20los%20CEPS%202012-2013.pdf> [consulta: diciembre 2016].

SEP (2011). "Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública", disponible en: www.curriculobasica.sep.gob.mx/ [consulta: diciembre 2016].

SEP (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*, Dirección General de Educación Indígena, disponible en: http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf [consulta: noviembre de 2016]

SEP (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública, disponible en: www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/les/plan.pdf [consulta: diciembre 2016].

UNESCO (2014). *Training tools for curriculum development. A resource pack*, International Bureau of Education, disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_eng.pdf [consulta: diciembre 2016].

UNESCO (2007). *Finland. Regional preparatory workshop on inclusive education. Eastern and South Eastern Europe*, International Bureau of Education, Romania, disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf [consulta: diciembre 2016].

Taylor, Peter (2003). *How to Design a Training Course – a guide to participatory curriculum development*, London, VSO/Continuum.

Thompson, Aaron y Cuseo, Joseph B. (2012). *Infusing Diversity & Cultural Competence into Teacher Education*, Dubuque, Kendall Hunt.

Vitikka, E., Krokfors, L. y Hurmerinta, E. (2012). "The Finnish Core Curriculum: Structure and Development". *Miracle of Education*. University of Helsinki, disponible en: http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf [consulta: diciembre 2016].

¿Evaluación para la inclusión?

Una pregunta obvia que debe plantearse al desarrollar un instrumento de evaluación es: “¿en qué medida esta evaluación promueve la calidad y la diversidad simultáneamente?”

Ginsberg y Wlodkowski, 2009 (traducción nuestra)

La conquista del derecho a aprender es progresiva, y la evaluación es una herramienta imprescindible para medir este progreso. Una evaluación se refiere a: *“las formas en que maestros y otros actores involucrados en la educación de niñas y niños, de manera sistemática, recolectan y utilizan información sobre sus niveles de desempeño y desarrollo en diferentes áreas de su experiencia educativa”* (Watkins, 2007, traducción nuestra). El monitoreo de la garantía del derecho a aprender debe ser a través de evaluaciones incluyentes que proporcionen información sobre el punto de partida del estudiante, y que sirvan para darles retroalimentación y para ajustar su proceso de aprendizaje de acuerdo a su ritmo y necesidades (Murillo y Duk, 2013). Una evaluación incluyente debe considerar el contexto, ritmo y necesidades de aprendizaje y de desarrollo de todas las y los alumnos. Debe ser continua y formativa, *“para el aprendizaje, no del aprendizaje”* (Santiuste y Arranz, 2009; énfasis nuestro).

La evaluación integral e incluyente permite aprender sobre el desarrollo holístico del estudiante, desde su desarrollo humano hasta sus habilidades cuantitativas. Asimismo, debe permitir la participación de los estudiantes en su diseño a través del planteamiento de cuestiones relacionadas que determinen lo que se debe demostrar, no sólo para disminuir su sentir de vulnerabilidad frente a la evaluación, sino para contrubuir a la reflexión sobre su aprendizaje (Recabarren, 2013).

Si los resultados de una evaluación sirven para modificar la política educativa, la evaluación tiene el poder tanto de promover avances definitivos en la educación, como de impedirlos; el diseño y uso de una evaluación puede pervertir el sistema educativo de tal forma que la meta de la educación sea “aprender a aprobar” (Casanova, 2011). Para evitar esto, una evaluación debe proponerse dar a cada alumna y alumno la retro-

alimentación necesaria para un aprendizaje real, con flexibilidad y ajustes de acuerdo al proceso de aprendizaje de cada alumna y alumno.

Una evaluación que no respeta y valora la diversidad puede profundizar las brechas de desigualdad (Murillo y Duk, 2013). Cuando se evalúa del mismo modo a todos, se está partiendo del supuesto de que todos son iguales, supuesto que no favorece a la diversidad ni fomenta la inclusión (Casanova, 2011).

¿Cómo debe ser una evaluación incluyente?

- Diseñada con la participación de l@s alumn@s.
- Continua y accesible para todos l@s alumn@s; contemplar temas de lenguaje y diversidad de capacidades.
- Ligada al currículum; informar sobre aprendizaje, a través de distintos procedimientos adecuados a las necesidades de cada alumn@.
- Promover el aprendizaje de todas y todos, aprovechando su contexto y capacidades.
- Holística e integral; utilizar distintos instrumentos con distintos enfoques, no sólo medir conocimientos académicos cuantificables.
- Apoyada de una formación inicial y continua de docentes para implementar evaluaciones integrales.
- Permitir la colaboración entre actores educativos, así como involucrar a las familias.
- Incluir la autoevaluación y la coevaluación. (Murillo y Duk, 2013; Recabarren, 2013)

¿Cómo evaluamos en México?

A nivel escuela, la forma de evaluar es por asignatura, con una calificación numérica. La mayoría de los maestros de primaria (68%) utilizan bimestralmente un examen escrito para evaluar, 62% cuestionamientos orales para explorar conocimientos o conceptos, y apenas 34% recurre a debates o discusiones entre alumnos para la presentación de temas (INEE,

2011). No es muy común que se presenten métodos de evaluación innovadores que consideren saberes y aptitudes más allá de lo que se enseñó en el aula.

A nivel escuela, la evaluación de habilidades y conocimientos estandarizada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el instrumento más importante para la toma de decisiones a nivel nacional referente al desempeño de los estudiantes (SEP, 2016). Esta prueba se aplica a una muestra de estudiantes en los grados 6° de primaria, 3° de secundaria y 3° de bachillerato, y sólo está disponible en español. Los alumnos que experimentan barreras para el aprendizaje y la participación toman la misma prueba con apoyo de un docente o, si tienen el servicio, de un maestro de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Actualmente, esta prueba no funciona para la inclusión y, de hecho, muchas veces promueve la simulación; es decir, los resultados representan qué tanto las escuelas están aprendiendo a aprobar. Para evitar esto, en primer lugar **la prueba debe ser censal y, como se menciona anteriormente, servir para que cada alumna y alumno conozca sus fortalezas y áreas de oportunidad para la garantía de su derecho a aprender.** Asimismo, tener información sobre el aprendizaje de cada estudiante fortalecería el desempeño docente al servicio de las necesidades de cada alumna y alumno.

Para lograr una evaluación incluyente tanto a nivel nacional como a nivel aula y escuela, en México aún tenemos mucho por resolver. El sistema educativo nacional debe considerar si las formas actuales de evaluación:

- Apoyan el monitoreo de la garantía del derecho a aprender de cada alumna y alumno.
- Sirven para mejorar el aprendizaje.
- Toman en cuenta las posibilidades de cada alumna y alumno.
- Toman en cuenta el contexto de la escuela.
- Sirven para conocer a los estudiantes.
- Resultan útiles para los docentes y estudiantes.

- Apoyan el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje.
- Retroalimentan la política pública y permiten identificar áreas de mejora y fortalezas.

Buena práctica en la evaluación incluyente

Learning one to one.¹ “Aprender uno a uno” es un modelo educativo que surge en Colombia, y apoya la mejora en el desempeño de los estudiantes a través de la excelencia y la rendición de cuentas. Los estudiantes tienen un papel activo en su educación al ser quienes monitorean y evalúan su propio trabajo. Son ellas y ellos quienes deciden cómo quieren trabajar para lograr el objetivo establecido en su plan de aprendizaje, con el apoyo de un analista de aprendizaje (maestro) y un tutor para su desarrollo emocional. Al terminar un objetivo específico, el alumno evalúa su experiencia, si aprendió lo que quería y lo que necesitaba, y cómo mejorar. Esto genera un sentimiento de reconocimiento por parte de los alumnos, quienes han expresado sentir que sus intereses y curiosidades son tomados en cuenta al poder ser parte de su proceso de evaluación. Asimismo, existe un espacio para la retroalimentación mutua entre analista y estudiante, en el que ambos hablan de su experiencia y proporcionan ideas para mejorarla.

Referencias

- Casanova, María Antonia (2011). “Evaluación para la inclusión educativa”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf> [consulta: diciembre 2016].
- Ginsberg, Margery B. y Wlodkowski, Raymond J. (2009). *Diversity and Motivation. Culturally Responsive Teaching in College*, 2da edición, San Francisco Jossey-Bass.

¹ La información sobre *Learning one to one* deriva de una entrevista sostenida con la directora del programa en México en octubre de 2016.

INEE (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. *Opiniones y prácticas docentes de primaria en México*, México, disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/D/410/PI/D410.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Murillo, Javier F. y Duk, Cynthia (2013). "Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/Editorial.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Recabarren, Margot (2013). *La evaluación del aprendizaje con la participación de los alumnos: una mirada integradora*, Universidad de Alcalá de Henares.

Santiuste, Victor y Arranz, María Luisa (2009). "Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación", *Revista de Educación, Instituto Nacional de Calidad Educativa*, no. 350, pp. 463-476, disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_20.pdf [consulta: noviembre 2016].

SEP (2016). "PLANEA", disponible en: <http://www.planea.sep.gob.mx/bienvenida/> [consulta: diciembre 2016].

Watkins, Amanda (editora) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

¿La inclusión desde los libros de texto?

Los libros de texto, además de contribuir al aprendizaje a través de la diseminación de conocimiento, juegan un papel importante en el desarrollo de las niñas y niños al transmitir modelos de comportamiento social, normas y valores (UNESCO, 2009). En ese sentido, son una herramienta para la educación y el cambio social. Sin embargo, de no presentar un contenido incluyente, que represente la diversidad de las sociedades y las personas, se corre el riesgo de transmitir una visión única y homogénea de la realidad, lo cual puede incluir estereotipos y exclusiones.

Según la UNESCO (2005), para **eliminar de los libros de texto cualquier forma de sesgo, intolerancia y estereotipos que amenacen algún derecho humano** y promuevan actitudes negativas y comportamientos violentos, se debe tener un enfoque de derechos humanos, es decir, integrar el aprendizaje y la práctica de los derechos humanos. Igualmente, el contenido debe ser culturalmente apropiado y representar a la diversidad de contextos, culturas, tradiciones y visiones, para evitar imponer una única forma de ver el mundo.

A nivel mundial, esto tiene implicaciones sobre la representación de las minorías o las poblaciones exclui-

das en el discurso nacional de cada país. Desde los grupos indígenas, aquellos con capacidades diferentes, las familias no tradicionales, o temas de género y sexualidad, los libros de texto deben incluirlos y así promover la construcción de un capital cultural diverso e incluyente (UNESCO, 2005).

Actualmente, el tema no ha tomado la relevancia necesaria, por lo que existen pocos estudios o investigaciones sobre contenidos incluyentes. Organismos internacionales han comenzado a poner énfasis en la equidad de género desde los libros de texto y, en particular, sobre la representación de la mujer.

El *Global Education Monitoring Report (GEM) 2016*, por ejemplo, publicó un análisis específico sobre género, en el que se hace un llamado de atención al mundo acerca de la relevancia de promover la equidad de género desde la educación para lograr un mundo feliz, en paz y sostenible (UNESCO, 2016). Este análisis aborda el tema de **la importancia que tienen los libros de texto para atacar estereotipos de género y discriminaciones**, sin embargo, el estudio afirma que pocos están poniendo atención a lo que los libros de texto enseñan y promueven (UNESCO,

2016). De acuerdo al GEM, una revisión de materiales curriculares para primaria y secundaria en 78 países para el periodo de 2005 a 2015 encontró que sólo 35% de los libros de texto incluían temas de discriminación contra la mujer; sólo 15% sobre violencia contra la mujer; y en imágenes y ejemplos tendían a poner a la mujer desempeñando roles “tradicionales” como sirviendo a hombres o limpiando (UNESCO, 2016).

En México, no existen análisis profundos sobre la situación actual del contenido de los libros de texto para educación básica y de su apego a un enfoque de derechos humanos. Sin embargo, un estudio sobre los libros de texto de telesecundaria con perspectiva de equidad de género, que buscó evaluar “en qué medida dichos materiales respondían o no a los propósitos de promover relaciones equitativas entre los sexos y prevenir-atender la violencia contra las mujeres” (SEP, 2011), encontró indicadores de inequidad y discriminación. Según la evaluación, esto “resulta en violencia simbólica que afecta sobre todo a niñas y mujeres pero también incide necesariamente en el imaginario masculino” (5). Igualmente, advierte que la violencia simbólica ocurre también por omisión.

Asimismo, a pesar de no contar con un estudio que aborde la pertinencia del contenido de los libros de texto de educación indígena, podemos concluir que no se ha dado la atención ni relevancia a la actualización de éstos con conocimientos actuales y pertinentes ya que las ediciones no se han actualizado en casi dos décadas (SEP, 2016). Por ejemplo, el “Libro de texto en lengua maya Campeche, Quintana Roo y Yucatán” para segundo grado de primaria en 2015 tuvo su décima novena reimpresión; el de “Náhuatl centro de Veracruz” para tercero de primaria tuvo su décima octava reimpresión en 2015; mientras que “Español, libro para el alumno” de segundo grado de primaria tuvo una primera reimpresión para 2016, y el de “Formación cívica y ética” para tercero de primaria tuvo segunda reimpresión para 2016. **Es decir, los libros de texto para la educación “regular” han sido actualizados y reformados continuamente, mientras que los de educación indígena siguen con un contenido de hace veinte años.**

La triple inclusión que tanto urge a nuestro país sólo se puede lograr si todas las niñas están en la es-

cuela, aprenden en ella, y participan en su educación.

Debemos aprovechar el potencial de los libros de texto para transformar nuestra educación en una que dé a cada niña y niño la posibilidad de ser quien quiera ser y desarrollarse plenamente.

Al transmitir estereotipos y roles de generación en generación a través de los libros de texto, se está violando el derecho a aprender de muchas niñas y niños que ven determinado su papel en la sociedad desde lo que se espera de ellas y ellos.

Es necesario hacer un diagnóstico completo sobre sesgos de cualquier tipo y discriminaciones explícitas e implícitas contenidos en los libros de texto, y reformarlos como sea necesario para lograr una perspectiva de derechos y una representación incluyente de un México intercultural, plurilingüe y diverso.

Referencias

SEP (2016). *Libros de Texto Gratuitos. Ciclo Escolar 2016-2017. Catálogo*, Ciudad de México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 175 p.

SEP (2011). *Metodología del análisis de los libros de texto gratuitos de telesecundaria desde la perspectiva de la equidad de género*, UNAM/PUJEG y SEP/UPEPE, disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/sep_06.pdf [consulta: diciembre 2016].

UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report. Gender Review*, Paris, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246045e.pdf> [consulta: diciembre 2016].

UNESCO (2009). *Promoting gender equality through textbooks. A methodological guide*, Paris, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897E.pdf> [consulta: diciembre 2016].

UNESCO (2005). *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*, Paris, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf> [consulta: diciembre 2016].

Participación social en las escuelas para una educación incluyente

Manuel Bravo Valladolid

“La inclusión es poder estar con todos, no importa quién sea, poder estar feliz con ellos, y no excluir, bueno... eso es básico, a veces no se nos educa suficiente. La inclusión es para que sea más feliz el mundo.”
Ximena, 1° de secundaria

Sin la participación de todas y todos, la escuela es excluyente. Así como la siembra necesita de la tierra, la inclusión y la participación son procesos que se nutren entre sí como vasos comunicantes. Coincidimos en que la Participación Social (PS) “es el derecho de grupos y personas a incidir en el espacio público” (Hevia y Vergara-Lope, 2011, citados por Hevia, 2014: 221). Este concepto nos invita a mirar la participación como un derecho que nos abre la posibilidad para modificar las estructuras y reglas de todos (Drago, 2008), por lo que resulta clave la calidad de las experiencias de los actores mientras se encuentran en la escuela (Echeita y Ainscow, 2010). Diremos además que la PS es un proceso complejo, pues requiere de distintas acciones en los niveles macro, mezo y micro de los diversos actores que conforman el sistema educativo.

A continuación presentamos tres categorías que identificamos relevantes en la relación entre participación social y una educación incluyente.

i. Por un sentido de pertenencia.

La Participación Social es esencial para que las comunidades sientan a la escuela como suya, sentir que allí es valorada su participación, pues genera en la comunidad motivación para organizarse, proponer, solucionar y seguir participando

(García, 2016; Flores Crespo y Ramírez, 2015). Este proceso crea una sinergia positiva, mientras la PS genera un sentido de pertenencia, simultáneamente la apropiación de su espacio funciona como un “resorte” que potencia la participación (Delgado, 2008).

ii. Para impulsar la mejora escolar.

Los miembros de la comunidad son “voces escondidas” que en caso de ser incluidas pueden gatillar el progreso de la escuela en modos que resultan de utilidad para toda la comunidad (Gatt, Ojala y Soler, 2011). Es deseable que las propuestas de mejora escolar provengan de adentro de la escuela, tanto por el conocimiento interno, el nivel de compromiso con el proceso y la sustentabilidad de la mejora; si el cambio no es compartido entre la comunidad escolar, difícilmente tendrá éxito (Murillo y Krichesky, 2012), y es la participación la vía para abrir espacios de inclusión a esas voces y visiones segmentadas que antes estaban escondidas. Por ello, la participación nutre la consciencia colectiva escolar, fundamental para impulsar procesos de cambio (García, 2016; Santizo, 2012).

iii. Por una cultura escolar participativa-democrática.

La PS genera un ecosistema democrático. Una cultura escolar así ofrece espacios, experiencias, oportunidades,

ambientes y aprendizajes donde todos los estudiantes y la comunidad pueden vivir la inclusión a través de la participación con la esperanza de llevarla a otros espacios de sus vidas. Es la idea que plantean Myles Horton y Paulo Freire (1990) "cuanto más las personas participan en el proceso de su propia educación, más participan en el desarrollo de ellas mismas, y entre más se vuelven ellas mismas, mejor será su democracia". Incluso, una participación de la comunidad puede desencadenar mayores exigencias en torno a sus derechos (Save the Children, 2008).

4.6.1 Algunas barreras en materia de inclusión en la participación social

En México, las instancias de participación social en las escuelas propuestas por el sistema educativo -los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), las Asociaciones de Padres de Familia (APF) y la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC)- tienen muy poca resonancia social. Hemos encontrado que en once entidades, más de la mitad de las escuelas registraron como máximo una sesión de los CEPS en el ciclo escolar 2014-2015, sin evidencia de cumplir con la Ley General de Educación (LGE;

Mexicanos Primero, 2016). Otros estudios han reportado que prevalece la simulación por requisito administrativo (García, 2012, citado por Hevia, 2014), así como un desconocimiento de los CEPS o escasa participación en las APF (IFE, 2014).

Para entender qué sucede, categorizamos algunas de las principales barreras en materia de inclusión a las que se enfrentan los cuatro principales actores: familias, profesores, estudiantes, y comunidades.

i. Familias

El sistema educativo no reconoce la enorme diversidad de expresiones y niveles de participación. Una serie de investigaciones cualitativas realizadas por Marco Delgado (2008) en preescolares ubicados en zonas urbanas, rurales y comunidades indígenas dan cuenta de la diversidad de formas de participación en cada una de ellas. Por ejemplo, en Puebla es la comunidad náhuatl y no solamente las familias de los alumnos quienes constituyen la base de la organización, lo cual propicia una participación más significativa e independiente. Contrasta con otro caso de la misma investigación, en donde un



preescolar comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en el Estado de México muestra desafíos totalmente opuestos, pues la pobreza y la migración a Estados Unidos plantean retos complejos en la constitución de una comunidad (Delgado, 2008). Otros encuentran que no hay diferencias según el sostenimiento de la escuela (público o privado), pero sí las hay en la medida que aumenta la edad del hijo (Zurita, 2010), el nivel educativo de los padres, el sexo del padre y el desempeño de los alumnos con alto o bajo desempeño (Sánchez, et al., 2010). No reconocer estas y otras diferencias y no desarrollar estrategias que tomen en cuenta el contexto es una barrera para la inclusión y la PS.

El sentido actual de la participación. Las familias expresan deseo por participar pero también mucho desconocimiento sobre cómo hacerlo (Zurita, 2008; 2010). Con frecuencia, se espera de las familias una participación orientada a asuntos financieros, de infraestructura, reuniones informativas o apoyo para organización de eventos culturales. Incluso algunas comunidades asocian participación con un costo (INEE, 2016). Resultan menos comunes actividades relacionadas con decisiones escolares, sobre el aprendizaje o actividades con estudiantes (INEE, 2016; Zurita, 2010), lo que puede hacer perder el sentido de participar en ciertas comunidades.

Asumir en la PS un modelo único de familia. La familia es un fenómeno mundial complejo (Robinson y Arorica, 2016), y México no está exento de esto. En nuestra experiencia en campo descubrimos que existe una enorme diversidad de integrantes en las familias que asumen la responsabilidad de la crianza, la escuela y el aprendizaje de los niños. Existen padres y madres solteras, abuelas y abuelos, hermanas(os) mayores, entre otros actores que por su diversidad, necesidades y tiempos complejizan la PS, pero su diversidad podría enriquecer las dinámicas de participación si el sistema se flexibiliza y las asume para aprovecharla.

La disposición, cultura y capacidad interna de la escuela para favorecer la participación. Úrsula Zurita (2008) registra las opiniones de algunos directores que prefieren mantener alejadas a las familias para evitar conflictos. La autora explica que los padres consideran que su opinión no cuenta porque observan que, al ser consultados, las decisiones ya se tomaron con anticipación. Pedro Flores Crespo y Ana Violeta Ramírez (2015) sugieren que con frecuencia la oportunidad de participar depende en gran medida del director y su visión, más que de la normatividad. Limitar, condicionar o impedir la plena participación de las familias en el proceso de toma de decisiones puede

deberse también a un tema de saberes. La idea de dejar las decisiones en manos de los “expertos” es una barrera que impide el progreso de prácticas inclusivas, también conocida como “dilema de las diferencias” (Echeita y Ainscow, 2010). De hecho, es difícil que las familias sean quienes coordinen los espacios de participación. En Veracruz, por ejemplo, Felipe Hevia (2014) encontró que 70% de los presidentes de los CEPS son directores.

ii.. Profesores

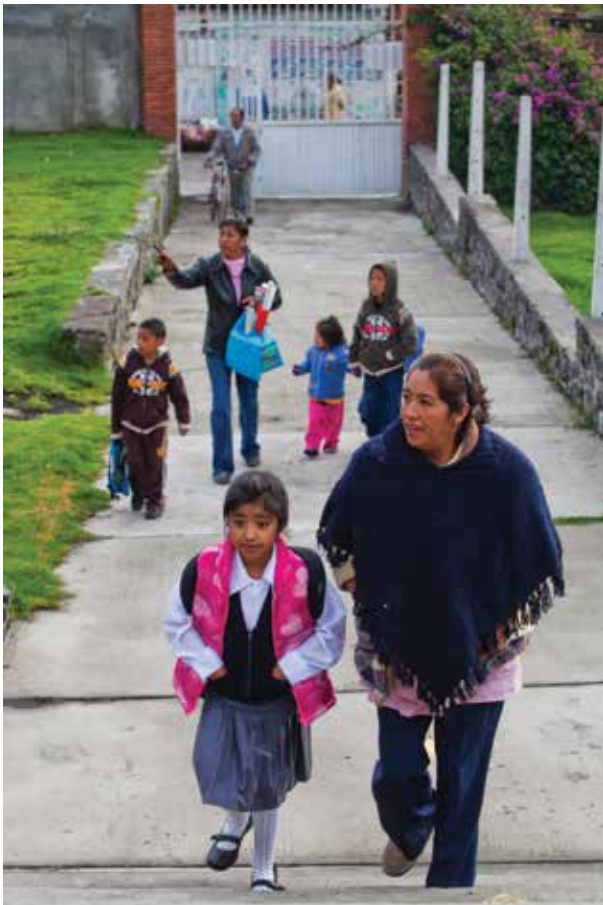
Andamiaje institucional. Un aspecto que reportan los mismos docentes sobre los obstáculos que impiden el desarrollo de la PS son: la escasez de tiempo y comunicación, la falta de respuesta de los actores escolares y la carencia de herramientas para fomentar la vinculación. Los directores y supervisores destacan como obstáculos la excesiva carga de trabajo, la desarticulación y operación de numerosos programas escolares, la falta de recursos para promover iniciativas o el reducido margen de decisión que tienen (Zurita, 2010). No extraña que a nivel nacional siete de cada diez docentes reporta tener al menos un obstáculo en su escuela para colaborar (INEE, 2016) y aún cuatro de cada diez docentes opina que los profesores no participan en la toma de decisiones (OCDE, 2013). En ocasiones, las escuelas logran experiencias participativas gracias al trabajo realizado por diversos agentes, como son los profesores, a pesar de no contar con el apoyo institucional necesario (Delgado, 2008; Zurita, 2008).

CEPS despolitizados y sin autonomía. No solamente las familias son agentes que no tienen posibilidad de participación en asuntos de la escuela, sino también los profesores, pues los CEPS pueden ser instrumentos despolitizados que no tienen la autonomía necesaria ni poseen recursos de poder claros que les permitan transformarse en un espacio legítimo de reivindicación de demandas (Hevia, 2014). Además, se desarrollan en un contexto doblemente reactivo a la participación, tanto de autoridades gubernamentales como desde los líderes sindicales (Hevia, 2014).

No hay suficiente trabajo formativo. Uno de los aspectos que más afecta la PS es el prejuicio o la creencia sobre sus efectos (Zurita, 2008; 2010). Los mismos docentes reportan la carencia de herramientas para fomentar la vinculación con la comunidad (Zurita, 2010). Debe entenderse que una normatividad no es suficiente; se requiere cultivar bases, aprendizajes y herramientas para desplegar capacidades en todos los actores claves (Flores-Crespo y Ramírez, 2015) incluidos los docentes; esto es un asunto pendiente de su formación inicial y continua.

iii. Estudiantes

La participación de los niños es devaluada e invisible. Al preguntarles a los mexicanos que participaron en la Encuesta de Valores Mundiales (2010-2014) acerca de las cualidades importantes de los niños, uno de cada dos dijo: "obediencia" y casi ocho de cada diez "respeto a otras personas", mientras que "autoexpresión" e "imaginación" fueron mencionados por sólo dos de cada diez (Reimers y Chung, 2016). Úrsula Zurita (2010) identifica un temor por parte de directores y maestros de politizar la escuela si incluyen a más miembros, como los estudiantes. Lo desafortunado, con estos datos, es cuánto queremos controlar a los estudiantes y qué poco estamos dispuestos a que participen y sean sujetos activos en sus procesos educativos (tercer componente de una triple inclusión). Como aquí lo hemos dicho, una educación incluyente posibilita espacios y experiencias porosos ante la diversidad y la perciben como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2005). Es una educación que asume la participación como un derecho en la que todos los estudiantes participan en sus procesos de aprendizaje.



iv. Comunidades y otros actores.

Restricciones a su participación. Actualmente el número para integrar un CEPS es restringido a 25 miembros, teniendo candados para la participación de la comunidad y la definición del Presidente. Asimismo, la normatividad e instrucciones desde el sistema a las zonas escolares, y éstas a su vez a las escuelas, resultan ambiguas y politizadas para darle la bienvenida a otros actores de la comunidad, como son las Organizaciones de Sociedad Civil (OSC).

4.6.2 Dos reflexiones de participación en torno a una educación incluyente

A continuación recuperamos dos experiencias en campo que coordinamos para promover la PS e inclusión en las escuelas.

Cambiamos el Rumbo (Mexicanos Primero). Cambiamos el Rumbo (CER) es un programa destinado a sensibilizar a las familias acerca de su papel en el aprendizaje y trayectoria escolar de sus hijos, así como promover el desarrollo de competencias parentales y su participación en el proceso educativo de sus hijos. De acuerdo con la taxonomía propuesta por Joyce Epstein y sus colegas (2002), el enfoque estuvo en las dimensiones de crianza, comunicación, aprendizaje en la casa y colaboración con la comunidad (citado por Sánchez, 2010). En el primer año de implementación, colaboramos con seis primarias públicas ubicadas en contextos de alta marginación de la Zona Metropolitana del Valle de México, con alrededor de 470 familias.

El programa se desarrolla en las instalaciones de la escuela y consta de nueve sesiones (una por semana) con una duración de dos horas. En cada sesión, se propician dinámicas donde los participantes tienen un papel activo para compartir con todos sus errores, reflexiones y prácticas.

Encontramos gran interés de las familias por participar en los talleres. El desafío más importante era engancharlos a lo largo del proceso y logramos una tasa de retención de 84%. En esta experiencia descubrimos que la participación y su constancia se relaciona con el sentido de los talleres. Como apuntan otros estudios (Sánchez, et al., 2010), las mujeres presentan mayor participación que los hombres; en nuestra experiencia, ocho de cada diez participantes fueron mujeres (abuelas, tías, vecinas, madres).

Observamos que las familias están ávidas por espacios que les ayuden a ser mejores madres/padres/tutores. Aprecian

y agradecen descubrir herramientas para ayudar a sus hijos en su proceso de aprendizaje y mejorar su relación con ellos a través de contenidos útiles y situaciones prácticas. Esto se esparce rápidamente en la comunidad; se sienten parte de un grupo y de su escuela, lo cual dispara dinámicas de inclusión para otros. A lo largo del taller, abordamos conceptos como “estándares curriculares”, que al entenderlos -como advierten Reimers y Chung (2016) - les permitió participar más y mejor en el aprendizaje de sus hijos, sobre todo para apropiarse de estos conceptos, entender e involucrarse mejor en las decisiones de los maestros y de la escuela. Entender conceptos, objetivos y aspectos curriculares abrió espacios para la empatía, a mirar a los maestros como aliados y ampliar su pensamiento crítico.

Las familias valoraron mucho el acompañamiento de los facilitadores. El trato fue profesional, horizontal, afectivo y cercano. Este aprendizaje es importante, pues ayudó a construir lazos con cada familia, lo cual nos permitió descubrir las grandes carencias de tipo emocional en los hogares y en las escuelas. Abordar estos aspectos emocionales fue un acierto, pues además de que piden talleres sobre esto, en grupos focales varias familias compartieron que disminuyeron la violencia física y verbal con sus hijos, información que fue triangulada con los alumnos y que tuvo efectos positivos en el aula, en la escuela y en el aprendizaje. Similar a otros estudios (Sánchez, et al., 2010), encontramos que las familias de los alumnos identificados con un bajo aprovechamiento participan en menor medida. Sin embargo, en una escuela trabajamos sólo con esas familias, con logros similares.

Resultó esperanzador para el equipo descubrir que en corto tiempo se pueden detonar cambios positivos tanto en el hogar (aprendizaje y crianza), como en las dinámicas escolares (involucramiento y participación). Esto es importante para la política pública, pues cambió la percepción del cuerpo docente. En los grupos de enfoque, los docentes reportaron cambios de percepción sobre la participación de las familias, sobre todo en la forma de participar y abordar a los docentes, en un afán de trabajar en equipo; actitudes que antes no se presentaban, lo cual les hizo valorar o mirar desde otra perspectiva la PS.

Nuestra Escuela Primero (Mexicanos Primero). Nuestra Escuela Primero (NEI) es un programa que busca que la comunidad escolar defina la escuela y educación que sueña, reconociendo que ambas son su derecho. Familias, maestros y directores trabajan juntos para proponer y diseñar soluciones para lograrlo; la pertinencia y la relevancia son dos componentes estratégicos del pro-

grama. El enfoque está orientado en las dimensiones de comunicación, aprendizaje en la casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad (Epstein et al, 2002, citado por Sánchez, et al., 2010). El programa cuenta con dos fases en dos años, con 16 escuelas, tanto preescolares como primarias, urbanas y rurales, en los estados de Guerrero, Estado de México y Ciudad de México.

NEI trabaja con un equipo y un facilitador presencial que coordina cada grupo. La invitación es abierta a toda la comunidad sin límite de cupo. El programa se implementa en la escuela a través de 11 sesiones (al ritmo que defina la escuela) con una duración promedio de dos horas. El programa está orientado en tres grandes momentos: diagnosticar, soñar y actuar. Para lograrlo, se realizan espacios dialógicos, pedagógicos, artísticos, simbólicos y participativos en torno al aprendizaje.

En estos dos años encontramos de todo: comunidades muy apáticas, fastidiadas de tanto programa que llega a la escuela, y en otras, gran entusiasmo por experimentar algo distinto. Al interior de las comunidades también encontramos con frecuencia culturas atomizadas (grupos segregados de maestros y familias), sobre todo en escuelas urbanas. En todas identificamos muchas potencialidades desaprovechadas, voces escondidas y carencias de tipo emocional.

El programa mostró una participación que va de menor a mayor proporción. La segunda y tercera fase, que consisten en diagnosticar los problemas y soñar en su escuela y educación, potencian la participación al triple, y luego hay una ligera caída al momento de actuar y organizarse. Encontramos que el programa fluye muy distinto en aquellas escuelas que recibieron el apoyo y compromiso total del director; su actitud hace toda la diferencia para la participación y la inclusión de nuevas voces (antes ocultas).

Con todas las comunidades descubrimos juntos que a través del diálogo presencial y horizontal se pueden generar dinámicas dialógicas de catarsis, empatía y diagnósticos profundos sobre la escuela que sueñan. Alcanzar ejercicios de conciencia colectiva escolar no es fácil; requiere trabajo y en este sentido el facilitador es clave. Claudia Santizo (2012), por ejemplo, explica que las comunidades escolares pueden tener visiones segmentadas y no compartidas de los problemas a los que se enfrentan, lo cual obstaculiza el diálogo y la creación de consensos. En nuestra experiencia, se comprobó lo dicho por Santizo, sin embargo, el “efecto foráneo”, en este caso un facilitador, fue clave para conducir el diálogo, acompañarlos en el proceso y cultivar las capacidades.

Con el tiempo resultó interesante observar diálogos como: “*Me da esperanza saber que no soy la única mamá que quiere trabajar por mejorar la escuela*”. Aprendimos que si estas dinámicas son facilitadas y provocadas sistemáticamente, se estrechan los lazos, se cohesionan y se incluyen voces que antes estaban escondidas. Fue interesante encontrar grandes coincidencias entre las escuelas sobre lo que cada grupo comparte acerca de sus expectativas al participar: puntualidad, más participación, compromiso, respeto, empatía, confianza y trabajo en equipo, y lo que no se desea: apatía, impuntualidad, inasistencia, egoísmo, falta de compromiso con acuerdos, espacios aburridos.

También observamos que sostener el ánimo y la cohesión del grupo y propiciar una colaboración efectiva para actuar, empoderarse y solucionar algo requiere un trabajo del facilitador que va más allá de once sesiones. Comprobamos que la voz más “escondida” es la de los estudiantes, pues el programa busca visibilizarla y propiciar su participación desde el inicio. Descubrimos que la voz de niñas y niños engancha la participación de todos los actores de la comunidad, da un nuevo significado a su lugar (se valora al niño) y participación al interior de las escuelas y propicia un ambiente de inclusión que le da sentido a la participación social.

En diversos momentos, ambas experiencias nos mostraron la exclusión que viven las familias, los estudiantes y los maestros para participar en la educación que anhelan. Encontramos que sí son posibles otros procesos de participación que pueden detonar una educación más incluyente, resulta clave que tenga sentido para la comunidad. Cuando esto se cumple, se desatan procesos de colaboración, se miran como aliados en torno a un proyecto construido y compartido, pueden reconocer la importancia de la participación de uno mismo y del otro, lo que favorece un sentido de pertenencia (revalorización de la escuela) en otras ocasiones, se inician procesos de mejora escolar, y se pueden respirar prácticas democráticas, lo que revalora el sentido de la educación.

4.6.3 De utopías y mundos posibles: algunos cambios para acercarnos a una educación incluyente en materia de participación

“¿No es tiempo de intentar caminos nuevos, más radicales? ¿no se está agotando el tiempo y nos quedaremos definitivamente rezagados?” se preguntaba Pablo Latapí en una reflexión sobre la calidad educativa (Latapí, 2006:300). Nosotros nos respondemos que sí, que debemos caminar ha-

cia la utopía a través de nuevas rutas, de hacer las cosas diferente. Concretamente en materia de participación social resulta impostergable hacer una reconfiguración profunda de las estructuras actuales, plantearnos nuevas preguntas y dilemas, como lo es el presupuesto y la obligatoriedad, repensar el marco filosófico de la PS actual y explorar nuevas vías. Resulta claro que las estructuras vigentes (CEPS, APF, APEC) no siempre corresponden con las necesidades e intereses de una educación incluyente, por las barreras aquí expuestas, pues carecen de sentido para las comunidades escolares y excluyen a muchos actores de la comunidad, como las niñas, niños y jóvenes. En este apartado, señalaremos algunos principios que consideramos valiosos para emprender un nuevo marco de participación social en un horizonte inmediato.

i. Para favorecer un sentido de pertenencia.

La libertad y el reconocimiento de la sabiduría comunitaria.

Las comunidades suelen ser quienes mejor conocen los problemas de su comunidad; simplemente requieren apoyo y herramientas para lograr un cambio (Ishimaru, 2014). Las comunidades escolares deben contar con instrumentos que les permitan definir su propia agenda de temas con soluciones viables para distinguir entre lo posible, lo viable y lo que sólo es deseable, y saber identificar en cuáles temas necesitan la ayuda de la red de gestión escolar (Santizo, 2012). Se requiere mirar en la participación un instrumento para favorecer los componentes de una educación relevante, pertinente e incluyente.

Participación de las niñas, niños y jóvenes.

Necesitamos urgentemente reivindicar su participación en la escuela, desde niveles de consulta e información, hasta espacios de participación iniciados y dirigidos por ellos (Hart, 1992), que pueden ir desde aspectos escolares hasta aspectos relacionados con sus aprendizajes. Las escuelas deben y necesitan ser el lugar que acoja e impulse la importancia de las voces, ideas y reflexiones de los estudiantes, y ellos deben ser agentes activos en sus procesos de aprendizaje. Su participación no solamente nos acercará a una educación incluyente sino movilizará la participación de otros actores.

Construcción de capacidades cívicas, emocionales y de crianza.

Las autoridades asumen que al constituir los CEPS, brotarán prácticas participativas para llevar a cabo los 23 objetivos que persiguen. Lo que sabemos por evidencia empírica y teórica es que previamente deben construirse y/o fortalecerse capacidades en las comunidades (Delgado, 2008; Flores Crespo-Ramírez, 2015; Hevia, 2015).

ii. Para impulsar la mejora escolar.

Apuntalar una PS en torno al derecho a aprender.

Resulta importante explorar otros paradigmas de la PS, que superen el actual de vigilancia y control, como pueden ser: efectos en la crianza, en el apoyo a la escuela, en poder de decisión, en el aprendizaje en hogar (Martinello 1993:3). Las comunidades de práctica pueden ser un horizonte y referente de participación valioso, pues sería la aspiración a construir grupos de personas que comparten una preocupación o una aspiración, para hacer y aprender a hacerlo mejor a través de la interacción regular. Tres características clave: tener un dominio (identidad de lo que los une), ser una comunidad (actividades y discusiones, ayuda mutua y comparten información) y la práctica (construyen un repertorio de experiencias, herramientas y formas de resolver problemas conjuntamente; Wenger, 2010)

Trabajo intenso en la visión y formación docente.

Por una parte, es vital que los profesores estén convencidos de que la PS es importante. Por otra, resulta fundamental que tengan acceso a oportunidades de aprendizaje, prácticas y desarrollo de habilidades para detonar o aumentar la participación en sus escuelas. Por ello, es pertinente diseñar oportunidades de aprendizaje profesional en la formación inicial y continua en torno a la inclusión y PS (ver apartado 4.3).

Identificar otras figuras clave. ¿Debe ser obligatoria la PS como lo establecen los lineamientos de los CEPS, referentes a su constitución? Hoy sabemos que la imposición no garantiza su funcionamiento, tampoco tenemos elementos para pensar que de forma voluntaria funcionarían mejor. Es un dilema que conviene repensar. Sabemos que la regulación es importante pero no suficiente para detonar la PS (Flores-Crespo y Ramírez, 2015) y que hacerla obligatoria tiene efectos negativos, como es que algunos supervisores recurren a la sanción (Perales, 2014) o la simulación de ciertos directores para cumplir el requisito administrativo. Resulta necesario explorar nuevos enfoques y estrategias en las que se incluya estratégicamente a las zonas escolares (Santizo, 2012).

iii. Por una cultura escolar participativa-democrática.

Poner un andamiaje pertinente para la PS.

Nos referimos a propiciar desde las políticas públicas espacios legítimos y eficaces (Hevia, 2014), asignar tiempos en la escuela para la colaboración y PS, así como acercar herramientas para potenciarla. Asimismo, hay que considerar seriamente la pertinencia del “efecto del foráneo”

(facilitador), pues la construcción de culturas incluyentes y participativas requiere actividades continuas (Booth et al., 2015). En Nicaragua, por ejemplo, se invierte en una formación anual al Consejero de PS en aspectos como pedagogía, planificación y otras funciones (Drago, 2008).

La PS requiere flexibilidad y un trato diversificado para detonarla.

Una cultura escolar no determina inamoviblemente la participación en esa escuela; esa visión culturalista es corta para las políticas públicas (Flores-Crespo y Ramírez, 2015). Sin embargo, las políticas tienden a promover la PS de la misma forma en todas las escuelas y en todos los niveles, sin reconocer las enormes diferencias y riqueza de la diversidad. Tanto la escuela como la política educativa se complementa y enriquece con la creación de ecosistemas para que los actores diversos aprendan, conversen, compartan y se complementen (García, 2016; Santizo, 2012).

Es importante que las escuelas sean espacios abiertos a la comunidad, y que cada escuela pueda definir cómo ser más incluyente y sus espacios de participación social, con el apoyo de docentes, directores y supervisores formados para la inclusión.

4.6.4 Cierre: Tod@s necesitamos de tod@s

Como en todos nuestros trabajos, buscamos encender un diálogo, no concluirlo. En nuestros procesos internos en escuelas, y derivado de la reflexión, encontramos que participar es un proceso fundamentalmente emocional. Requiere provocaciones externas, pero se dispara de la motivación por ser, por pertenecer, por estar, por darse de sí, por hacerse presente (o para que no nos excluyan), por alzar la voz. La autoestima y autoeficacia juegan un rol fundamental. Participo porque creo que puedo aportar, porque soy capaz de entregar algo valioso a los demás, porque lo estimo necesario o me hace sentido. En contraparte, no participo porque con frecuencia soy excluido, porque soy ninguneado, porque no importa mi opinión, porque no quieren que participe, porque alguien más se encarga, porque no tengo tiempo, porque no me siento capaz de pensar en la solución, porque no supe o no me interesa. Incluso, como vimos, propiciar la inclusión en la participación social de “otro u otros” puede ser atemorizante, pues tiene consecuencias, como la exigencia, la sensación de ser fiscalizado por otros o la creencia de que si incluyo a otros actores se politiza la escuela. A lo que invitamos aquí es similar a lo que nos compartió un niño de tercero de primaria: “que haya más actividades para estar todos juntos”.

Referencias

- Booth, Tony, et al. (2015). "Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada", *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, 13 (3), pp. 5-19, disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art1.pdf>
[consulta: septiembre 2016]
- Delgado, Marco Antonio (2008). *Las participaciones sociales en la educación preescolar. Cuatro estudios de caso*, México, Hacia una Cultura Democrática AC, ACUDE, 10 p., disponible en: <http://www.acude.org.mx/biblioteca/participacion/Estudios-de-caso-resumen.pdf>
[consulta: septiembre 2016]
- Drago, Claudia (2008). *Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativa., Estudio en tres escuelas de la Comuna de Peñalolén durante el año 2007*. Tesis de Magíster en Ciencias de la Educación y mención honorífica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 131 p., disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/tesis_Consejos_Escolares_C_Drago.pdf
[consulta: octubre 2016]
- Echeita, Gerardo y Ainscow, Mel (2010). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, mayo de 2010, disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
[consulta: septiembre 2016]
- Flores-Crespo, Pedro y Ramírez Ramón, Ana Violeta (2015). "La participación social en la escuela en México. Una revisión de literatura", *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, 13 (3), pp. 77-94, disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num3/art5.pdf>
[consulta: septiembre 2016]
- García, Brenda Idahena (2016). *Escuela y comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón*, México, Universidad Iberoamericana, 428 p.
- Gatt, Suzanne, Ojala, Mikko y Soler, Marta (2011). "Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 21, pp. 33-47.
- Hart, Roger (1992). "Children's participation. From tokenism to citizenship", *Innocenti Essays*, No. 4, NJ, UNICEF, 41 p.
- Hevia, Felipe J. (2015). "Construcción de capacidades estatales y patrones de relación Gobierno-ciudadanos en México: un análisis del nivel subnacional", *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 62, pp. 107-134.
- Hevia, Felipe J. (2014). *Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad-gobierno en la educación básica en Veracruz a comienzos del siglo XXI*, Veracruz, Casa Chata - CIESAS, 328 p.
- IFE (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México, Instituto Federal Electoral, disponible en: http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Informe_pais_calidad_ciudadania_IFE_FINAL.pdf
[consulta: diciembre 2016]
- INEE (2016). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria*, disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>
[consulta: septiembre 2016]
- Ishimaru, Ann M. (2014). "Rewriting the rules of engagement: elaborating a model of district-community collaboration", *Harvard Educational Review*, 84(2), pp. 188-216.
- Latapí, Pablo (2006). "Otros aprendizajes: utopías y realidades", *Educación: visiones y revisiones*, México, 414 p.
- Mexicanos Primero (2016). *ICRE. Índice de cumplimiento de la Responsabilidad Educativa Estatal*, México, Mexicanos Primero, 115 p.

Murillo T., F. Javier y Krichesky, Gabriela (2012). "El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas", *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, 10(1), pp. 27-43, disponible en:

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>

[consulta: septiembre 2016]

Perales Mejía, Felipe de Jesús (2014). "La participación social en educación: entre el habitus comunitario y la obligación administrativa", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, pp. 86-119, disponible en:

<http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303004.pdf>

[consulta: diciembre 2016]

Reimers, Fernando M. y Chung, Connie K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, México, Fondo de Cultura Económica, Educación y Pedagogía, 325 p.

Robinson, Ken y Aronica, Lou (2016). *Escuelas creativas, la revolución que está transformando la educación*, Grijalbo, 368 p.

Sánchez Escobedo, Pedro Antonio, et al., (2010). "Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México", *Liberabit*, disponible en:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci_arttext

[consulta: octubre 2016]

Santizo Rodall, Claudia A. (2012). *Gobernanza y cambio institucional de la educación pública básica en México*. México, UAM Cuajimalpa, 319 p.

Save the Children (2008). *Making Schools Inclusive. How change can happen*, SCF, London, disponible en:

http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/making-schools-inclusive_1.pdf

[consulta: diciembre 2016]

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*, París, UNESCO, disponible en:

<http://unesco.org/educacion/inclusive>

[consulta: diciembre 2016]

Wenger, Etienne (2010). "Communities of practice and social learning systems: the career of a concept", *Social Learning Systems and Communities of Practice*, London, Springer, 247 p.

Zurita, Úrsula (2008). "Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000-2006", *Participación Social en la Educación: Del análisis a las propuestas*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C., 131 p.

Zurita, Úrsula (2010). "La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), pp. 172-194.

Infraestructura para una educación incluyente

Pablo Velázquez

Con frecuencia, el rasgo más visible al hablar de la educación en general y de la inclusión en específico es el estado físico de los espacios en las que los niños aprenden: ¿cómo se encuentra la escuela? ¿tiene rampas para personas en condición de discapacidad? ¿cuenta con espacios recreativos para el aprendizaje integral? ¿cómo integramos a los alumnos en condición de discapacidad auditiva? ¿niñas y niños pueden llegar con facilidad al inmueble escolar?

La condición de infraestructura refleja mucho de cómo la escuela y el sistema educativo conciben la inclusión. Las personas en la escuela y las relaciones y procesos de aprendizaje que desarrollan entre ellos no ocurren en el vacío, toman lugar en espacios físicos que, en teoría, debieran estimular dichos procesos y proteger los derechos de las personas que los habitan. **De no tener una infraestructura incluyente, el derecho a aprender de todas y todos se ve violentado y los derechos fundamentales, tales como el derecho al bienestar, a la seguridad y a la propia vida, se vulneran.** Desdeñar la infraestructura escolar como simplemente paredes, pupitres y pizarrones es limitar el ejercicio del derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes.

La infraestructura escolar no se debe circunscribir solamente a la oferta de espacios dignos; debe ir más allá. En una es-

cuela diseñada para incluir a todos, los niños no sólo asisten a interactuar con el maestro, también desarrollan habilidades cognitivas y no cognitivas al interactuar con sus compañeros e interrogarse más allá del contenido académico. **Una escuela incluyente es un espacio de descubrimiento para tod@s, que invita a averiguar, a preguntarse, a *curiosear*.** Si en la sociedad existe discriminación o barreras a la inclusión, la escuela debe ser el proyecto de la comunidad de lo que aspira ser, no el reflejo de la misma.

4.7.1 ¿La infraestructura escolar en México apoya a la educación incluyente?

En México existen diversas barreras a la inclusión en el aspecto de infraestructura, principalmente relacionadas con accesibilidad y las condiciones para el aprendizaje incluyente. México ha suscrito diversos convenios y armonizado sus leyes federales para proteger y promover la diversidad en nuestro país, los cuales son vinculantes a la construcción, adaptación y mantenimiento de espacios de infraestructura escolar para niños y adultos. Sin embargo, esto no se ha traducido en cambios tangibles para la mayoría de las niñas y niños.

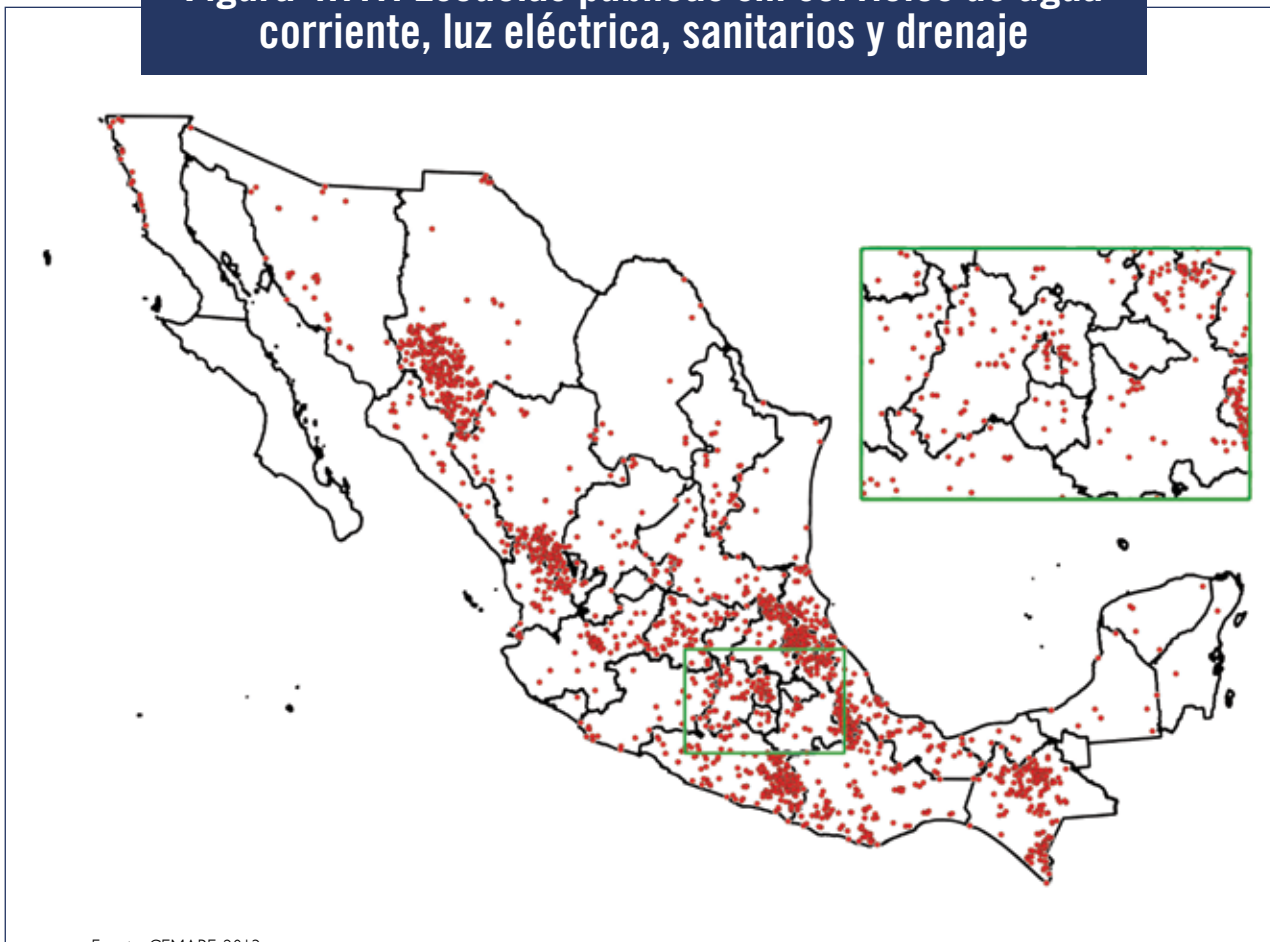
Accesibilidad. La primera barrera que enfrentan estudiantes, maestros y familias es la distancia y el camino para llegar a la escuela. A mayor distancia se encuentre un centro escolar, mayor es la probabilidad de abandono por

parte de los estudiantes (Kazeem et al., 2015; Kondylis y Manacorda, 2011). A pesar de esto, hoy en día en México existen más de 40,000 estudiantes de educación básica que tardan más de dos horas en llegar a su centro escolar (SEP/INEGI, 2013). Esta situación, aunque dañina para todos los estudiantes, agrava la permanencia especialmente de las niñas. El reporte de las Naciones Unidas en 2012 señala que un aumento de 500 metros en la distancia entre la casa y la escuela reduce las probabilidades de inscripción de niñas en 20% (UNGEI, 2014). La falta de centros escolares a una distancia razonable y/o la ausencia de políticas que permitan el traslado accesible, seguro y en corto tiempo representan barreras físicas para los estudiantes mexicanos para asegurar su llegada y tránsito en la escuela.

Servicios básicos dignos. El artículo 3° de la Constitución mandata que “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que...la infraestructura educativa...garanticen el máximo logro de

aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2016). A pesar del mandato constitucional, el Censo de Escuelas, Maestros, y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) realizado en conjunto por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2013 evidenció la presencia de escuelas públicas sin servicios básicos como agua corriente, luz eléctrica, sanitarios y drenaje. La carencia de alguno de estos servicios es alarmante a nivel nacional; por ejemplo, 30% del total de las escuelas públicas en México no cuentan con agua corriente. Y más grave aún son las escuelas públicas que no cuentan con *ningún tipo* de servicio básico; en total, suman 2,248 escuelas públicas (1.3% del total) que carecen de agua corriente, luz eléctrica, sanitarios y drenaje, concentradas en los estados de Chiapas, Chihuahua, Oaxaca, San Luis Potosí y Veracruz (ver Figura 4.6.1). Esta situación no sólo violenta el derecho a la educación, también otros derechos como el derecho al bienestar, a la seguridad y a la protección.

Figura 4.7.1. Escuelas públicas sin servicios de agua corriente, luz eléctrica, sanitarios y drenaje



Fuente: CEMABE, 2013.

Como observamos en el mapa, la ausencia de estos cuatro servicios básicos en las escuelas públicas del país no es una situación aleatoria. Las escuelas con estas carencias se encuentran concentradas en regiones indígenas y/o marginadas: la sierra tarahumara en Chihuahua, la región indígena del Mezquital en Durango, la región indígena de la Montaña en Guerrero, la sierra Madre Oriental desde San Luis Potosí hasta Puebla, cruzando por Veracruz y las zonas indígenas en Chiapas. Es decir, los alumnos que más necesitan que la escuela sirva como proyecto de la comunidad están a menudo en los planteles más olvidados en términos de infraestructura.

La falta de estos servicios básicos impacta en la permanencia de los estudiantes en las escuelas, particularmente en las niñas. Por ejemplo, **la ausencia de servicios sanitarios afecta en mayor proporción a niñas –especialmente en edad adolescente– que a niños**. Esta carencia de instalaciones sanitarias provoca que las razones de abandono de las niñas se deban a cuestiones como “privacidad” y “seguridad”, en contraste con las razones de los niños, las cuales se deben a cuestiones de trabajo, movilidad y responsabilidades familiares (Adukia, 2016; Shahidul y Zehadul Karim, 2015; Herz y Sperling, 2004).

Condiciones adecuadas para la inclusión.

Además de la disponibilidad de servicios básicos, los espacios educativos deben reconocer la necesidad de promover y proteger los derechos de las personas en condición de discapacidad. La Ley General de Infraestructura Física Educativa (LGIFE) en su Artículo 11° mandata que en la planeación de programas y proyectos para la construcción,

equipamiento, mantenimiento y rehabilitación de la Infraestructura Física Educativa (INFE) deben cumplirse las disposiciones de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), la cual a su vez mandata a la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizar las acciones para desarrollar las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas.

En México, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, 5.1% de la población se encuentra en alguna condición de discapacidad móvil, intelectual, visual, de lenguaje, o auditiva, que representan alrededor de 5.7 millones de mexicanos (INEGI, 2013). De ellos, 10.9% se encuentra en el rango de edad entre 0 a 14 años. Estamos hablando de **por lo menos 629,000 niñas y niños en edad escolar que presentan alguna condición de discapacidad**. A pesar del número de estudiantes en esta condición, **las escuelas públicas de México no están preparadas para recibir y atender a estos alumnos**, por lo que su tránsito en la escuela se vuelve complicado y terminan por abandonarla (UNICEF, 2014).

A falta de información más detallada, uno de los únicos *proxy* para conocer la situación de infraestructura incluyente para personas en condición de discapacidad móvil es la existencia de rampas y sanitarios adaptados. Hace falta mucha más información sobre infraestructura incluyente para alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación y/o en condición de discapacidad visual, intelectual o móvil. Sin embargo, los datos existentes señalan que sólo 24% de los inmuebles escolares públicos de educación básica cuentan con rampas



y sólo 10% de los inmuebles tienen instalaciones sanitarias adaptadas para personas en condición de discapacidad móvil (SEP/INEGI, 2013). La carencia de estas instalaciones básicas en las escuelas es un indicio de que nos falta mucho para lograr una infraestructura que incluya a todos.

Espacios para un aprendizaje integral. La infraestructura física de una escuela puede ampliar las experiencias de aprendizaje de niñas y niños al crear espacios para el convivio flexible entre alumnas y alumnos de diferentes edades y para el intercambio de ideas. De acuerdo a UNICEF (2004), el juego, entre muchas otras cosas, apoya el proceso para dominar las habilidades de índole más formal como el sentido de la colaboración, empatía, respeto y compartir: “cuando juega, el niño permanece activo”.

En la Norma Mexicana NMX-R021-SCFI-2013, titulada Escuelas-Calidad de la Infraestructura Física Educativa Requisitos, se establece que los inmuebles escolares deben contar con áreas verdes y exteriores. A pesar de que los lineamientos normativos recomiendan que toda escuela cuente con un espacio de recreación, sólo 36% de los inmuebles escolares cuentan con áreas deportivas o recreativas para los estudiantes y docentes (SEP/INEGI, 2013). En la mayoría de las escuelas públicas de nuestro país, el espacio recreativo se limita a una plancha de cemento, utilizada como plaza cívica algunos días de la semana.

4.7.2 ¿Qué se está haciendo en otros lugares para tener una infraestructura incluyente?

Las escuelas deben encontrarse en condiciones dignas para recibir a todas las niñas, niños y jóvenes sin importar su condición. Pero además de los servicios básicos, es importante que los inmuebles escolares sean accesibles para todas las niñas y niños, con especial perspectiva de género, y promuevan un aprendizaje integral e incluyente. Aquí mencionamos algunos ejemplos de buenas prácticas para promover la inclusión desde la infraestructura escolar.

Infraestructura desarrollada para la inclusión. Las acciones en términos de infraestructura pueden empezar por ampliar y/o adaptar los espacios físicos y transformar la escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje donde todos se sientan incluidos. Por ejemplo, la unidad escolar Lohipato en la escuela Tervävälä en Finlandia acondicionó sus espacios físicos para incluir a sus alumnos en condición de discapacidad móvil. Estas acciones van desde la creación de rampas de acceso

en la escuela y adecuación de los sanitarios hasta la ampliación de las puertas, la adquisición de mobiliario con altura ajustable y el acondicionamiento de los espacios deportivos para la participación de sus alumnos en esta condición de discapacidad (IEA, 2016). Adicionalmente, a la experiencia de esta escuela se podrían incluir señalamientos táctiles para aquellos alumnos y docentes en condición de discapacidad visual.

Acceso seguro y universal para llegar a la escuela. El *Highway Research Center* de la Universidad de Carolina del Norte desarrolló, a través del *National Center for Safe Routes to School*, el programa “*Walking School Bus*”. Este programa puede ser llevado a cabo a través de dos opciones: 1) adultos designados escoltan a un grupo de alumnos a las paradas del autobús provisto por la escuela/comunidad/autoridad educativa en su camino para llegar a la escuela; 2) grupos de adultos en bicicletas escoltan a un número de alumnos a la escuela y/o paradas de autobús (UNCRC, 2016). Estas dos opciones tratan de atender la preocupación entre las familias por la seguridad de los alumnos. Para llevar a cabo este programa, se requiere la participación y compromiso de alumnos, familias y la propia autoridad educativa. Mientras que la responsabilidad de las familias se concentra en llevar a los alumnos a las paradas de autobús; la autoridad educativa debe establecer, en colaboración con la comunidad escolar, los horarios y las rutas que mejor convengan a niñas, niños y jóvenes.

Ante el contexto socioeconómico de las familias más marginadas en México, el costo de una bicicleta puede estar fuera de su capacidad de pago. Por ello, es importante implementar programas de apoyo a los estudiantes para facilitar su acceso a la escuela y/o a las rutas de autobús. Por ejemplo, la organización *Room to Read* ha trabajado de cerca en países como India o Nepal donde dotan de bicicletas a las estudiantes más pobres para facilitar su traslado a la escuela. Estas acciones, acompañadas de mentoría y apoyo, han logrado incrementar la asistencia a la escuela y, en el mediano plazo, el avance académico de las estudiantes a otros grados escolares (*Room to Read*, 2015).

Aprovechar los espacios para promover el aprendizaje. La teoría “*Third teacher*” (Ontario Ministry of Education, 2012) señala que el aprendizaje de los alumnos no es sólo un proceso cerrado entre el docente y el estudiante, sino que se lleva a cabo a través de las interacciones que se desarrollan entre ellos y el espacio físico que los rodea. El edificio escolar debe estar diseñado y equipado en función de maximizar el aprendizaje de los alumnos. Dicho espacio debe no sólo estar decorado para

placer visual, sino diseñado para crear un ambiente que responda a las necesidades de los estudiantes y docentes.

En un entorno educativo incluyente, las mismas instalaciones fomentan el aprendizaje de los alumnos mediante su interacción en y con los espacios educativos. En la Secundaria Técnica Número 94 en Puebla, se ha impulsado un proyecto para crear y vivir el proceso de aprendizaje todo el tiempo. Como muestra de esta iniciativa, se han modificado los señalamientos en el plantel escolar al idioma inglés con el fin de que los alumnos y docentes se familiaricen con el idioma y lo tomen como natural para comunicarse. En México, esta iniciativa bien podría replicarse a las escuelas que buscan aprender otro idioma, incluyendo alguna lengua indígena, como atestiguamos en otra escuela en Yucatán, donde los señalamientos se encuentran en lengua maya. Iniciativas de este tipo sirven de ejemplo para orientar el uso de las instalaciones en la escuela para promover el aprendizaje todo el tiempo, en este caso de otros idiomas. En otro ejemplo, la primaria Kuruvi en la Ciudad de México ha desarrollado líneas del tiempo en los pasillos del inmueble escolar para plasmar acontecimientos y/o épocas en su orden cronológico; los alumnos van agregando “productos” a esta línea de acuerdo a los proyectos que trabajan en sus clases y así ubican los temas dentro de un contexto histórico y aprenden sobre las relaciones entre ellos. Estas actividades, que no conllevan un costo alto, promueven el aprendizaje de niñas y niños mediante su interacción diaria con elementos históricos y/o de lenguaje.

Por ello, los alumnos y docentes deben tener la libertad y el apoyo para acondicionar los espacios comunes de la escuela en áreas que fortalezcan el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, la Administración Nacional de la Aeronáutica y el Espacio (NASA, por sus siglas en inglés) sugiere utilizar el patio común de juego para crear una representación a escala de los componentes del sistema solar. Esta representación en el patio de juegos, realizada entre docentes y alumnos, permite que los estudiantes aprendan de manera lúdica cuántas veces más grande es el planeta Júpiter respecto al planeta Tierra, y cómo giran los planetas alrededor del sol (NASA, 2005). El objetivo principal es crear el ambiente adecuado para despertar los intereses de los niños y dotarlos de oportunidades para imaginar, aprender y jugar. Aunque esa representación no es limitativa a aquellas escuelas que cuentan con amplios espacios físicos, es importante resaltar que la disponibilidad de los mismos permite realizar estas actividades para fomentar el aprendizaje de niñas y niños.

Condiciones para el aprendizaje integral.

Las disposiciones para el aprendizaje, tales como curiosidad, apertura, optimismo, concentración y creatividad son desarrolladas mediante el juego (SACSA, 2009). Mientras el niño juega, aprende habilidades y conocimientos sobre los roles y las situaciones que observa en el día a día. De esta manera, los niños desarrollan relaciones, comprenden su entorno, aprenden a resolver conflictos y a regular su propio comportamiento (Barblett, 2010).



El Manual Escuelas Amigas de la Infancia, desarrollado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2009) sugiere que los espacios escolares cuenten con áreas recreativas que estimulen el aprendizaje de los alumnos mediante actividades. Un ejemplo de cómo se pueden utilizar los espacios recreativos para desarrollar aprendizajes en los alumnos es el caso de las escuelas de la ciudad de Grozni, Chechenia. En la época posterior al conflicto armado que se llevó a cabo en dicha ciudad durante 1994 y 1995, se empleó el manual Escuelas Amigas de la Infancia para integrar actividades recreativas en los espacios escolares con el fin de realizar actividades de aprendizaje para que los niños: 1) entendieran sus derechos a la protección; 2) desarrollaran conocimiento de las minas; y 3) reconocieran situaciones y condiciones inseguras (Miske Witt & Associates, 2011). Aunque este ejemplo se refiere a una situación extrema, nos demuestra que los espacios recreativos en las escuelas pueden utilizarse para fomentar el aprendizaje entre los alumnos y que dicho aprendizaje no tiene que estar relacionado necesariamente con el currículum, sino con escenarios que enfrentan en el día a día los alumnos.

4.7.3 ¿Qué necesitamos cambiar en la infraestructura escolar para lograr una educación incluyente?

En México las labores para convertir la infraestructura educativa en un espacio inclusivo deben ser simultáneas, no sucesivas. Es cierto que miles de escuelas carecen de los servicios básicos para recibir a alumnos y docentes, sin embargo, estas carencias no deben limitar los esfuerzos en mejorar los centros escolares que ya cuentan con este piso mínimo. A continuación, presentamos unas recomendaciones que son necesarias en todas las escuelas del país, desde proveer de mayores recursos a las escuelas que más lo necesitan hasta evaluar el impacto en el aprendizaje de niñas y niños en la escuela.

Un piso mínimo de infraestructura escolar para todas las escuelas. Una escuela sin servicios básicos dignos impacta de manera negativa en el acceso, permanencia, aprendizaje y participación de las niñas y niños. Por ello, debe prohibirse la asignación de claves de centro de trabajo a círculos de estudio que carecen de una infraestructura digna para ser consideradas planteles escolares. Además de los riesgos que implican para las personas que acuden a dichas escuelas, la asignación de claves de centro de trabajo sin planeación tiene un impacto presupuestal que afecta el ejercicio fiscal de las administraciones estatales. Si cada año surgen nuevos centros escolares que carecen de lo más básico y no tienen una planeación geográfica y pre-

supuesta adecuada, las administraciones gubernamentales no tendrán el recurso suficiente ni para regularizar los planteles existentes ni para garantizar una infraestructura para el aprendizaje de todos los nuevos planteles. En resumen, para que una escuela se considere escuela y tenga asignada una clave de centro de trabajo, es imprescindible que siga los lineamientos descritos por la Norma Mexicana NMX-R-021-SCFI-2013 a la hora de la construcción y equipamiento de los espacios, así como la dotación de servicios básicos, tales como: agua, luz eléctrica, drenaje, sanitarios separados por género, instalaciones seguras e higiénicas y mobiliario para alumnos y maestros. Además de contar con servicios básicos, las escuelas deben tener espacios adecuados para un aprendizaje integral, por ejemplo, bibliotecas, aulas de cómputo, laboratorios e internet.

Priorizar a las escuelas más necesitadas.

Los diagnósticos de cada centro escolar en términos de infraestructura deben realizarse periódicamente por la comunidad o al menos, estar acompañados de la opinión de la comunidad escolar a través del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS). La inversión en infraestructura debe orientarse por urgencia de cada componente, empezando con los servicios básicos hasta invertir en los servicios de apoyo al aprendizaje. En este proceso, no basta que el diagnóstico esté actualizado; es necesario que la comunidad escolar tenga la información sobre el monto de la inversión, participe en la toma de decisiones sobre qué hacer en su escuela y sirva como un cuerpo de contraloría social del gasto ejercido. Se deben evitar los procesos dirigidos y enviados desde el centro, donde la comunidad es mera espectadora.

Finalmente, los diagnósticos realizados por la autoridad y/o comunidades escolares deben ser públicos, transparentes y de fácil acceso para la sociedad, con el fin de asegurar que los recursos son invertidos, efectivamente, en las comunidades escolares más necesitadas y verificar que el proceso de licitación se haya llevado a cabo de manera honesta y legal.

Contar con flexibilidad en las aulas de clase y acomodo de la infraestructura. Originalmente, la organización del salón se pensó como una medida para el control de grupo. Hoy en día el uso de mesas y bancos demanda mayor flexibilidad en su uso para no ser una limitante en la exploración y aprendizaje de los alumnos (Rodríguez Vite, 2001). Los espacios escolares deben tratar de reducir el mobiliario fijo e inamovible, especialmente en las aulas de clase (Department for Children, Schools, and Families, 2014). Además, los espacios comunes de la escuela pueden servir como espacios para fortalecer el aprendizaje. Para que los niños y docentes puedan aprovechar el espacio

de manera eficiente así como estimular la imaginación en el proceso de aprendizaje, es necesario que tengan la libertad de modificar el lugar y su mobiliario de acuerdo a sus necesidades y curiosidades.

Sensibilizar y formar al personal docente y a la comunidad escolar para el uso de la escuela.

Para que el espacio y equipamiento escolar sean utilizados de manera efectiva, es necesario que el personal docente de la escuela sepa cómo utilizarlos e integrarlos para el aprendizaje. La existencia de computadoras en las escuelas no tendrá un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos si no viene acompañado de estrategias pedagógicas para usarlas. La falta de estas competencias en los docentes puede desestimular el uso de dichos equipos y provocar frustración en los resultados que brindan (Barrera-Osorio y Linden, 2009).

Además de ello, la sensibilización de los alumnos y docentes del uso de las instalaciones y equipamiento debe ser un proceso constante en la comunidad escolar. No debe limitarse el uso de las herramientas y espacios de la escuela en aras de mantenerlos en buenas condiciones. Por el contrario, es importante que los docentes y alumnos estén conscientes del uso correcto del material escolar y espacios físicos para mantenerlos en buenas condiciones.

No sólo se trata de cuidar las instalaciones y el mobiliario sino de integrar a todos los alumnos en el proceso de construcción, mantenimiento y mejora de la escuela. Finalmente, sin dejar el elemento de diversión en las actividades recreativas, los equipos escolares deben hacer hincapié en la importancia que tiene la recreación en el desempeño escolar y en el aprendizaje de las y los alumnos. Toda actividad recreativa cuyo fin tenga por objeto estimular el aprendizaje de los alumnos debe contar con métricas para evaluar el aprendizaje esperado versus el aprendizaje alcanzado (UNICEF, 2009).

Evaluar los programas de infraestructura y equipamiento escolar.

Cada nueva administración gubernamental lanza un nuevo programa, un nuevo esquema, una nueva inversión en las escuelas sin que su impacto sea evaluado en términos del aprendizaje y permanencia de los estudiantes. Considerando que los recursos económicos para invertir en las escuelas son limitados, es necesario que, al tratarse de programas federales, se cumpla la Ley de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria que mandata una evaluación de desempeño obligatoria. Con respecto a los programas emprendidos por gobiernos estatales, es necesario que las leyes estatales mandaten una evaluación obligatoria, al menos cada año.

Dichas evaluaciones deben identificar fortalezas y debilidades de los programas así como determinar el impacto –si hubo– en el aprendizaje de los alumnos y en su inclusión educativa. De esta manera, podemos modificar o cancelar programas que no tienen el impacto esperado y privilegiar en los presupuestos de egresos aquellos programas que rindieron mejor desempeño.

Finalmente, dichas evaluaciones deben ser públicas y accesibles para la sociedad civil, comunidades escolares y académicos, con el fin de que sus hallazgos sean comprobables y que los interesados participen en las discusiones sobre qué hacer. La transparencia es un requisito de la democracia que, a su vez, la fortalece y vuelve más dinámica.

Referencias

- Adukia, Anjali (2016). *Sanitation and education*, disponible en: http://scholar.harvard.edu/files/adukia/files/adukia_sanitation_and_education.pdf [consulta: diciembre 2016].
- Barrera-Osorio, Felipe y Linden, Leigh L. (2009). *The use and misuse of computers in education: Evidence from a randomized experiment in Colombia*, disponible en: <https://dash.harvard.edu/handle/1/8140109> [consulta: agosto 2016].
- Barblett, Lennie (2010). *Why play-based learning?*, disponible en: <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/every-child-magazine/every-child-index/every-child-vol-16-3-2010/play-based-learning-free-article/> [consulta: diciembre 2016].
- CPEUM (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/wo14166.pdf> [consulta: septiembre 2016].
- Department for children, schools and families (2014). *Building bulletin 102: designing for disabled children and children with special educational needs*, disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/building-bulletin-102-disabled-children-and-children-with-sen> [consulta: septiembre 2016].

- Duarte, Jesús, Gargiulo, Carlos y Moreno, Martín (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: un análisis a partir del SERCE*, disponible en: http://www.olaescolar.com/assets/infraestructura_escolar_y_aprendizajes_en_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica_latinoamericana_-_un_an%C3%A1lisis_a_partir_.pdf [consulta: agosto 2016].
- Fisher, Kenn (2001). *Building better outcomes: the impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour*. Australia, Department of Education, Training and Youth Affairs, 10 p.
- Herz, Barbara y Sperling, Gene B. (2004) *What works in girls' education. Evidence and policies from the developing world*. Nueva York, Council on Foreign Relations, p 103.
- Inclusive Education in Action (2016). *Building for Independence – Developing the accessible school*, disponible en: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=226> [consulta: agosto 2016].
- INEGI (2013). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*, disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf [consulta: octubre 2016].
- Kazeem, Aramide, Jensen, Leif y Stokes, C. Shannon (2015). *School attendance in Nigeria: Understanding the impact and intersection of gender, urban-rural residence and socioeconomic status*, disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4593499/#R44> [consulta: agosto 2016].
- Kondylis, Florence y Manacorda, Marco (2011). *School proximity and child labor. Evidence from rural Tanzania*, disponible en: <http://jhr.uwpress.org/content/47/1/32.abstract> [consulta: agosto 2016].
- Miske Witt & Associates (2011). *Health, Safety, and Protection*, disponible en: http://miskewitt.com/assets/combined-file_5,6,7,8,9.pdf [consulta: diciembre 2016].
- NASA (2005). *The schoolyard solar system*, disponible en: http://nssdc.gsfc.nasa.gov/planetary/education/schoolyard_ss/ [consulta: noviembre 2016].
- Ontario Ministry of Education (2012). "The Third Teacher", *Capacity Building Series*, disponible en: http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_ThirdTeacher.pdf [consulta: septiembre 2016].
- Rodríguez Vite, Higor (2016). *Ambientes de aprendizaje*, disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html#refe0> [consulta: noviembre 2016].
- Room to Read (2015). *Global Monitoring Report 2015*, disponible en: https://www.roomtoread.org/media/634255/gmr-2015-final_low-resolution.pdf [consulta: noviembre 2016].
- Shahidul, S.M. y Zehadul Karim, A.H.M. (2015). *Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature*, disponible en: <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/02/FACTORS-CONTRIBUTING-TO-SCHOOL-DROPOUT-AMONG-THE-GIRLS.pdf> [consulta: noviembre 2016].
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, disponible en: www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf [consulta: diciembre 2016].
- SEP/INEGI (2013). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*, disponible en: <http://censo.sep.gob.mx/> [consulta: diciembre 2016].
- South Australian Curriculum Standards and Accountability Framework (2009). *Learners and learning in the early years*, disponible en: http://www.sacsa.sa.edu.au/ATT/%7B85CFF734-68DE-4F6D-A626-4EA1EDEC69C2%7D/SACSA_4_EYB.pdf [consulta: diciembre 2016].
- UNGEI (2014). *Accelerating secondary education for girls: Focusing on Access and retention*, disponible en: <http://www.ungei.org/resources/files/2014-04-GPE-UNGEI-Accelerating-Secondary-Education-Girls.pdf> [consulta: noviembre 2016].
- UNICEF (2009). *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*, disponible en: https://www.unicef.org/spanish/publications/index_49574.html [consulta: septiembre 2016].
- UNICEF (2004). *Deporte, recreación y juego*. ONU, Nueva York, disponible en: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/5571_SPORT_SP.pdf [consulta: septiembre 2016].
- University of North Carolina Highway Safety Research Center (2016). *Starting a Walking School Bus*, disponible en: <http://www.walkingschoolbus.org/> [consulta: noviembre 2016].

Gasto para un aprendizaje incluyente

Pablo Velázquez

El gasto es el principal instrumento de política pública que tiene el Estado para garantizar (o no) el derecho a aprender. Es la herramienta más importante para lograr que lo plasmado en la Constitución se haga realidad. Considerando que la educación es un derecho que potencia otros derechos, el gasto educativo debiera ser el mejor gastado en el sector público para garantizar que todas las personas, especialmente aquellas en condiciones más vulnerables, aprendan y por consiguiente, tengan la habilidad de ejercer todos sus demás derechos.

Es por medio del gasto que identificamos las prioridades de las administraciones públicas en torno a la educación: ¿el gasto está siendo orientado a incrementar el porcentaje de alumnos en niveles de desempeño alto, descuidando a los alumnos con niveles bajos? ¿se está gastando para compensar a las poblaciones marginadas para que logren alcanzar un aprendizaje integral? ¿el presupuesto educativo se realiza con base en evidencia de lo que sí funciona para que los niños aprendan?

Un gasto educativo adecuado debiera contribuir a la inclusión a través de una inversión equitativa que apoye los procesos de aprendizaje de todas y todos, dando más a los que menos tienen. A través de un gasto equitativo se puede atender la diversidad de alumnos, al proporcionar los recursos necesarios para ofrecer respuestas educativas

específicas a cada uno: invertir en lo que cada alumno necesita para lograr lo que quiere ser. **En otras palabras, un gasto equitativo tiene como fin alcanzar una mayor igualdad en el aprendizaje de los alumnos** (Martínez Rizo y Tamez, 2012).

Sin embargo, no basta que el gasto cumpla con su característica de equidad para que sea correctamente ejercido. A esta característica, se suman otros cinco rasgos igualmente importantes para asegurar que el gasto educativo sirva para que las niñas y niños aprendan:

1. Es eficaz: dirigido a lo central, respondiendo a la pregunta: "¿esto favorece el aprendizaje de los niños y jóvenes?"
2. Es equitativo: provee de más recursos a aquellos que más los necesitan.
3. Es participativo: multiplica e institucionaliza los espacios para hacer presentes la actividad de familias y ciudadanos en general para proponer y cuidar el gasto.
4. Es eficiente: se prioriza, sigue un calendario de presupuesto acordado y está al servicio del aprendizaje incluyente.
5. Es transparente: dota a los ciudadanos de información de calidad cuyo eje principal es lo que ocurre en la escuela.
6. Es honesto: cuenta con y ejerce un marco legal sólido que previene, identifica y castiga los actos de corrupción.

4.8.1 ¿Cuáles son las barreras para tener un gasto incluyente en México?

Lejos de aprovechar el gasto educativo en México como herramienta para garantizar una educación incluyente, se ha ejercido más bien de manera inercial, con criterios opacos y rígidos de asignación (Martínez Rizo y Tamez, 2012). Los criterios para el gasto educativo en escuelas y maestros han seguido una lógica clientelar, con miras en beneficios políticos, antes de privilegiar el derecho a la educación de las niñas y niños (Muñoz Izquierdo, 2013). Estamos ante el caso de un **gasto público capturado** por grupos que no representan los intereses de las niñas, niños o docentes del país.

En la toma de decisiones sobre el gasto educativo participan muy pocos. La descentralización educativa de 1992 se tradujo en la desconcentración de los recursos financieros dedicados a la educación básica y en la transferencia de las demandas por parte del magisterio a los estados (Muñoz Izquierdo, 2013). Sin embargo, a partir de 2013, la Federación ha intentado recuperar el control de la rectoría educativa. Las iniciativas emprendidas por la administración federal 2012-2018 han sido diseñadas desde el centro mientras que su operación recae en manos de las autoridades estatales. No obstante, a pesar de que es la Federación quien impulsa estas iniciativas, la información con la que cuenta respecto a los alumnos, docentes, y escuelas es, en muchas ocasiones, imprecisa y tardía. Debido a esto, son las entidades quienes tienen la última palabra de cómo se ejerce el recurso, sin que la Federación verifique que el dinero fue utilizado de manera eficiente y honesta. Además de esto, la participación de la sociedad en la decisión de en qué se gasta el dinero no

está asegurada; la mayoría de las veces sucede con trabas o es relegada a ser mero espectador.

Aunado a la inercia y a los **procesos poco transparentes** en el ejercicio del recurso educativo, **las administraciones gubernamentales han mostrado poca voluntad para cambiar la dinámica de gasto y participación.** Esto en parte por las resistencias que puedan encontrar de parte de actores acomodados en el status quo (sindicato, funcionarios públicos, gobiernos estatales) así como a la falta de maniobrabilidad por parte de los estados a la hora de emprender políticas públicas distintas a las de la Federación (Latapi y Ulloa, 2000). Estamos ante un **gasto ineficaz** donde se privilegia el presupuesto inercial sobre el presupuesto orientado al derecho a aprender.

Por otro lado, el **gasto educativo es inequitativo**; en lugar de combatir las brechas entre los que menos tienen y los que más tienen, las cristaliza. Como ejemplo del gasto inequitativo podemos tomar dos situaciones: salarios de los docentes y gasto por escuela y por alumno.

Salarios de docentes. El gasto en salarios docentes es un buen ejemplo de cómo la inercia actual perpetúa la inequidad. Actualmente, los salarios de los docentes y directivos varían de acuerdo al estado y al nivel de marginación de la localidad en donde se encuentra la escuela, en general con un sesgo negativo a las escuelas en localidades más marginadas (ver Cuadro 4.8.1). Por ejemplo, un docente de educación básica con plaza de jornada completa que trabaja en una localidad de muy baja marginación en Aguascalientes percibe, en promedio, \$28,768 pesos brutos al mes, mientras que un docente con las mismas características pero en una localidad de muy alta marginación en

Cuadro 4.8.1 Salario promedio mensual bruto de docentes por nivel de marginación de la escuela donde enseñan, ciclo escolar 2015-2016

	Salario promedio	Muy baja marginación	Media marginación	Muy alta marginación
Aguascalientes	\$27,517	\$28,768	\$24,343	\$23,081
Oaxaca	\$16,109	\$16,109	\$18,719	\$14,629

Fuente: Cálculos propios con datos reportados en el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE) para el ciclo escolar 2015-2016.

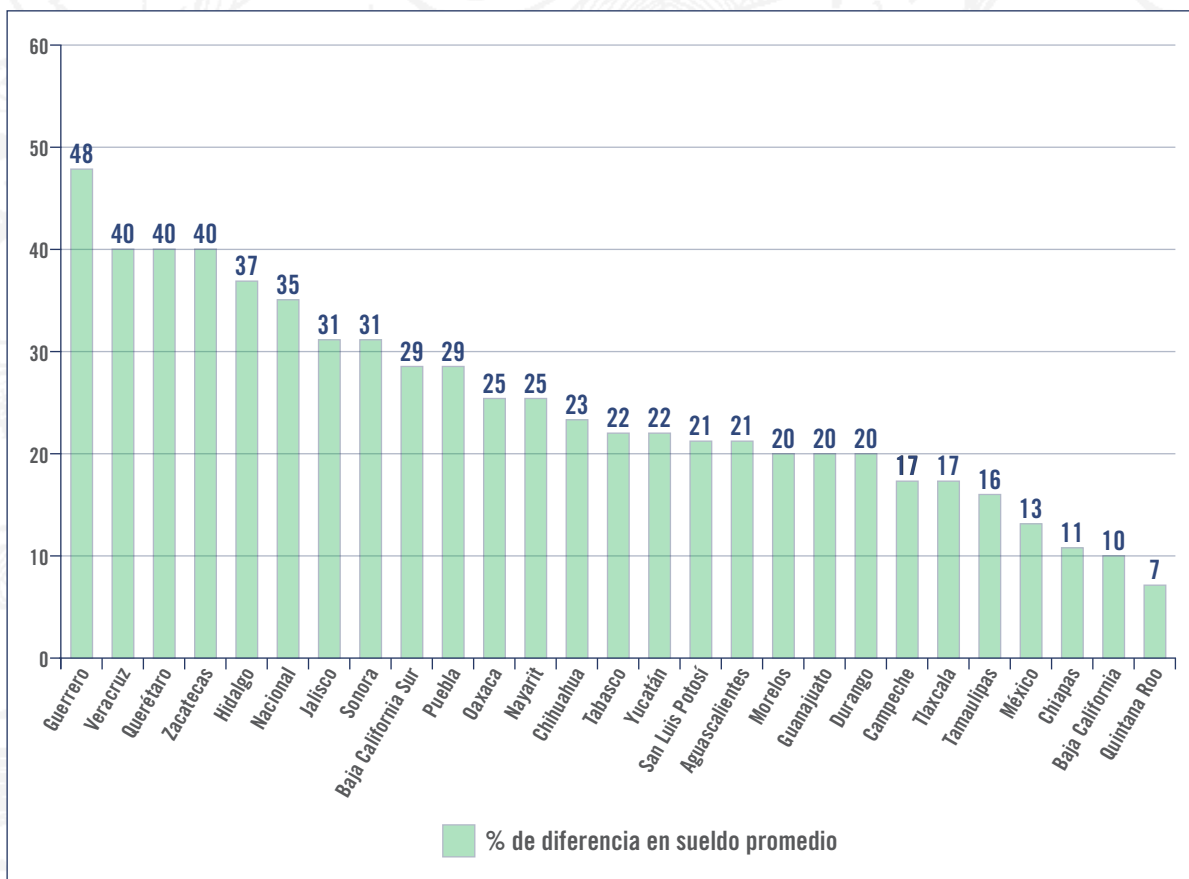
Oaxaca percibe \$14,629 pesos brutos al mes, es decir, casi la mitad de lo que gana su colega en Aguascalientes (ver Figura 4.8.1).

Esta disparidad salarial, causada en parte por el poder adquisitivo de los sueldos en los estados, es también provocada por la inercia de basar el salario en antigüedad - ya que normalmente los maestros asignados a escuelas más rezagadas son de menor antigüedad (ver apartado 4.2) - sin tomar en cuenta el esfuerzo que realizan los maestros

en escuelas de mayor necesidad. En la figura 4.8.1 podemos observar además estas disparidades en el interior de cada estado. Por ejemplo, en el estado de Guerrero, los docentes adscritos a escuelas en localidades de muy alta marginación ganan, en promedio, 48% menos que los docentes adscritos a escuelas en localidades de muy baja marginación.

Es lamentable que, sumado a las condiciones de precariedad, los niños en contextos socioeconómicos frágiles enfrenten también la rotación y movimiento de sus maestros

Figura 4.8.1 Porcentaje de diferencia salarial entre maestros de escuelas públicas en zonas de “Muy baja” y “Muy alta” marginación, ciclo escolar 2015-2016.



Fuente: Cálculos propios con datos reportados en el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE) para el ciclo escolar 2015-2016.

continuamente por falta de incentivos a quedarse en una comunidad y hacer un proyecto educativo de mediano o largo plazo. **El mensaje para estos niños es fuerte: estoy contigo mientras puedo conseguir algo mejor.**

Gasto por escuela. Las escuelas en localidades de mayor marginación reciben, en promedio, menores recursos y acompañamiento. Al evaluar el monto invertido para infraestructura y programas de apoyo al aprendizaje, las escuelas públicas ubicadas en localidades de mayor marginación son menos propensas a recibir recursos para apoyo al aprendizaje. Por ejemplo, en 2015 el Programa Nacional de Inglés (PRONI) llegó a 31,151 planteles escolares, lo que representa una cobertura de 16% sobre el total de planteles escolares del país. Sin embargo, este porcentaje de cobertura varía de acuerdo al grado de marginación en el que se encuentra el plantel escolar, con una tendencia a la baja cuando se trata de escuelas en localidades de mayor marginación.

Como observamos en el Cuadro 4.8.2, mientras que casi la mitad de escuelas ubicadas en localidades de muy baja marginación participaron en el PRONI en el ciclo escolar 2015-2016, apenas 1% de las escuelas ubicadas en localidades de muy alta marginación formaron parte de este programa. El recurso destinado a PRONI, entonces, implica un gasto regresivo, que apoya más a los que se encuentran en condiciones más aventajadas sin tomar en cuenta las nece-

sidades de las comunidades en contextos más marginados. Asimismo, excluye a muchas niñas y niños de oportunidades de aprender en inglés, que forma parte de su derecho (Mexicanos Primero, 2015).

Gasto por alumno: En México, el gasto por alumno ha rondado los \$2,622 dólares por alumno en primaria y \$2,344 dólares por alumno de secundaria al año (OCDE, 2014). Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, esta inversión resulta en muchas ocasiones regresiva, castigando a los alumnos en zonas rurales, indígenas y/o marginadas, acentuando el círculo vicioso entre pobreza económica y pobreza educativa.

Es impreciso decir que el cálculo “gasto por alumno” es lo que realmente se invierte en cada alumno, pues es un promedio simple (gasto total entre número de alumnos) que esconde cómo realmente se gasta. La mayor parte de este gasto (alrededor de 85% en los últimos cuatro años) es destinado a salarios y prestaciones del personal docente y directivo, por lo que queda poco recurso para invertir en las necesidades de los alumnos, ya sean becas, infraestructura, materiales, etcétera.

Para que el gasto realmente apoye a la educación incluyente, es necesario empezar a hablar del gasto en el alumno, reconociendo que cada uno de ellos necesita atención diferenciada, lo que conlleva un gasto *diferenciado*.

Cuadro 4.8.2 Porcentaje de cobertura del Programa Nacional de Inglés de acuerdo al grado de marginación de la localidad del plantel escolar, 2015-2016

Nivel de marginación de la localidad	Porcentaje de planteles escolares que participan en el PRONI
Muy baja	48.6%
Baja	26.6%
Media	14.6%
Alta	4.6%
Muy alta	1.0%

Fuente: Cálculos propios con datos del padrón de escuelas participantes en el PRONI y niveles de marginación de la localidad establecidos por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (COÑEVAL).

El gasto educativo en México, en síntesis, es un gasto capturado e inequitativo, que carece de transparencia y eficacia. Mientras se siga ejerciendo de esta manera, los resultados de aprendizaje de nuestros niños serán igualmente pobres que los de hoy, excluyéndolos de oportunidades significativas para aprender y arrastrando con ello todas las esperanzas perdidas.

4.8.2 ¿Qué se está haciendo para promover un gasto que apoye la inclusión educativa?

Descentralizar las decisiones y el gasto educativo en educación especial. Los sistemas educativos donde las decisiones sobre el gasto en educación especial son tomadas a nivel descentralizado -en los municipios, los distritos escolares o las mismas escuelas- parecen tener resultados positivos en cuanto a la inclusión de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (Meijer, 1999). Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia son ejemplos de países con sistemas descentralizados en la definición de la organización y el gasto en educación especial, lo cual ha permitido que la escuela invierta en lo que sus alumnos necesitan.

Este tipo de operación es posible ya que las autoridades educativas descentralizadas cuentan con información actualizada sobre el estado de la educación en sus comunidades, además de independencia y recursos para operar. De lo contrario, la supuesta independencia y descentralización de decisiones es pura simulación; tiene poco impacto en el aprendizaje de los alumnos, y corre el riesgo de generar frustración entre los involucrados.

Costear el gasto necesario por alumno. En Brasil y Perú, la organización Save the Children lanzó una herramienta para identificar la inversión necesaria por alumno para una educación de calidad en cada escuela. El primer paso para hacer este costeo fue desarrollar un proceso participativo, involucrando a alumnos, familias, maestros y otros miembros de la comunidad, para entender qué significaba educación de calidad para ellos y cuáles consideraban los estándares para evaluar su cumplimiento. Esto les permitió tener un lenguaje común y una responsabilidad compartida en el proceso de alcanzarla.

Esta herramienta evidenció la brecha entre la inversión necesaria y el gasto actual para atender a todos los alumnos. Aunque no es una herramienta para planificar el presupuesto educativo, permite identificar las escuelas con mayores

necesidades de financiamiento (Save the Children, 2008). Ha demostrado ser valiosa en el sentido de poner presión social a las autoridades educativas para identificar las escuelas con mayores necesidades y sentar las bases para priorizar la atención destinada a cada escuela.

Gasto progresivo y orientado al aprendizaje. El diseño del Programa de la Reforma Educativa es un ejemplo de gasto equitativo que busca privilegiar las comunidades escolares más marginadas en México. A través del diagnóstico derivado del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) llevado a cabo en 2013, se identifican las escuelas con mayores carencias físicas y, con base en ese diagnóstico, se prioriza el recurso de acuerdo al nivel de carencia en el plantel escolar. De esta manera, se garantiza que sean los planteles con más necesidad los que reciban recurso de manera prioritaria.

Para que el programa se implemente con éxito, es importante que el diagnóstico de infraestructura se encuentre actualizado y auditable por la sociedad; se reporten los avances en infraestructura de las escuelas seleccionadas; y se transparenten los montos asignados, el método de selección del proveedor, los concursantes, el contratista asignado a la obra y las razones de su elección. Finalmente, es importante que exista un buzón de denuncias con su folio respectivo, con el objetivo de que la comunidad escolar vigile el buen uso de los recursos y tenga mecanismos de denuncia ante el mal uso de estos. De no cumplirse alguna de estas condiciones, el objetivo del programa de apoyar a las comunidades escolares con mayores carencias se puede ver afectado.

Transparencia y monitoreo del gasto desde las comunidades. La participación de las familias puede funcionar como control social al formar parte del monitoreo y vigilancia de lo que pasa en la escuela (Hevia, 2006). En California, la ley conocida como “*Local Control Funding Formula*”, aprobada en 2013, dio mayor autonomía e independencia a los distritos escolares para ejercer recursos públicos en educación obligatoria. Esta independencia contempla, al menos, un proceso de consulta con la comunidad educativa sobre el plan a llevar por parte del distrito escolar. En caso de las comunidades con familias cuyo inglés es la segunda lengua, se mandata que se lleven a cabo los procesos de consulta sobre este plan en su lengua materna. Una vez terminado este proceso, las familias tienen oportunidad de emitir comentarios y sugerencias al plan propuesto, con la seguridad de que por ley la autoridad educativa local deberá contestar a los comentarios por escrito. Finalmente, cualquier cambio propuesto al plan original deberá ser sometido a dos audiencias públicas para su discusión y posible actualización (LAO, 2013).

4.8.3 ¿Qué debemos hacer para gastar adecuadamente para una educación incluyente?

En México, los niños con mayor necesidad asisten a las escuelas con más carencias, perpetuando la inequidad. Para que se gaste para un aprendizaje incluyente es necesario invertir más en los maestros, en las escuelas y en los alumnos que más lo necesitan.

Diagnóstico actualizado de las necesidades de cada comunidad escolar. A diferencia de la concepción que se suele tener de la escuela como un “centro de trabajo”, la escuela es – o debe ser – antes que nada, una comunidad orientada al aprendizaje de las niñas y niños. Entonces, todas las acciones, programas y objetivos de la escuela deben estar enfocados en lograr este cometido. Sin embargo, sin diagnósticos actualizados y constantes sobre la situación de las personas y los planteles escolares, la intervención de las autoridades educativas en las escuelas ocurre a destiempo, de manera desordenada y sin foco. Por ejemplo, hoy en día es imposible conocer cuál es la inversión que se hace a cada escuela, contando desde gasto en infraestructura y materiales educativos hasta becas para alumnos e incentivos económicos de los docentes.

El primer paso para conocer a profundidad lo que requiere la escuela es contar con un diagnóstico claro de las necesidades educativas de los estudiantes del plantel. Para hacer esto, necesitamos publicar información que va más allá de la que actualmente se recopila de las escuelas (estadística básica sobre inscripción, reprobación, abandono, matrícula y número de docentes), para contar con estadísticas sobre el número de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (separados por tipo de barrera), la formación inicial y continua de los docentes del plantel, el número de niños por contexto socioeconómico, y el número de apoyos (en especie o económicos) que se otorgan a los alumnos, entre otras variables. Enseguida, el diagnóstico de la escuela debe cubrir la infraestructura y equipamiento: cuántos sanitarios (funcionales y divididos por género), cuándo fue el último mantenimiento de las instalaciones, con qué espacios de apoyo al aprendizaje cuenta (biblioteca - con libros en ella-, aula de cómputo, laboratorios, etcétera).

Las intervenciones de la autoridad educativa no pueden ser aleatorias, por buena fe o por mera cercanía a la escuela. Como cualquier política pública, las decisiones sobre el gasto educativo deben partir de un diagnóstico preciso

y actualizado y considerando que el objetivo es que las y los niños aprendan.

Redistribución de oportunidades educativas mediante un gasto equitativo. El gasto educativo debe funcionar como una medida compensatoria orientada a apoyar más a las niñas, niños y jóvenes (y sus maestros y escuelas) que más lo necesitan (Latapí y Ulloa, 2000; Mexicanos Primero, 2013). Tanto el gasto orientado a la construcción, equipamiento y mantenimiento de escuelas (denominado gasto de capital), así como el gasto ejercido en salarios docentes y los materiales didácticos (denominado gasto corriente) deben ejercerse de tal manera que apoye en mayor medida a las comunidades en condiciones más vulnerables para asegurar un piso mínimo para todos. Un gasto equitativo beneficia a todos. Se ha documentado que los sistemas educativos que invierten recursos de manera más equitativa entre las escuelas alcanzan mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos (OCDE, 2013).

Reflejar de manera económica el esfuerzo de los maestros ubicados en zonas de alta marginación. Es importante que el esfuerzo adicional de los maestros y directivos en comunidades marginadas se vea reflejado en la escala salarial de los mismos con un gasto progresivo. La asignación de maestros a las comunidades escolares con mayor nivel de marginación debe ser una prioridad pues hay que asegurar que tengan el perfil adecuado, la experiencia requerida, la estabilidad necesaria y el apoyo preciso (ver apartado 4.2). Para hacer realidad esta aspiración, se requiere que, además del fondo de piso mínimo para toda escuela, se establezca un fondo adicional de compensación, de manera que dé un sobresueldo justificado al maestro que atienda las escuelas de mayor necesidad así como estrategias de transporte para que el traslado del cuerpo docente a dichos centros escolares no sea un sacrificio.

El Programa de Promoción en la Función por incentivos en Educación Básica, implementado en México desde febrero de 2016, pretende cambiar esta dinámica al ofrecer una compensación garantizada a su sueldo base a los docentes con resultados destacados en la Evaluación del Desempeño. Dependiendo del nivel de marginación de la localidad donde se ubica la escuela (es mayor al tratarse de localidades de alta marginación), dicha compensación puede ser de 35% o 41% en el primer año de participación hasta llegar a 180% o 222% tras alcanzar resultados sobresalientes en siete evaluaciones de desempeño consecutivas (CNSPD, 2015). Dicha iniciativa puede traer buenos resultados si la Evaluación del Desempeño Docente cumple con su pro-

pósito real de ser una evaluación formativa que permita a los docentes y directivos identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad y que este diagnóstico venga acompañado de formación continua de calidad para reducir las debilidades detectadas y potenciar las fortalezas encontradas.

Actualmente, existe una compensación salarial por “arraigó” del maestro a comunidades marginadas. Sin embargo, como ha reportado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su Encuesta de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), la rotación docente afecta en mayor medida a las escuelas primarias de tipos de servicio frágiles dado que el tiempo de susti-

Asignar a cada escuela un recurso propio y participativo para la operación diaria.

Aunque la ley establece que no se condicione el servicio educativo a cambio de cuotas económicas, es innegable que muchas escuelas operan sin otro recurso económico para realizar las actividades de aprendizaje y/o mantenimiento del plantel en el día a día: materiales como papel, marcadores o gis, productos y personal de limpieza, mantenimiento de la escuela y del aula, entre otras. Por tanto, es un despropósito que las escuelas oficiales no cuenten reglamentariamente con un fondo explícito y suficiente para su operación diaria. La solución específica para que las cuotas no sean necesarias es que se establezca el piso presupuestal



tución llega a superar las dos o tres semanas en la mayoría de los casos (INEE, 2016). Esta situación se agrava al hablar de escuelas primarias no multigrado, donde en 79% de los casos en los que sucede una rotación docente, el sustituto llega a tardar, al menos, cuatro semanas. Por lo tanto, es importante investigar qué está pasando con los docentes, sus razones para no ser asignados a escuelas en localidades de alta marginación y/o modalidades frágiles, conocer qué retos experimentan para llegar a la escuela y durante su estancia en el centro escolar. Con este diagnóstico, el gasto educativo debe estar orientado a preparar a los maestros para su función en comunidades marginadas y promover su estancia exitosa en estas escuelas.

obligado que debe asignarse y entregarse normalmente a cada escuela. Dicha aportación debe ser ejercido por decisión del cuerpo directivo y docente con las familias, con el objetivo de que el recurso no sea cooptado o malgastado.

Ejercer un gasto participativo. Para que el gasto sea equitativo, es necesaria la participación de todos en el proceso de decisión sobre el mismo. Si el administrador colecta las aportaciones de todos (por la vía tributaria) y obtiene ingresos por servicios y ganancias a través de los activos que le confiamos, es un contrasentido que después los recursos sean gastados a discreción, sin la participación de todos y cooptados por una facción particular debido

a incapacidad, cobardía o colusión por parte del administrador. Para ello, es necesario que la transparencia venga acompañada de conocimiento, compromiso y entendimiento público y cívico sobre la naturaleza y el proceso de asignación de recursos (UNESCO, 2007). No basta la participación ocasional, sin seguimiento y enmarcada en buenos deseos. El tipo de participación que necesitamos en México no se limita a un nivel en particular:

Cada nivel en la escalera de toma de decisiones debe contar con mecanismos para la participación ciudadana y rendición de cuentas de las autoridades educativas ante la sociedad civil. Estas actividades deben suceder de manera estructurada, al menos, en dos ocasiones durante el ciclo escolar. Por ejemplo, para el diseño e implementación de políticas públicas por parte del Gobierno Federal se deben escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los docentes, alumnos, organizaciones de la sociedad civil, investigadores, académicos y cualquier interesado en mejorar la educación en México. Para lograr una participación efectiva a este nivel, se requiere de información que abarca más allá de lo indispensable (como número de matrícula o datos básicos de aprendizaje), para comprender temas del presupuesto y objetivos y logros de los programas e inversiones a realizar (o realizadas) en las escuelas. Además y más allá de establecer objetivos generales, **es imprescindible establecer metas en el aprendizaje de los alumnos con el fin de monitorear que, efectivamente, lo que propuso la autoridad educativa se está llevando a cabo y que el gasto está siendo dirigido a lo central para lograrlo.**

Por otra parte, es importante regular y dar relevancia a la participación de las familias en los procesos de la escuela. Para ello, es necesario que los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) en las escuelas funcionen como verdaderos organismos de participación y contraloría escolar. Por ello, los CEPS y Asociaciones de Padres de Familia (APF) deben contar con información sobre la asistencia y el desempeño escolar de los alumnos y la formación continua de los docentes y directivos, así como fortalecer su papel como colaborador en la construcción de la escuela. El acceso a la información es el primer paso para una incidencia efectiva y periódica, sin embargo, es necesario que se fortalezcan sus capacidades de interlocución con las autoridades educativas. Por ello, tanto las familias como los docentes y directivos deben tener confianza en que sus ideas e iniciativas tienen un impacto en la toma de decisiones. De no contar con estos insumos, las familias y el personal escolar pueden decidir no participar o dejar las decisiones en manos exclusivas del cuerpo directivo (Hevia, 2014).

Finalmente, es importante asegurar que los integrantes de las familias en el CEPS se renueven de manera escalonada cada ciclo escolar y tengan mecanismos de participación y transparencia entre las mismas familias (ver apartado 4.6 por más sobre cómo fortalecer la participación social). El objetivo de una renovación escalonada de los integrantes de las familias en el CEPS debe ser con el fin de desarrollar las capacidades de los nuevos integrantes y dar seguimiento a las acciones realizadas en ciclos escolares anteriores. Como conclusión, para una participación efectiva en el gasto educativo, es necesario que los procesos participativos tengan legitimidad y efectividad. La autonomía de los sujetos sociales en estos procesos es un primer requisito para legitimar las decisiones así como dotarlos de recursos para que tengan una incidencia efectiva (Cunill, 2000; 2009).

Las necesidades se presentan en la escuela, y la propia comunidad escolar puede ser la responsable de dirigir y ejercer el gasto para subsanar dichas carencias; por eso, **es importante discutir nuevos mecanismos para el financiamiento directo a las comunidades, al menos para un recurso básico de operación en cada plantel escolar.** El hecho de que actualmente una escuela no tiene un recurso mínimo para su operación del día a día debe invitarnos a reflexionar nuevos esquemas de gasto escolar. De esta manera, la participación de las familias y sociedad civil tiene incidencia y ejercen su autonomía de manera real.

Evaluación continua del gasto en función de los aprendizajes alcanzados por alumnos y docentes. El gasto educativo debe ser asignado e invertido con base en evaluaciones periódicas para asegurar que está impactando de manera positiva en el aprendizaje alcanzado por alumnos y docentes. Los resultados de dichas evaluaciones deben ser públicos y en formato libre para análisis. Los ajustes presupuestales deben estar basados en evaluaciones realizadas con criterios educativos. Asimismo, las unidades responsables de ejercer el presupuesto (desde el Gobierno Federal hasta las escuelas, en caso de que hayan ejercido recurso) deben realizar sesiones de evaluación y rendición de cuentas cotidianamente.

Finalmente, el monitoreo efectivo y un sistema adecuado de retroalimentación sobre el ejercicio del gasto es necesario para evitar ineficiencias o irregularidades. Para ello, no basta la rendición de cuentas, sino un análisis previo de los beneficiarios de programas federales y estatales con el fin de evitar gasto duplicado y asegurar que el gasto se da bajo criterios objetivos como matrícula y/o carencia.

Referencias

- CNSPD (2015). "Programa de Promoción en la función por incentivos en educación básica", disponible en: <http://www.sec.gob.mx/portal/docs/supervisores/3/3.5%20PROGRAMA%20DE%20PROMOCION%20EN%20LA%20FUNCION%20POR%20INCENTIVOS%20EN%20EDUCACION%20BASICA.pdf> [consulta: octubre 2016].
- Cunil, Nuria (2009). "Contraloría social y derechos sociales. El desafío de la integralidad", *Gestión y Política Pública*, vol. XVIII, núm. 1, pp. 3-37.
- Cunill, Nuria (2000). "Responsabilización por el control social", *La responsabilización en la nueva gestión pública latinoamericana*, Buenos Aires, Consejo Científico del CLAD (coord.), CLAD/BID/EUDEBA, pp. 297-327.
- Gil Antón, Manuel (2013). "¿Educación gratuita?", *El Universal*, 19 de abril de 2013.
- González, Ivonne (2012). *Gasto y deuda pública en América Latina: Indicadores del sector público*, Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES)/CEPAL-ONU.
- Hevia, Felipe J. (2014). *Peticiones, protestas y participación. Patrones de relación sociedad-gobierno en la educación básica en Veracruz a comienzos del siglo XXI*, México, CIESAS, 247 p.
- Hevia, Felipe J. (2006) *La contraloría social mexicana: participación ciudadana para la rendición de cuentas. Diagnóstico actualizado a 2004*, Cuadernos para la democratización 4, Xalapa, CIESAS/Universidad Veracruzana.
- INEE (2016). *Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria*, disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf> [consulta: octubre 2016].
- Latapí, Pablo y Ulloa, Manuel (2000). *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LAO, Legislative Analyst's Office (2013). *An overview of the Local Control Funding Formula*, disponible en: <https://edsources.org/wp-content/uploads/old/lcff-072913.pdf> [consulta: septiembre 2016].
- Martínez Rizo, Felipe y Tamez, Reyes (2012). *Las reformas que necesita la educación mexicana. Propuestas en busca de consensos*, México, 146 p.
- Meijer, Cor J.W. (1999) *Financing of special needs education. A seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusión*, disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-EN.pdf [consulta: septiembre 2016].
- Mexicanos Primero (2016). *Cálculos propios con datos reportados en el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Operativo (FONE) para el ciclo escolar 2015-2016*.
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*, México, 124 p.
- Mexicanos Primero (2013). *(Mal)Gasto. Estado de la Educación en México 2013*, México, 224 p.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (2013). "El gasto educativo y la equidad", *(Mal)gasto. Estado de la educación en México 2013*, México, 224 p.
- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [consulta: septiembre 2016].
- OCDE (2013). *PISA 2012: Results: What makes schools successful? Resources, policies, and practices*, (Volume IV), PISA, Paris, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> [consulta: septiembre 2016].
- Save the children (2008). *Making schools inclusive. How change can happen*, disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Making%20schools%20inclusive%20SCUK.pdf> [consulta: octubre 2016].
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, disponible en: www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf [consulta: diciembre 2016].
- UNESCO (2007). *Education for all by 2015. Will we make it?*, Paris, UNESCO, disponible en: <http://www.unesco.org/education/gmr2008/press/Full-report.pdf> [consulta: octubre 2016].

Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación

Paola González-Rubio Novoa

Como derecho humano, la educación se debe garantizar para todas y todos independientemente de su condición, sin discriminación y con equidad de oportunidades (ONU, 2006). Las niñas y niños que experimentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se encuentran con frecuencia en una situación de marginación frente a los sistemas educativos, particularmente cuando éstos no cuentan con un sistema de apoyo especializado que logre incluir a todas y todos no sólo en la escuela, sino también en el aprendizaje y la participación.

La condición de experimentar una barrera para el aprendizaje y la participación es comúnmente identificada como tener Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, la idea de que las exclusiones educativas pueden resolverse al identificar a algunas niñas, niños y jóvenes (NNJ) con “necesidades especiales” tiene limitaciones considerables. Un enfoque en Barreras para el Aprendizaje y la Participación, en cambio, deja de etiquetar a las personas por sus supuestas carencias y dirige la atención a lo que debe hacerse desde el sistema para mejorar la educación para todas y todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2002). Este cambio supone que el sistema debe adaptarse a los alumnos y no al revés (Save the Children, 2013).

La Declaración de Salamanca, aprobada en 1994 por más de 300 participantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, estableció la urgencia de impulsar cambios en los sistemas educativos a fin de promover una educación incluyente que atendiera a todos, especialmente a NNJ que experimentan BAP. De acuerdo con la Declaración, en ese entonces ya se vislumbraba la urgencia de “actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’ esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994). En ese sentido, la Declaración de Salamanca representó un cambio de paradigma: los movimientos hacia la inclusión implican transformar sistemas y apoyar el desarrollo de escuelas incluyentes, más que simplemente integrar a estudiantes “vulnerables” a los arreglos ya existentes (Ainscow, 2005).

Eliminar las BAP que experimentan NNJ es indispensable para que puedan ejercer plenamente su derecho a aprender y gozar de una educación incluyente, como desde 1994 lo especificó la Declaración. Sin embargo, estas barreras muchas veces son ignoradas e incluso perpetuadas por los sistemas educativos y las prácticas en el aula de docentes que no tienen la formación para atenderlas oportunamente, o no cuentan con el apoyo necesario para hacerlo (OCDE, 2014).

4.9.1 Las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación mexicana

En México, la educación sin exclusión y de calidad está contemplada en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al estipular que “Toda persona tiene derecho a recibir educación” y que “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria” (CPEUM, 2016). La atención para eliminar las BAP se concentra principalmente dentro del área de educación especial, definida como aquella que está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, los cuales serán atendidos de manera adecuada a sus condiciones, procurando la equidad social incluyente, según estipula la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD) en su artículo 2°. El artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE) establece que para eliminar las BAP habrán docentes calificados, atención especializada y programas integrales que incluyan a las familias de los

estudiantes. Las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2016 (DOF, 2015), emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), define como servicios públicos de educación especial aquellos que brindan atención educativa al alumnado en condición de discapacidad y a aquellos con aptitudes sobresalientes.

México es miembro de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad desde 2007. Esta convención principalmente exige: garantizar los derechos de las personas con discapacidad sin discriminación; lograr de manera progresiva que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos económicos, sociales y culturales; y elaborar legislaciones y políticas públicas para hacer efectiva la Convención (ONU, 2006).

Los principales obstáculos para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en México pueden categorizarse en identificación oportuna, atención adecuada, y actitudes hacia las BAP.



Identificación oportuna. La identificación oportuna de BAP es esencial para poder eliminarlas; sin esto, las barreras se amplían y obstaculizan un pleno desarrollo (Center on the Developing Child, 2016). La forma de generar un diagnóstico en la escuela mexicana es a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER —el nombre exacto puede variar entre entidades); es decir, una maestra de apoyo debe diagnosticar a cada estudiante. Pero, como explicamos más adelante, un alto porcentaje de escuelas en México no cuentan con servicio de apoyo, lo que deja el diagnóstico en manos del maestro frente a grupo que generalmente no cuenta con la formación necesaria para hacerlo (OCDE, 2014). Además, el diseño de este servicio de apoyo (USAER) supone que es el estudiante a quien se debe diagnosticar con una necesidad especial. Esto representa en sí un punto de exclusión, ya que, como explicamos anteriormente, se pone el enfoque en las dificultades que tiene el alumno, y no en las barreras que impone el sistema para un pleno desarrollo.

Atención adecuada. En México, una gran mayoría de NNJ que experimentan BAP no cuentan con el apoyo para reforzar su aprendizaje y eliminar las barreras, según lo reportado por sus familias (Mexicanos Primero, 2016). Como muestra la Figura 4.9.1, el estado en el que más NNJ reciben atención especial del sistema es Yucatán, pero aún así, el porcentaje es de tan sólo 15.7% de cobertura. Además, uno de cada dos maestros de educación básica y media superior ha reportado querer más actividades de desarrollo profesional enfocadas a cómo dirigir el aprendizaje para estudiantes con “necesidades educativas especiales” (OCDE, 2014). Estos datos permiten afirmar que el sistema educativo mexicano, en general, ignora lo que NNJ, maestros y escuelas necesitan para eliminar las BAP y garantizar el derecho a aprender de muchas niñas y niños.

La cobertura estatal que muestra la Figura 4.9.1 varía de acuerdo al tipo de escuela. De acuerdo a la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA), casi la mitad de las escuelas indígenas multigrado reporta necesitar apoyo especial, pero sólo tres de cada 100 cuentan con personal especializado. El caso de indígenas no multigrado es igual de grave, ya que siete de cada diez reportan necesitar este apoyo, pero sólo cuatro de cada 100 tienen acceso a personal especializado (INEE, 2015).

Además de las USAER, los Centros de Atención Múltiple (CAM) son también un servicio que atiende un porcentaje importante de NNJ que experimentan BAP. La diferencia entre estos dos servicios es crucial en términos de inclusión. El trabajo de las USAER es con los estudiantes en la

escuela a través de la adecuación curricular, de espacios, de prácticas del docente frente a grupo, y trabajo con la comunidad escolar. La forma de trabajo del USAER debe ser en coordinación con la escuela; son los maestros de apoyo quienes diagnostican a los estudiantes y trabajan para adecuar su ambiente de aprendizaje, junto con los maestros de grupo. El CAM, en cambio, es un edificio ajeno a la escuela al que ingresan los estudiantes que no encuentran un espacio en la escuela regular; es decir, es una escuela para los excluidos del sistema regular por su condición de aprendizaje. Normalmente tienen una discapacidad severa, pero no siempre es el caso.

Es importante mencionar que las y los niñas que están en condición de migración o se encuentran estudiando en educación indígena, así como comunitaria, (del Consejo Nacional de Fomento Educativo — CONAFE), normalmente carecen de este tipo de apoyos — USAER o CAM — ya que el sistema educativo no ha resuelto cómo brindar el servicio a lugares alejados de las ciudades. Como muestra la figura 4.9.2, los servicios de USAER se concentran en los centros urbanos, de mayor población o de fácil acceso.

Además del USAER y el CAM, para preescolar existen los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Asimismo, los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CIRE), los Centros de Recursos de Información y Orientación (CRIO) y Unidades de Orientación al Público (UOP) funcionan como apoyo al personal de educación especial y a las familias.

Actitudes. Por último, y tal vez lo más importante, las actitudes hacia las BAP tanto del personal educativo, principalmente maestros, como de las familias, representan un obstáculo para eliminarlas. Se ha identificado que las actitudes tienen que estar alineadas a favor de la inclusión; en primer lugar, las familias deben estar conscientes de que todos los niños y niñas tienen derecho a aprender sin tener menores expectativas para quienes experimentan BAP; los maestros deben estar motivados para trabajar con una diversidad de estudiantes y usar el aprendizaje diferenciado; los directores y maestros deben de aceptar a todas y todos y acercarse a la comunidad para atraer a todos a la escuela; y todos deben evitar discriminar a quienes son diferentes (Save the Children, 2008).

En México, según lo reportado en la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), uno de cada 50 maestros trabaja en una escuela donde ocurren, por lo menos una vez por semana, actos de discriminación de sus colegas dirigidos hacia

otros maestros o a los alumnos; esto incluye actos de discriminación por condición de discapacidad (OCDE, 2014). Cabe notar que ésta es la tasa más alta de los 34 países o sistemas educativos participantes; en la mayoría, esta proporción equivale a cero.

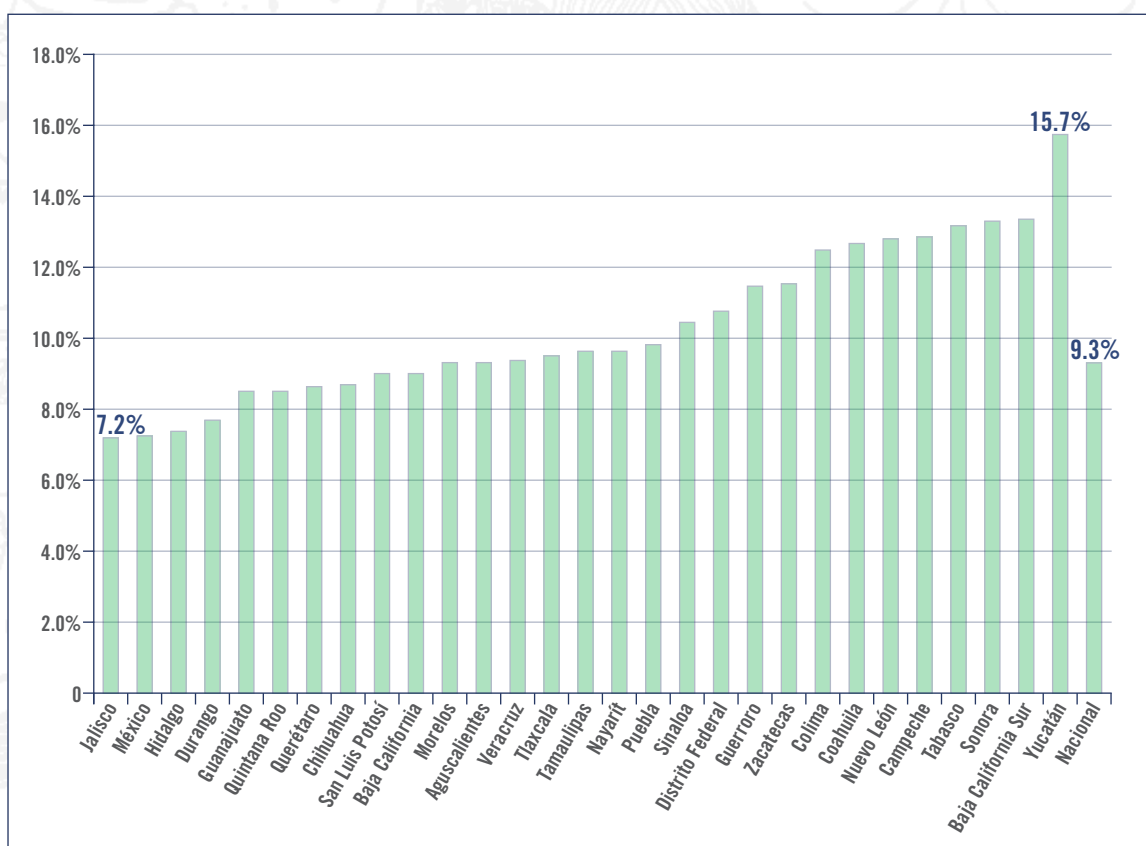
A pesar de ser un tema de suma relevancia y una barrera tan determinante para la garantía del derecho a aprender, México no cuenta con información nacional sobre las actitudes hacia las BAP en lo educativo. Sin embargo, nuestra experiencia en campo nos ha permitido conocer casos de familiares que, por falta de información o asesoría, tienden a negar que su hija o hijo esté experimentando una BAP, por lo que no apoyan una atención oportuna y adecuada, así como

de directores que niegan la entrada a la escuela o maestros que no aceptan trabajar con niñas y niños en esta situación.

4.9.2 La inclusión es un medio y un fin para eliminar las BAP

Un sistema educativo no se puede llamar incluyente si deja fuera de las oportunidades de aprendizaje y del derecho a aprender a las niñas y niños que necesitan apoyo para eliminar barreras para su aprendizaje y participación. Existen experiencias exitosas que han implementado medidas incluyentes para eliminar estas barreras y, a su vez, generar mayor inclusión.

Figura 4.9.1 Porcentaje de estudiantes que experimentan BAP que recibe algún servicio de atención especial



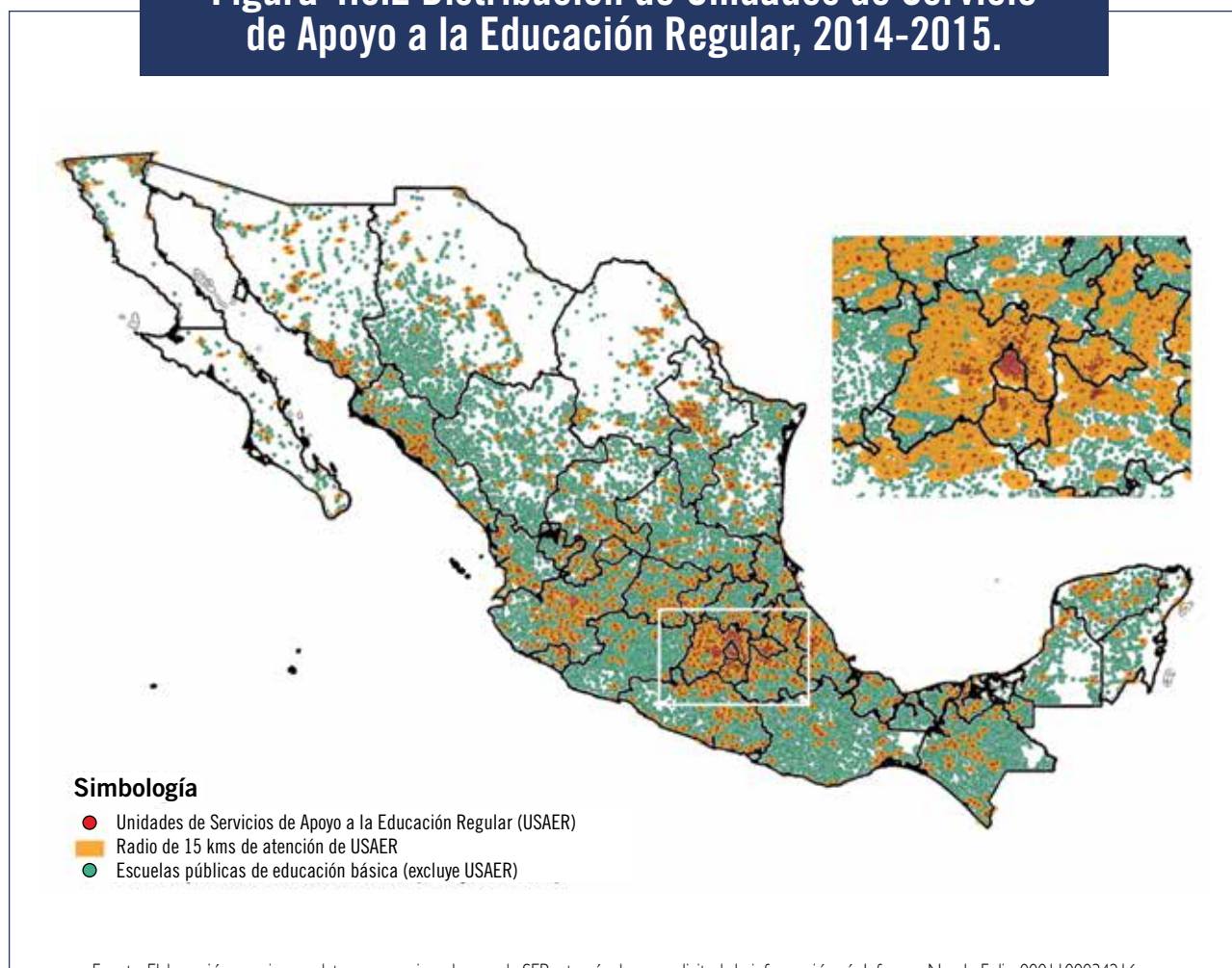
Nota: Para Oaxaca, Michoacán y Chiapas, los datos no son representativos, por lo tanto no se incluyen en la gráfica. El porcentaje incluye los alumnos que sus familias reportaron reciben servicios de los Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CIRE), los Centros de Recursos de Información y Orientación (CRIO) y Unidades de Orientación al Público (UOP). Fuente: SEP/INEGI, 2013.

Cambiar las actitudes sobre las BAP. En Mongolia, se identificó que muchos alumnos que experimentaban BAP no estaban yendo a la escuela, principalmente porque las familias tenían vergüenza y porque los maestros no los aceptaban en sus salones ya que asumían que la “educación regular” no era para ellos. La organización social Save the Children llevó a cabo sesiones de formación continua para trabajar con los maestros en temas de actitudes, habilidades y conocimientos sobre cómo atender las barreras. Esta formación hizo mucho énfasis en que los maestros entendieran la diferencia que podían hacer en la vida de una niña o niño y en el trabajo que pueden hacer con las familias para que apoyen a sus hijas e hijos. El programa dio resultados satisfactorios, aumentando el ingreso de niñas y niños experimentando BAP de 22 a 44% (Save the Children, 2008). Esto habla del papel que juega la formación para la inclusión en el cambio de actitudes de

quienes están con los estudiantes todos los días y pueden impactar de manera determinante su inclusión.

Asimismo, en otro proyecto llevado a cabo por la misma organización en el mismo país, trabajaron con la sociedad en general, incluyendo familias con y sin niñas o niños que experimentan BAP, para crear conciencia sobre los derechos y necesidades de dichas niñas y niños. Se crearon redes de apoyo en los distritos y lograron diseminar información útil para tener un cambio de actitud sobre las BAP, y los volvió conscientes de lo que sus hijas e hijos necesitaban para poder tener una experiencia educativa adecuada. Los participantes comenzaron a animar a las familias de niños que experimentan BAP a llevarlos a la escuela y a pedir de los maestros y el gobierno local el apoyo necesario para que pudieran ejercer su derecho a aprender (Save the Children, 2008).

Figura 4.9.2 Distribución de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, 2014-2015.



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la SEP a través de una solicitud de información vía Infomex, No. de Folio 0001100034216.

Todos aprenden juntos. En Finlandia, uno de los países más incluyentes en educación, no existen centros de atención fuera de la escuela para niñas y niños que experimentan BAP. Todas y todos los alumnos son incluidos en escuelas de educación regular, y todas éstas cuentan con maestros de educación especial y asistentes de aula quienes pueden apoyar la participación de todos los NNJ. Esto permite que la educación especial sea para todas y todos, bajo el supuesto de que en algún punto del proceso de aprendizaje todos experimentarán una barrera para su aprendizaje y participación (Sahlberg, 2015).

Es un sistema enfocado en la prevención; es decir, no se atiende a una niña y niño una vez identificado y diagnosticado, sino se trabaja con todas y todos desde temprana edad para prevenir una barrera para el aprendizaje o la participación. Acciones como exámenes estandarizados que comparan a individuos con promedios estadísticos, competencias que dejan atrás a los estudiantes más débiles, o pagos basados en mérito a los maestros son inexistentes en Finlandia, ya que de existir, consideran que pondrían en riesgo los esfuerzos escolares para promover la equidad (Sahlberg, 2015). La forma de evaluar en este país es responsabilidad de la escuela y lo definen de acuerdo al cuerpo estudiantil y a las expectativas que se ponen como colectivo; la evaluación se basa en la diversidad de evidencias para atender el progreso y aprendizaje de cada estudiante, de acuerdo a su trabajo, habilidades y comportamiento, todo esto de acuerdo a las metas establecidas en el currículum y a la definición del “buen desempeño” (Finnish National Board of Education, 2005).

Descentralización y recursos etiquetados.

En algunos países europeos los esfuerzos para eliminar las BAP han sido descentralizados al nivel escuela bajo el argumento de que entre más local la atención, más fácil ser receptivo a las necesidades de todos. Igualmente, la devolución de responsabilidades y financiamiento a lo local puede promover prácticas incluyentes (RAND Europe, 2013). Existe evidencia en el Reino Unido de los beneficios directos a NNJ que experimentan BAP al dar el poder de toma de decisión a aquellos más cerca del niño (RAND Europe, 2013). En este país, cada autoridad local decide cómo invertir los recursos destinados a educación; el presupuesto considera las necesidades de cada escuela para eliminar BAP de acuerdo al total de alumnos que las experimentan, y pueden otorgar recursos adicionales si la escuela identifica que tiene un número desproporcionado de barreras a eliminar; igualmente, la escuela debe rendir cuentas sobre cómo invirtió ese recurso en esfuerzos para eliminar las BAP (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Mentoría entre alumnos. La escuela primaria Santiago Roel en Monterrey, Nuevo León, ha implementado un sistema de mentoría entre alumnos que les permite promover una experiencia incluyente para todas y todos sus alumnos. Un alumno con desempeño alto se dedica una semana a ser mentor de una alumna que experimenta alguna barrera para el aprendizaje o la participación, con el apoyo y guía del personal docente de la USAER. La idea es que a lo largo del ciclo escolar, los alumnos que experimentan BAP fuertes siempre tengan un compañero mentor que apoye su inclusión y así los mentores generen un sentido de empatía e inclusión. La experiencia ha dado muy buenos resultados para conocer y reconocer la diversidad entre todos los alumnos y es una actividad grata para los alumnos, incluso hay una lista de espera de alumnas y alumnos que están buscando ser mentor.

4.9.3 Eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación con una perspectiva sistémica

Las barreras para el aprendizaje y la participación deben ser vistas desde una perspectiva sistémica. Esto es, **debe ser el sistema el que se transforme de manera que elimine lo que represente una barrera** para que las y los alumnos aprendan y participen. A continuación se mencionan algunas recomendaciones para comenzar estas transformaciones.

La información para el cambio de actitud.

Muchas veces son los adultos que rodean al niño o niña que experimenta BAP los principales promotores de la discriminación. Los maestros y las familias tienen la posibilidad de generarle una experiencia educativa incluyente a todos, como muestra el caso de Mongolia presentado en la sección anterior; y esto comienza con un cambio de actitud acerca de las BAP. Es necesario atraer a las familias a la escuela y hacerlos conscientes del derecho que viola la exclusión y de cómo desde la familia se puede apoyar la eliminación de las BAP. Igualmente, como se menciona en los apartados 4.3 y 4.4, la formación de los docentes y directores sobre inclusión es esencial para lograr un cambio de actitud que mejore la experiencia escolar de todos y elimine las BAP. Eliminar esta barrera para el aprendizaje y la participación de todos debe ser el primer paso.

La inclusión como aspecto intrínseco en la constitución de cada escuela.

La inclusión de todas y todos en la educación independientemente de sus capacidades va más allá de su inclusión en el aula. La

escuela completa y la comunidad escolar deben vivir el valor de la inclusión y basar toda decisión de gestión y educativa en torno a la inclusión. La inclusión se debe vivir desde el establecimiento de la misión de una escuela, su sistema de valores, y actividades diarias, no sólo como algo que se agrega como un “extra” a una escuela regular (Levin, 1997). En principio es el director o directora escolar quien, en conjunto con el cuerpo docente, determina la visión de la escuela. Por esto es de suma relevancia que quienes se desempeñan como líderes educativos tengan formación para la inclusión en todos los sentidos, y en este caso, con especial atención a la eliminación de las BAP (ver apartado 4.4). Asimismo, el sistema educativo debe alinear incentivos para que las escuelas y las comunidades escolares entiendan la relevancia de ser incluyentes y de eliminar cualquier BAP para que todas y todos puedan desarrollarse plenamente.

Apoyo adecuado desde la escuela. La mayoría de los sistemas educativos más avanzados en términos de inclusión están transitando a un sistema de eliminación de las BAP en escuelas regulares (RAND Europe, 2013). Esto tiene resultados importantes en términos de desempeño e inclusión social, sin embargo, sólo puede suceder cuando se da el apoyo necesario desde la escuela y el sistema: adecuación curricular, de actividades, y para el aprendizaje. De hecho, se ha encontrado que todos los estudiantes se benefician de la eliminación de BAP, incluso aquellos que no experimentan alguna o que las experimentan en menor medida, ya que los maestros hacen un mayor esfuerzo para diversificar el currículum de acuerdo a las necesidades de su grupo, lo que mejora sus habilidades generales de enseñanza (RAND Europe, 2013). En el apartado 4.5 sobre currículum incluyente, presentamos un análisis de la



necesidad de flexibilizar y dar autonomía a las escuelas y maestros para poder apoyar el aprendizaje de todas y todos desde el currículum.

Es evidente entonces que el maestro debe contar con la formación y los apoyos para trabajar y hacer las adecuaciones pertinentes para fomentar los procesos de aprendizaje de todas y todos. Esto se puede lograr a través de una formación para la inclusión, pero igualmente a través del apoyo constante de y en coordinación con maestros especializados para la eliminación de las barreras al aprendizaje y participación de niñas y niños (ver apartado 4.3). A este respecto, es indispensable asegurar que el apoyo sea progresivo, es decir, dar más a aquellas escuelas que se encuentran en condiciones más complicadas y en contextos más vulnerables, ya que son las que actualmente reciben menor atención (como ejemplo, ver la distribución de USAER en la Figura 4.9.2). La autonomía de gestión en las escuelas permitiría atender esta falta de atención siempre que el sistema sea realmente responsivo a las necesidades escolares.

Identificación y atención oportunas y adecuadas. La cobertura de apoyo a la eliminación de las BAP en México es excluyente. Millones de niñas y niños no tienen la oportunidad de ser diagnosticados a tiempo, lo que puede – y en la mayoría de las ocasiones sucede – empeorar su situación (Center on the Developing Child, 2010). Tal como nos muestra Finlandia, la prevención es esencial para la inclusión. En México no sólo se excluye de un desarrollo pleno a millones de NNJ en educación regular, sino a la mayoría de los niños en educación indígena (cuyo total para el ciclo escolar 2013-2014 fue de 1.2 millones) (SEP, 2016), en CONAFE y en condición de migración, que generalmente no cuentan con un servicio de USAER. El diagnóstico temprano debe ser para todas y todos, para que todas y todos tengan la posibilidad de recibir la atención que merecen para cumplir con la triple inclusión: no sólo que estén en la escuela, sino que puedan aprender a su ritmo y puedan participar en su educación. Se debe asegurar que cada niña y niño, desde su ingreso a preescolar, cuente con un diagnóstico especializado que permita identificar si se experimenta alguna BAP y así prevenir.

Referencias

Ainscow, Mel (2005). “Developing inclusive education systems: What are the levers for change?”, *Journal of Educational Change*, 6, pp. 1009-124.

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, Center for Studies on Inclusive Education.

Center on the Developing Child (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*, Harvard University, disponible en: <http://46y5eh1lfhgw3ve3ytpwx9r.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2010/05/Foundations-of-Lifelong-Health.pdf> [consulta: diciembre 2016]

CPEUM (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Actualizada a la última reforma, DOF 29 de enero de 2016, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf> [consulta: agosto 2016].

DOF (2015). “Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016”, disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015 [consulta: diciembre 2016].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). “UK (England) – Financing”, disponible en: <https://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/national-overview/financing> [consulta: diciembre 2016].

Finnish National Board of Education (2005). “Student Assessment in Finland – basic education”, disponible en: www.oecd.org/edu/cefi/34520105.ppt [consulta: diciembre 2016].

Levin, Hank (1997). "Doing What Comes Naturally: Full Inclusion in Accelerated Schools", *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co, 432 p.

Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf
[consulta: diciembre 2016].

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris, OECD Publishing, disponible en: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
[consulta: diciembre 2016].

ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Nueva York, disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
[consulta: diciembre 2016].

RAND Europe (2013). "Support for children with special educational needs (SEN)", *European Commission, Employment, Social Affairs & Inclusion*, European Commission, 26 p.

Sahlberg, Pasi (2015). *Finish Lessons 2.0 What can the world learn from educational change in Finland*, Second Edition, Nueva York, Columbia University.

Save the Children (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*, Madrid, disponible: http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
[consulta: diciembre 2016].

Save the Children (2008). *Making schools inclusive. How change can happen*, disponible en: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/making-schools-inclusive_1.pdf
[consulta: diciembre 2016].

SEP (2016). "Sistema Nacional de Información Estadística Educativa", disponible en: <http://www.snie.sep.gob.mx/>
[consulta: diciembre 2016]

SEP/INEGI (2013). "Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial", disponible en: <http://censo.sep.gob.mx/>
[consulta: diciembre 2016].

UNESCO (1994). "Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales", Salamanca, España, disponible en: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
[consulta: diciembre 2016].



The background of the entire page is a dense, repeating pattern of simple, hand-drawn cartoon faces. Each face is unique, with various hairstyles, expressions, and features like glasses or a mustache. The faces are rendered in a light gray color against a white background. A dark blue horizontal band is positioned across the middle of the page, containing the title text.

Conclusiones **5** y recomendaciones

Tod@s: Conclusiones y recomendaciones

David Calderón



lo largo de este Estado de la Educación hemos confirmado que la inclusión es forma y fondo, camino y también meta en el ejercicio del derecho a aprender de tod@s.

La exclusión es un continuo que se agrava exponencialmente cuando afecta a poblaciones específicas, como ocurre con los niñ@s que se encuentran en conflicto con la justicia o en situación de calle, que padecen los cierres en sus escuelas, que acompañan a sus familias de jornaleros migrantes. Les limita injustamente en condiciones específicas de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), les deja fuera como niñas, indígenas, afrodescendientes, por vivir en comunidades pequeñas, por su incorporación a servicios precarios, marginados y subfinanciados.

La exclusión educativa es un continuo que también nos afecta negativamente a tod@s. Las prácticas actuales del sistema dañan a las mayorías por la inclusión distorsionada para el desarrollo integral desde la primera infancia, por la “herida” en las generaciones que se desgranán y son expulsadas de las oportunidades escolares, por los resultados excluyentes en los aprendizajes clave que tocan a la mayor parte de cada generación, por las barreras estructurales a la participación de los ciudadanos, de las familias y de los propios niñ@s.

Nos estamos perdiendo, o para ser más claros, **estamos dejando perder el despliegue de potencialidades que es el derecho de cada un@.** Perdemos la inmensa riqueza colectiva del talento que se malogra y de las competencias que no se alcanzan en l@s nuestr@s; estamos dejando perder la diversidad que nos dotaría de nuevas posibilidades y soluciones ante los retos de esta era de incertidumbre.

Como hemos argumentado, **la inclusión es consustancial, un rasgo indisoluble del derecho a aprender**, algo que atraviesa y cualifica todo esfuerzo que pretenda una educación de calidad, o pertinente, o con equidad. La inclusión es un derecho exigible según nuestro marco constitucional, trae incontables beneficios económicos y sociales a la nación entera y es la mejor apuesta para el empoderamiento de ciudadanos democráticos.

Si la exclusión es un continuo, su superación también es dinámica: es el **esfuerzo permanente y consistente de tod@s para identificar y remover barreras concretas, desde los arreglos institucionales y el marco jurídico que nos rige hasta llegar a cada escuela y cada familia.** Y todo comienza con una vigorosa discusión y movilización social que apunte a **cambios de actitudes y prioridades generales**, y que aterrice en los procesos de **fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo nacional**

para llegar a tod@s, para responder a tod@s y para abrir espacio a tod@s.

¿Cómo pasamos del deber al “cómo”? ¿Cómo transformar el sistema actual para que se haga efectiva la triple inclusión, para que cada vez más tod@s las niñas, niños y jóvenes no sólo **estén presentes en la escuela**, sino que también **aprendan y participen** en ella?

Para usar una imagen de referencia, en Mexicanos Primero hemos hablado de “la escuela que queremos”. La que queremos es una escuela –y no se limita a los Centros de Trabajo actuales, sino a todos los espacios y tipos de servicio para el derecho a aprender– en la que la presencia y preparación de las **personas** (Dimensión Uno) es inclu-



yente, en la que se activan los factores para **relaciones de aprendizaje** incluyentes (Dimensión Dos), en la que las **condiciones materiales** se ponen al servicio de la inclusión (Dimensión Tres), y que es acompañada por una **red de apoyo** estructural para la inclusión (Dimensión Cuatro).

Nuestra aspiración, al cierre de este estudio, es aportar a la visibilidad del problema e **incitar a la transformación de esta situación, proponiendo pautas de acción, especialmente desde las políticas públicas**. Así, además de un calendario para la transformación al final de esta sección, enunciamos a continuación, en forma sintética, las recomendaciones de acción inmediata y de mediano plazo según los componentes que abordamos en el cuerpo de este trabajo.

Recomendaciones

Dimensión Uno: Las personas

Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

1.1 Para asegurar que tod@s estén presentes desde el principio, **hacer efectivo el mandato del sistema de información** previsto en la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (art. 125, XV) para que las distintas agencias del Estado compartan la información que cada una recopila, y se puedan diseñar acciones focalizadas a la equidad y contra la exclusión, facilitar la colaboración entre ellas, dar acceso en forma de cartilla a las familias para cada

niñ@ y, respetando los elementos de protección de datos personales, dar acceso a los ciudadanos para monitorear; proponer; exigir rendición de cuentas y eventualmente restitución de derechos, incluso por la vía del litigio, con respecto de las acciones gubernamentales.

1.2 Multiplicar y reforzar los equipos que realizan investigación y evaluación, y asegurar su articulación con los esfuerzos de comunicación, a fin de saber qué es lo que mejor funciona y poder escalarlo a nivel de política pública. Las instancias oficiales y las iniciativas de sociedad civil deben tener apoyos específicos y establecer compromisos puntuales para estas tareas.

1.3 Concebir a la articulación en los servicios, desde el arranque, como una coordinación guiada por y para la equidad.

Con la activación de la Comisión Permanente para el Desarrollo Infantil Temprano, articular los servicios para que respondan a líneas clave comunes, permitan la movilidad de conocimientos, protocolos, agentes y destinatarios de una instancia a otra, y se defina su continuidad, expansión o fusión con base en las necesidades y oportunidades de l@s niñ@s mismos, y no de la tradición o el apalancamiento político de sus dirigencias. El acceso y la calidad de la atención y los servicios ofrecidos a l@s niñ@s deben ser universales y no estar condicionados a prestaciones laborales ni a elegibilidad diferenciada en programas sociales, pues ello segmenta los resultados, reflejando y replicando las desigualdades previas al acompañamiento y atención.

1.4 Diseñar oportunidades para la inversión económica y de tiempo en las familias para el desarrollo integral de sus hij@s.

Deben modificarse los programas actuales de transferencias condicionadas para ligarlos específicamente a resultados de logro en desarrollo y aprendizajes, ampliar los permisos con goce de sueldo y los horarios flexibles en el empleo formal, así como una atención focalizada a las familias con subsistencia por autoempleo que permita un logro equivalente.

Maestr@s incluid@s e incluyentes

1.5 Replantear la formación inicial docente como inclusión y para la inclusión.

Tiene que imprimirse un sentido de urgencia y profundidad a la renovación de las Normales y de las instituciones formadoras de docentes. L@s docentes no pueden ser maestr@s para la inclusión si su aprendizaje profesional inicial está pauperizado, es dogmático, alejado de la innovación, la autoeficacia y la familiaridad con el aula. Tampoco si se les excluye del logro de competencias en dominio crítico de los contenidos y en las actitudes y competencias didácticas que determinan la práctica incluyente. El ejercicio cabal del derecho a aprender de l@s docentes es la oportunidad central para el derecho a aprender de l@s alumn@s. Las reglas y prácticas cotidianas de sus escuelas formadoras no deben replicar y exacerbar la fragilidad de su punto de partida en capital cultural y social; por el contrario, **deben favorecer su colocación posterior como agentes de inclusión empoderados**, especialmente si su asignación inicial es en contextos marginados.

1.6 Fortalecer y transparentar la selección y colocación de maestros.

Es imperativo confirmar con evidencia –tarea de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, sus homólogos estatales y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)- que los concursos de oposición tienen un efecto tangible en la triple inclusión de l@s alumn@s. La persistencia de situaciones de maestros en tránsito constante, eventuales, con ausencias frecuentes, las jubilaciones sin reposición inmediata, el cierre de escuelas por falta de maestro, la asignación de maestros sin capacidades bilingües o sin dominio de la lengua franca deben atenderse y resolverse en primer lugar a nivel escolar, con apoyo y acompañamiento de las estructuras estatales y federales.



El Sistema Integral de Gestión Educativa (SIGED) debe dejar de ser un mero repositorio estático, opaco e incompleto, y convertirse en instrumento de transparencia, monitoreo y rendición de cuentas. Debe hacer visible la adecuación y pertinencia de las plantillas y las plazas vacantes en forma localizada, para asegurar que la colocación de maestr@s en cada escuela es honesta, completa, oportuna, adecuada y respetuosa del orden de prelación; así combatirá la discrecionalidad y la corrupción. En el mediano plazo, y con la necesaria construcción de capacidades en los directivos y las comunidades, habrá que **reconocer legalmente a la escuela la facultad de decidir sobre el perfil de los docentes que necesita, así como entregarle la contratación y autorización de los cambios a su plantilla docente**, conservando las autoridades educativas estatales la evaluación de la idoneidad de los candidatos y las federales la regulación global del proceso.

1.7 Incluir@s de forma permanente y consistente en las oportunidades de aprendizaje profesional y en la decisión sobre la propia carrera. L@s maestr@s deben ser acompañados y empoderados para apropiarse de sus trayectorias, eliminando las barreras legales de la sindicalización obligada y sin distintas alternativas de representación, ampliando las decisiones educativas del colectivo docente de cada escuela, resolviendo con un sistema de quejas y denuncias efectivo las injusticias y asimetrías en contrataciones, sueldos, promociones. Las instancias de Servicio Profesional Docente deben coordinarse efectivamente con las de Formación Continua, para asegurar a l@s maestr@s acceso a opciones de formación continua que sean pertinentes según sus rasgos a reforzar y sus nuevas necesidades y aspiraciones para enriquecer su perfil, así como establecer parámetros claros para el reconocimiento oficial de los mecanismos y resultados desarrollados por cada colectivo en su formación propia.

Dimensión Dos: Las relaciones de aprendizaje

Liderazgo escolar para la inclusión

2.1 Hacer continua y accesible la formación para el liderazgo incluyente con nuevas atribuciones. Las y los directores son responsables de todo el proceso de incorporación a la escuela y del logro de aprendizaje. Les corresponde ser los principales animadores de relaciones y espacios incluyentes, mientras que hasta ahora la práctica ha sido la mera gestión administrativa. Su propio aprendizaje profesional permanente debe traducirse en habilidades concretas de articulación con las otras instancias educativas y de desarrollo social –en horizontal y vertical- para remover barreras para el ingreso y permanencia de l@s niñ@s: desde las dificultades que experimentan migrantes y retornados y las peculiaridades culturales con sesgo negativo a las niñas o los indígenas, hasta las situaciones de carencia o violencia en las familias o los apoyos para la alimentación que sus alumn@s necesitan.

Su perfil y desempeño deben dar la posibilidad de llevar a los Consejos Técnicos y de Participación Social de sus escuelas a transitar de ser espacios informativos a convertirse en espacios de deliberación participativa; l@s líderes deben contar con las competencias para impulsar proyectos de convivencia e inclusión, para reforzar el tejido y la interacción comunitaria con la localidad de contexto y, eventual-

mente, para hacerse responsables de la estructura ocupacional, el perfil y la plantilla acordes al proyecto educativo de su escuela. La formación para el liderazgo educativo incluyente deberá ser responsabilidad exigible de una instancia federal específica y sus homólogos estatales, en el marco de la formación de profesionales de la educación, mientras que el INEE deberá desarrollar y hacer efectivas las directrices correspondientes.

Currículum incluyente

2.2 Remover las barreras de un currículum rígido y centralizado. Para cumplirse, los propósitos de la triple inclusión dependen de que haya claridad en qué se aprende y cómo se aprende. El conjunto de programas de asignatura por grado –en su versión actual- no es garantía de que haya inclusión, pues establecen un temario nacional común pero no aseguran como tal que se responde a los intereses, necesidades, potencial e identidad de los aprendices. **Debe cambiarse el marco vigente que deja una única materia estatal y las “adecuaciones curriculares” como respuesta a la diversidad, y exigirse que en la propuesta del nuevo Modelo Educativo se concrete la “autonomía curricular”** –que podría abarcar un promedio de 20% de la carga horaria- como un espacio no a rellenar con ocurrencias o con opciones de nuevo rígidas, en un catálogo generado de espaldas a las escuelas, sino la ocasión de **un proceso participativo auténtico, para hacer a la comunidad protagonista de sus opciones para aprender.** Adicionalmente, debe desarrollarse **un sistema de consulta periódica ampliada para incluir a l@s niñ@s** en igualdad de oportunidades -y no sólo un@s cuant@s invitad@s a foros oficiales- para que su opinión se recoja y modifique en la realidad los contenidos y los métodos de lo que aprenden.

2.3 Diseñar y usar los materiales didácticos para la inclusión. Los libros de texto, como el principal instrumento didáctico en el espacio típico de la escuela mexicana, deberán revisarse para minimizar la posible contradicción entre su funcionamiento a favor de la equidad (por su universalidad) y su posible deslizamiento hacia la exclusión cuando operan como un currículum real descontextualizado, que llega desde arriba y desde afuera, dejando más desigualdad de la que encontró en términos de logro de aprendizaje. Debe revisarse que los contenidos e ilustraciones de los libros de texto no refuercen estereotipos, y

también que la apariencia, función o uso consagrado de esos y otros materiales (posters, aparatos de laboratorio, videos, programas de cómputo) no funcionen como mecanismos de segmentación de l@s estudiantes.

2.4 Evaluar con visión incluyente y para que su consecuencia fundamental sea el apoyo. Como dejó un primer precedente la consulta a los pueblos indígenas que condujo el INEE, las evaluaciones nacionales deben cumplir el propósito de verificar que la universalidad de programas y que lo plasmado en los ítems de logro de aprendizaje no incluyen sesgos injustos, y para confirmar que funcionan para el alcance equivalente de competencias, que es el derecho de tod@s. Queda como gran pendiente en las tareas del INEE una consulta libre e informada a las propias niñas, niños y jóvenes de la educación obligatoria. En las evaluaciones de los distintos componentes del sistema educativo (idoneidad de docentes, adecuación de las políticas públicas, diseño y uso de los materiales) con respecto de las cuales por ley le toca al INEE establecer lineamientos y directrices, debe confirmarse que la variedad entre estados, niveles y servicios se oriente a la focalización para la equidad, y así se contribuya a visibilizar y corregir lo que sea simplemente desigualdad y procesos de exclusión.

Participación social y acompañamiento a la crianza.

2.5 Favorecer en cada familia que se establezcan relaciones para el aprendizaje desde el principio. Los modelos de educación inicial deben permitir de-construir y construir junto con las familias las prácticas de crianza para optimizarlas, recuperar lo valioso de las tradiciones e incorporar lo prometedor de las innovaciones, y con ello beneficiar el desarrollo de l@s niñ@s. Una tarea de corto plazo es difundir extensamente la concepción de “saque y respuesta”, la interacción dialogada en la que pueden y deben participar todos los miembros de la familia, así como arrancar experiencias piloto de grupos de padres varones para recoger y replantear sus experiencias de crianza.

2.6 Respetar, defender y promover la participación efectiva de niñas, niños y jóvenes en su propio proceso educativo. Necesitamos urgentemente reivindicar su participación en la escuela, desde los niveles más elementales de la consulta y la difusión de información, hasta respetar y promover los espacios de participación iniciados y dirigidos por ellos, que pueden incluir como objeto los aspectos de

convivencia, el uso de los espacios escolares, la relación con sus maestr@s, aspectos relacionados con sus propios aprendizajes como proyectos científicos o artísticos que inician o proponen, hasta llegar a iniciativas de incidencia social efectiva para su entorno. **Las escuelas deben y necesitan ser el lugar que acoja e impulse la importancia de las voces, ideas y reflexiones de los estudiantes, y ellos deben ser agentes activos en sus procesos de aprendizaje.** En concreto, se deben activar las asociaciones de estudiantes como ya está previsto en secundaria, con el ajuste correspondiente para hacerlo también en los demás niveles y con el acompañamiento y respeto que evite la superficialidad y la simulación; incorporar a sus representantes en el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) y favorecer que los procesos de interacción entre la escuela y las instancias oficiales (visitas de supervisión, trabajos de infraestructura, incorporación en programas, participación en certámenes, visitas de autoridades) no usen a l@s niñ@s como público mudo y cautivo, objeto de las acciones, sino que respeten sus tiempos, ritmos y concentración, y que los involucren como sujetos participantes en los diálogos y las decisiones que les afectan.

2.7 Apuntalar la participación social en torno al derecho a aprender. Superando el paradigma de “comités de apoyo” mezclado con “contraloría social” que prevalece en la actualidad, debe plantearse la participación de las familias y los ciudadanos en las escuelas como algo anterior y superior a la conformación de los CEPS. Para ello, las autoridades y las organizaciones de sociedad civil (OSC) con experiencia deben favorecer **la construcción de capacidades cívicas, emocionales y de crianza en las familias, para que se conformen comunidades de práctica.** Decretar la integración de los CEPS, en un contexto de desinterés, desafecto y baja comunicación entre familias y maestr@s, y sin convocar al conjunto de los adultos de los hogares de donde vienen l@s alumnos a involucrarse en los diálogos, seguirá trayendo mucha simulación e irrelevancia a los Consejos. La comunidad de aprendizaje -actuante en variadas comunidades de práctica, con diversidad de intereses, que se originaron voluntariamente- puede establecer un Consejo efectivo, no al revés.

La disponibilidad de información, tiempo y recursos para que las familias participen tiene que ser favorecida desde las instancias oficiales, a veces con agentes facilitadores con una preparación específica para la tarea. Las OSC deben redireccionar su

intención de apoyo a la escuela con una inversión social más vigorosa ya no centrada en la mera “dotación complementaria” a la escuela, sino especialmente en la construcción de capacidades de las familias para participar con tino en los temas cruciales para el derecho de sus hij@s; por ejemplo, dejando los modelos asistencialistas de reparto de uniformes, útiles, reparación de instalaciones o entrega de computadoras, y comprometiéndose a fortalecer en la escuela competencias de planeación y ejecución colaborativa de proyectos, para luego dejarla a sus propias capacidades sin fomentar la dependencia. La vecindad física también tiene que ser una dimensión de la participación social, tanto para recabar apoyos, acuerdos y sugerencias de los habitantes e instituciones públicas, privadas y sociales del entorno cercano, como para que la comunidad de aprendizaje sea un “buen vecino”, participativo, generoso y exigente en medio de la trama de la localidad.

Dimensión Tres: Condiciones Materiales

3.1 Replantear la infraestructura escolar para cumplir con la inclusión y avanzar en ella. Debe asegurarse como mandato jurídicamente vinculante que toda escuela cumpla como piso mínimo con los lineamientos descritos por la Norma Mexicana a la hora de la construcción y equipamiento de los espacios, así como la dotación de servicios básicos, tales como agua, luz eléctrica, drenaje, sanitarios separados por género y mobiliario para alumn@s y maestr@s. Debe prohibirse la asignación de claves de centro de trabajo a círculos de estudio que carezcan de una infraestructura digna para ser consideradas planteles escolares; la asignación sin planeación tiene un impacto presupuestal que afecta el ejercicio fiscal de las administraciones estatales, multiplicando inversiones regresivas y contrarias a la equidad. La inversión en infraestructura y equipamiento debe dar prioridad a las escuelas más necesitadas, con la participación activa de la comunidad escolar y con la transparencia que permita a cualquier ciudadan@ el monitoreo del origen, ejercicio y resultado de los trabajos.

Es urgente una estrategia de sensibilización y reajuste de los usos de espacios y equipos para los maestr@s, y en seguimiento, para l@s alumn@s y sus familias. No habrá plena inclusión si, a pesar de que la calidad y cantidad de los elementos de infraestructura fuesen los adecuados, las estrategias de uso no sean propiamente educativas, dirigidas al acceso, al

encuentro y al descubrimiento, y sigan –por el contrario– las pautas del control y la exclusión, lo que afecta desde el acomodo de los bancos en filas y la asignación de lugares hasta las reglas discriminatorias en el uso de equipos. Los recursos del aula deben cerrar brechas, usarse justamente para superar prejuicios y favorecer el logro de aprendizaje equivalente, y no para crear nuevas barreras y segmentaciones entre los grupos escolares y al interior de ellos. La formación continua del colectivo docente, la participación social, la activación de los líderes escolares y la evaluación con respecto a infraestructura y equipamiento deben seguir la orientación central de la inclusión en el aprendizaje y para la participación.



Dimensión Cuatro: Red de Apoyo

4.1 Establecer nuevas reglas de equidad en la inversión y verificar el ejercicio del gasto por su efecto incluyente. Tanto el “gasto de capital” (orientado a la construcción, equipamiento y mantenimiento de escuelas), como el “gasto corriente” (aplicado a salarios docentes y administrativos, así como en materiales didácticos) deben ejercerse de tal manera que apoye en mayor medida a las comunidades en condiciones más vulnerables, para asegurar un piso mínimo para todos. Las decisiones de compensación tienen que estar fundadas en información actualizada, completa y transparente; **el gasto debe ser asignado, instrumentado y evaluado como herramienta de redistribución de las oportunidades educativas.**

Es crucial que en el corto plazo se establezca la obligación de dotar a cada escuela con recursos para la operación cotidiana y los consumibles, de manera que las cuotas familiares, aún no siendo obligatorias, se dejen atrás como mecanismo de financiamiento que acentúa la desigualdad.

El gasto educativo debe ser asignado y ejercido con base en evaluaciones periódicas para asegurar que está impactando de manera positiva en el aprendizaje alcanzado por alumnos y docentes. Los resultados de dichas evaluaciones deben ser públicos a la sociedad de manera accesible y en formato libre para análisis. Los ajustes presupuestales a los programas deben estar basados en evaluaciones realizadas con criterios educativos; hoy las reasignaciones, recortes o ampliaciones a los montos no se refieren al logro de aprendizaje y menos aún a su alcance inclusivo. Por ello, **la principal inversión a resguardar es el gasto en la evaluación misma, pues no contar con él es pretender ahorrar en un viaje por el hecho de no gastar en el localizador, la brújula o el mapa.** Merece un fuerte reproche que tanto el INEE como el gobierno Federal no han sabido estar a la altura de los compromisos con el derecho a aprender y con la inclusión, todas las veces que han cancelado, pospuesto o minimizado las evaluaciones aduciendo motivos presupuestales.

4.2 Apoyo para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Se requiere de un primer y urgente esfuerzo educativo –en los modos y formas adecuadas de la educación para adultos– que haga presente a las familias los derechos de sus hij@s que se violan cuando se asumen las Barreras para el Aprendizaje y la Participación como una condición permanente que justifica la exclusión. Las familias, junto con los docentes y directivos, son los primeros que experimentan las BAP al no ver o al resignarse y avergonzarse de las que sufren sus hij@s y alum@. **Tod@s los niñ@s tienen derecho a un diagnóstico temprano para la atención proporcionada, pues la prevención es una de las estrategias fundamentales de la inclusión;** esto coincide con lo que dijimos antes acerca de la necesidad de una cartilla dinámica para cada mexican@.

El apoyo de los profesionales y especialistas de la red (sea cual sea su origen: las unidades de apoyo, el sistema de asistencia técnica a la escuela, la zona escolar; la instancia estatal o los programas federales) no debe servir para “descargar”. Por el contrario, las estrategias de apoyo experto deben orientarse a empoderar a la escuela y a l@s docentes en su ca-

pacidad de diversificar el currículum a las necesidades diferenciadas, lo que está demostrado que no dispersa el logro sino que, justo al revés, lo acerca al ideal de la equivalencia, beneficiando incluso a quienes de entrada en cada grupo mostraban los mejores desempeños.

Es indispensable asegurar que el apoyo sea progresivo: dar más a las escuelas en las situaciones más complicadas. **Las condiciones** de discapacidad intelectual, sensorial o motriz, la identidad indígena, las situaciones multigrado, a distancia, de horarios o calendarios discontinuos **no deben ser de ninguna manera condenas al bajo logro y su consiguiente marginación.** “Separados pero iguales” siempre ha sido una gran falacia, una justificación a la masiva violación del derecho a aprender que no podemos seguir tolerando.



Reflexión final

El actual sistema de “servicios generales” con adiciones de servicios alternativos (como indígena o CONAFE) necesita ser cuestionado y superado por tres temas básicos:

1. El derecho a aprender: ¿se puede garantizar el derecho a aprender, que incluye imprescindiblemente la dimensión intercultural, en un sistema escolar segregado? Eso aplica tanto para niñas, niños y jóvenes indígenas como para las no indígenas.
2. La transformación hacia la inclusión: mantener a la educación indígena o los servicios de CONAFE como subsistemas paralelos - segregados, marginados - del sistema general limita la posibilidad de que las fortalezas y aprendizajes de las primeras se contagien al segundo. El cuestionamiento es si se puede tener un sistema incluyente con tipos de servicio separados, o bien que, al

“proponer mejoras” a los tipos de servicio precarios se asegura su continuidad inefectiva, mitigando alguna de sus múltiples carencias, y alentando pero no resolviendo su falta creciente de pertinencia. Por otro lado, se puede favorecer, sin proponérselo, que se justifique y crezcan las barreras de entrada existentes en el servicio mayoritario. “Si ya mejoraron los servicios indígenas, que se vayan (o se queden) allá”, puede ser la actitud de los funcionarios y directivos.

3. El gasto educativo: ¿Cuáles son las consecuencias financieras de continuar manejando la educación indígena o CONAFE como sistemas paralelos? La evidencia internacional demuestra que es más eficiente y menos costoso tener un sistema incluyente que pueda responder a tod@s las niñas, niños y jóvenes, y no varios sistemas paralelos.

Por tanto, cuestionamos –aunque no sea políticamente correcto– que la añoranza por una lucha que ya fue, sea el principal argumento para mantener estos servicios precarios; su alabanza ha resultado en una “retórica heroica” que encubre o dulcifica una marginación real y continuada. Debe cuestionarse frontalmente la falta de compromiso gubernamental con la Educación Indígena, el CONAFE, el INEA o la Telesecundaria, y debe prepararse a la brevedad un esquema de transición calendarizada por etapas para que su diferenciación se funde en la pertinencia y no en la carencia, sistematizando y no dejando perder aprendizaje logrado por estas alternativas de servicio, así como las que

han propiciado movimientos sociales en zonas rurales y urbano-marginales.

Como hemos argumentado, **el cambio tiene que ser simultáneo, no sucesivo**. Al mismo tiempo que se trabaje en mejorar la atención en estos servicios alternativos en transición, se debe contemplar cómo transformar el conjunto del sistema educativo, para que en cada caso pueda responder a tod@s las niñas, niños y adolescentes. **La construcción misma de las etiquetas** (“indígena”, “migrante”, etc.) **es cuestionable, pues homogeniza por defecto condiciones sumamente distintas**. Cuestionamos, pues, que se siga con la segregación que implican los actuales servicios de educación indígena y CONAFE, aún con las mejoras que se proponen en el nuevo proyecto ABCD (ver apartado 4.5) o en las directrices para mejorar la educación indígena del INEE.

Las escuelas, guiadas por la visión y empuje del líder escolar, acompañadas por las familias y monitoreadas y apoyadas por l@s ciudadan@s, tienen que entenderse como dispositivos de inclusión en su conjunto, no por una modalidad o unas limitadas experiencias de “integración”. Desechemos la idea de que la inclusión sea un agregado a las tareas regulares de una escuela o del sistema educativo nacional: **es su tarea intrínseca, la triple inclusión, que no es posible si no es para tod@s**. Estar, aprender, participar: ese es el sentido del esfuerzo educativo. Y lo queremos para tod@s.



Calendario para la transformación

Dimensión	Componente	2017	2018
Personas	Desarrollo Integral para la Primera Infancia (DIPI)	Diseñar un sistema de datos de actualización permanente para el DIPI.	Publicar el sistema diseñado.
			Multiplicar y reforzar investigación y evaluación sobre el DIPI.
		Articular servicios y mecanismos para el DIPI, guiado por y para la equidad.	Articular servicios y mecanismos para el DIPI, guiado por y para la equidad.
		Modificar la lógica de las intervenciones para el DIPI en favor de las familias.	Implementar las intervenciones para el DIPI con la lógica familiar.
			Desarrollar formación inicial y continua de agentes educativos para el DIPI.
			Diseñar estrategias para brindar estabilidad económica a las familias.
	Selección y colocación de maestros	Transparentar y hacer accesible la información escolar.	Transparentar y hacer accesible la información escolar.
			Desarrollar estrategia de construcción de capacidades de comunidades escolares para la selección y colocación de docentes.
			Desarrollar formación para directores para la selección y gestión de docentes para la inclusión.
		Diseñar sistema de atención a maestros por procesos de asignación.	Implementar sistema de atención a maestros por procesos de asignación.
		Definir legalmente las características de una plaza presupuestaria y su administración.	
		Transparentar el uso y destino de plazas vacantes.	Transparentar el uso y destino de plazas vacantes.
	Aprendizaje Profesional Docente (APD)	Diseñar la reorientación de la formación inicial con base en el marco de la inclusión.	Elaborar nuevos planes y programas de estudio para la formación inicial, con tronco común para todos. Implementarlos a partir del ciclo 2018-2019.
		Diseñar nuevo papel para los maestros de apoyo. Elaborar estrategia de formación inicial y continua para los ya en servicio.	Implementar nuevo plan para maestros de apoyo con formación inicial y continua para el ciclo 2018-2019.
		Realizar la planeación para que maestros de apoyo lleguen a todas las escuelas.	Empezar a implementar nuevo plan para que maestros de apoyo lleguen a todas las escuelas.
		Para el ciclo escolar 2017-2018, diseñar las reuniones del CTE como espacios para la indagación; proveer a las escuelas materiales y apoyos para llevar a cabo un proceso guiado de reflexión sobre la inclusión.	Seguir con procesos guiados de reflexión sobre la inclusión; planear la expansión de tiempos y espacios para la indagación docente colaborativa, así como una estrategia para apoyarla desde el sistema.
		Realizar un estudio sobre posibles estrategias para implementar la docencia compartida en las escuelas.	Diseñar estrategia de docencia compartida en las escuelas.
		Diseñar proceso de selección y formación de “maestr@s clave” para la inclusión y la estrategia para su trabajo en las escuelas.	Identificar y formar a “maestr@s clave” para la inclusión e implementar su trabajo en las escuelas.
		Diseñar proceso de selección de “escuelas clave” para la inclusión y estrategia para su trabajo con otras escuelas.	Identificar a “escuela@s clave” para la inclusión e implementar su trabajo con otras escuelas.
		Revisar PPI existentes con visión de inclusión y proponer cambios pertinentes.	Publicar nuevos PPI con visión de inclusión. Desarrollar instrumentos de evaluación vinculados con nuevos PPI.
		Desarrollar criterios para la distribución de fondos de investigación con base en su aporte a la inclusión en las escuelas.	Utilizar criterios para la distribución de fondos de investigación con base en su aporte a la inclusión en las escuelas.

2019		2020 en adelante	
	Actualizar permanentemente el sistema.		Actualizar permanentemente el sistema.
	Multiplicar y reforzar investigación y evaluación sobre el DIPI.		Multiplicar y reforzar investigación y evaluación sobre el DIPI.
	Articular servicios y mecanismos para el DIPI, guiado por y para la equidad.		Articular servicios y mecanismos para el DIPI, guiado por y para la equidad.
	Implementar las intervenciones para el DIPI con la lógica familiar.		Implementar las intervenciones para el DIPI con la lógica familiar.
	Implementar formación inicial y continua de agentes educativos para el DIPI.		Evaluar formación inicial y continua de agentes educativos para el DIPI y realizar modificaciones pertinentes.
	Implementar estrategias para brindar estabilidad económica a las familias.		Dar continuidad a estrategias para brindar estabilidad económica a las familias.
	Transparentar y hacer accesible la información escolar.		Transparentar y hacer accesible la información escolar.
	Implementar estrategia de construcción de capacidades de comunidades escolares.		Evaluar estrategia de construcción de capacidades de comunidades escolares y realizar modificaciones pertinentes.
	Formar a directores para la selección y gestión de docentes para la inclusión.		Formar a directores para la selección y gestión de docentes para la inclusión.
	Dar seguimiento a sistema de atención a maestros por procesos de asignación.		Dar seguimiento a sistema de atención a maestros por procesos de asignación.
	Transparentar el uso y destino de plazas vacantes.		Transparentar el uso y destino de plazas vacantes.
	Implementación de nuevos planes y programas de estudio en la formación inicial.		Implementación, evaluación y ajuste de nuevos planes y programas de estudio en la formación inicial.
	Implementar plan para maestros de apoyo con formación inicial y continua.		Implementar, evaluar y ajustar plan para maestros de apoyo con formación inicial y continua.
	Continuar implementación de nuevo plan para que maestros de apoyo lleguen a todas las escuelas.		Continuar implementación de nuevo plan para que maestros de apoyo lleguen a todas las escuelas.
	Seguir con procesos guiados de reflexión; implementar expansión de tiempos y espacios para la indagación docente colaborativa y su sistema de apoyo.		Seguir con procesos guiados de reflexión; implementar expansión de tiempos y espacios para la indagación docente colaborativa y su sistema de apoyo.
	Implementar a partir del ciclo escolar 2019-2020 estrategia de docencia compartida en las escuelas.		Implementar, evaluar y ajustar estrategia de docencia compartida en las escuelas.
	Identificar y formar a “maestr@s clave” para la inclusión e implementar su trabajo en las escuelas.		Evaluar el proyecto de “maestr@s clave” para la inclusión y realizar ajustes necesarios.
	Identificar a “escuela@s clave” para la inclusión e implementar su trabajo con otras escuelas.		Evaluar el proyecto de “escuelas clave” para la inclusión y realizar ajustes necesarios.
	Implementar nuevos instrumentos de evaluación con nuevos PPI.		Implementar, evaluar y ajustar nuevos instrumentos de evaluación con nuevos PPI.
	Utilizar criterios para la distribución de fondos de investigación con base en su aporte a la inclusión en las escuelas.		Utilizar criterios para la distribución de fondos de investigación con base en su aporte a la inclusión en las escuelas.

Calendario para la transformación

Dimensión	Componente	2017	2018	
Relaciones y procesos de aprendizaje	Liderazgo escolar	Desarrollar formación de líderes educativos para la inclusión.	Implementar formación de líderes educativos para la inclusión.	
		Alinear expectativas y apoyos a directores con una visión incluyente.		
			Desarrollar modelo para fortalecer la autonomía de la comunidad escolar.	
	Currículum	Desarrollar estrategia para reconocer saberes y conocimientos locales en el currículum.	Implementar estrategia para reconocer saberes y conocimientos locales en el currículum.	
		Diseñar flexibilidad y descentralización del currículum.	Implementar el currículum descentralizado y flexible	
		Desarrollar diseño curricular participativo.	Construir capacidades en comunidades escolares para diseño curricular participativo.	
	Participación social (PS)	Desarrollar estrategia para empoderar a las comunidades para construir un proyecto escolar.	Implementar estrategia para empoderar a las comunidades para construir un proyecto escolar.	
		Promover la participación de las NNJ.	Promover la participación de las NNJ.	
		Desarrollar estrategia para construir capacidades cívicas, emocionales y de crianza.	Implementar estrategia para construir capacidades cívicas, emocionales y de crianza.	
		Desarrollar formación docente para promover la PS.	Implementar formación docente para promover la PS.	
		Identificar otras figuras y espacios clave para promover la PS.	Desarrollar plan para fortalecer otros espacios para promover la PS.	
		Desarrollar un modelo flexible y diverso para la PS.	Implementar el modelo flexible y diverso para la PS.	
	Condiciones materiales	Infraestructura	Asegurar un piso mínimo y condiciones materiales para el aprendizaje para todas las escuelas, priorizando a las más necesitadas.	Asegurar un piso mínimo y condiciones materiales para el aprendizaje para todas las escuelas, priorizando a las más necesitadas.
			Sensibilizar y formar a comunidad escolar para aprovechar condiciones materiales de la escuela.	Sensibilizar y formar a comunidad escolar para aprovechar condiciones materiales de la escuela.
			Transparentar programas de infraestructura y equipamiento escolar.	Evaluar programas de infraestructura y equipamiento escolar y realizar modificaciones pertinentes.
Sistema de apoyo	Gasto educativo	Realizar diagnóstico de las necesidades de cada comunidad escolar.	Actualizar diagnóstico de las necesidades de cada comunidad escolar.	
		Diseñar plan para compensar el esfuerzo de maestros ubicados en zonas de alta marginación.	Implementar plan para compensar el esfuerzo de maestros ubicados en zonas de alta marginación.	
		Diseñar plan para asignar a cada escuela un recurso propio y participativo para su operación diaria.	Asignar a cada escuela un recurso propio y participativo para su operación diaria.	
			Diseñar estrategia para ejercer un gasto participativo.	
		Evaluar el gasto en función del aprendizaje.	Evaluar el gasto en función del aprendizaje.	
	Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)	Desarrollar estrategia para concientizar a la comunidad escolar.	Implementar estrategia para concientizar a la comunidad escolar.	
		Alinear estrategias para promover una visión de inclusión en las escuelas.	Promover una visión de inclusión en las escuelas.	
		Desarrollar plan para eliminar BAP desde la escuela.	Implementar plan para eliminar BAP desde la escuela.	
		Asegurar diagnóstico y atención oportunos y adecuados.	Asegurar diagnóstico y atención oportunos y adecuados.	

2019		2020 en adelante	
	Continuar formación de líderes educativos para la inclusión.		Continuar formación de líderes educativos para la inclusión.
	Implementar modelo para fortalecer la autonomía de la comunidad escolar.		Implementar modelo para fortalecer la autonomía de la comunidad escolar.
	Implementar estrategia para reconocer saberes y conocimientos locales en el curriculum.		Implementar estrategia para reconocer saberes y conocimientos locales en el curriculum.
	Implementar el currículum descentralizado y flexible		Implementar el currículum descentralizado y flexible
	Implementar diseño curricular participativo.		Implementar diseño curricular participativo.
	Implementar estrategia para empoderar a las comunidades para construir un proyecto escolar.		Implementar estrategia para empoderar a las comunidades para construir un proyecto escolar.
	Promover la participación de las NNJ.		Promover la participación de las NNJ.
	Implementar estrategia para construir capacidades cívicas, emocionales y de crianza.		Implementar estrategia para construir capacidades cívicas, emocionales y de crianza.
	Implementar formación docente para promover la PS.		Implementar formación docente para promover la PS.
	Fortalecer diversidad de espacios para la PS.		Fortalecer diversidad de espacios para la PS.
	Implementar el modelo flexible y diverso para la PS.		Implementar el modelo flexible y diverso para la PS.
	Asegurar un piso mínimo y condiciones materiales para el aprendizaje para todas las escuelas, priorizando a las más necesitadas.		Asegurar un piso mínimo y condiciones materiales para el aprendizaje para todas las escuelas, priorizando a las más necesitadas.
	Sensibilizar y formar a comunidad escolar para aprovechar condiciones materiales de la escuela.		Sensibilizar y formar a comunidad escolar para aprovechar condiciones materiales de la escuela.
	Evaluar programas de infraestructura y equipamiento escolar y realizar modificaciones pertinentes.		Evaluar programas de infraestructura y equipamiento escolar y realizar modificaciones pertinentes.
	Actualizar diagnóstico de las necesidades de cada comunidad escolar.		Actualizar diagnóstico de las necesidades de cada comunidad escolar.
	Implementar plan para compensar el esfuerzo de maestros ubicados en zonas de alta marginación.		Implementar plan para compensar el esfuerzo de maestros ubicados en zonas de alta marginación.
	Asignar a cada escuela un recurso propio y participativo para su operación diaria.		Asignar a cada escuela un recurso propio y participativo para su operación diaria.
	Ejercer un gasto participativo.		Ejercer un gasto participativo.
	Evaluar el gasto en función del aprendizaje.		Evaluar el gasto en función del aprendizaje.
	Implementar estrategia para concientizar a la comunidad escolar.		Implementar estrategia para concientizar a la comunidad escolar.
	Promover una visión de inclusión en las escuelas.		Promover una visión de inclusión en las escuelas.
	Implementar plan para eliminar BAP desde la escuela.		Implementar plan para eliminar BAP desde la escuela.
	Asegurar diagnóstico y atención oportunos y adecuados.		Asegurar diagnóstico y atención oportunos y adecuados.

