



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1847>

Activos para la pedagogía de la equidad y la inclusión en la educación básica en México

Assets for the pedagogy of equity and inclusion in basic education in Mexico

Ilse Alejandra Vázquez García*

Recibido: 18 de abril de 2023 | Aceptado: 2 de junio de 2023

Resumen

Esta investigación contextualiza la desigualdad y la inequidad en el ámbito educativo para valorar tres activos para desarrollar e implementar una pedagogía de la equidad y la inclusión en la escuela de nivel básico en México: el test de inclusión escolar (política, cultural y práctica) que arroja un diagnóstico, el diseño del Plan Escolar de Mejora Continua que involucra a toda la comunidad escolar y la planeación para flexibilizar el currículo de nivel básico con base en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Estos activos dotan de sentido conceptual y práctico a los lineamientos institucionales y abren la posibilidad para que el alumnado sea percibido como sujeto que posee estilos diversos para aprender, al profesorado como agente mediador didáctico del currículo y a la comunidad escolar como promotora de la cultura para la participación y el aprendizaje de todas y todos los educandos. La aplicación de estos elementos es una manera de hacer pedagogía para la inclusión y la equidad, de contener la deserción y segregación escolar, y de reconstruir desde adentro el valor de educar.

Palabras clave

Activos del aprendizaje, equidad, Inclusión, flexibilidad curricular.

Abstract

This research contextualizes inequality and inequity in education to assess three assets to develop and implement a pedagogy of equity and inclusion in basic school in Mexico: the school inclusion test (political, cultural and practical) that yields a diagnosis, the design of the School Plan for Continuous Improvement, that involves the entire school community and planning to make the curriculum more flexible of basic level based on the principles of Universal Design for Learning. These assets give conceptual and practical meaning to the institutional guidelines and open the

possibility for students to be perceived as subjects who have different styles to learn, teachers as a didactic mediator of the curriculum and the school community as a promoter of culture for the participation and learning of all students. The application of these elements is a way of making pedagogy for inclusion and equity, of containing school dropout and segregation, and of rebuilding from within the value of educating.

Key words

Learning assets, equity, Inclusion, curriculum flexibility.

* Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Secretaría de Educación de Zacatecas. Contacto: ilse_a94@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4564-4242>

Introducción

Esta investigación documental parte de la premisa de que la sociedad y la educación están en movimiento. Por lo tanto, si se observa de manera profunda a una escuela, se advertirá que el estudiantado nos brinda indicios de que aprenden de maneras distintas y habrá docentes dispuestos a comprender y acompañar dicho proceso enseñando de manera diferente, pero también existirán otros, que aún necesitan ser orientados y capacitados para sumarse a la personalización del acto pedagógico. Un punto de partida esencial es valorar los activos que se tienen para el aprendizaje del alumnado, que marcos mentales y marcos culturales poseen las y los docentes para interpretar las necesidades de la comunidad escolar, pero sobre todo, cómo pasar a la pedagogía orgánica, esto es, a la pedagogía que *“surge de la tierra, de los problemas reales, de las posibilidades que se pueden conjurar dadas las circunstancias [...]es el resultado de una proceso de observación, descripción/reconstrucción y transferencia”* (Trujillo, 2018, p. 38).

Si bien, la escuela, el profesorado, la enseñanza, la ciudad o entorno rural, los artefactos o dispositivos tecnológicos son activos para promover experiencias de aprendizaje para afrontar la vida (Trujillo, 2018), es urgente reconocer las pautas de la política educativa que permean las prácticas pedagógicas innovadoras y el tipo de avance que se espera en el sistema educativo y la escuela como entorno microsocial en el que se interrelacionan, construyen o frenan las transformaciones.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es ubicar a las estrategias para la equidad y la inclusión de la educación básica en México como activos para la transformación escolar en un sistema educativo que pretende la inclusión como práctica en el quehacer pedagógico y base para la adquisición de una conciencia social que se oriente a erradicar la desigualdad educativa desde dos espacios microsociales: la escuela y el aula, para ello se consultaron fuentes escritas. La hipótesis es que una situación de desigualdad repercute en la educación y el cumplimiento de la equidad e inclusión, ambos constituyen principios fundamentales para dar respuesta a la diversidad. Conocer los componentes de una escuela inclusiva, las condiciones que deben prevalecer y las cualidades de la función de las y los docentes, madres y padres de familia para llegar a esta transformación de forma colaborativa es esencial para dejar atrás el currículo homogeneizante y entrar al terreno de la personalización del acto educativo.

Se utilizó la metodología bibliográfica partiendo de fuentes documentales físicas y electrónicas donde fue posible identificar tres estrategias elementales en el proceso de inclusión que son la elaboración del diagnóstico para reconocer el índice de inclusión política, cultural y práctica del plantel escolar, la realización del plan de

mejora con base en ese diagnóstico y la coplaneación a partir del modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Desigualdad e inequidad educativa: bases de la segregación y marginación educativa

Equidad e inclusión son dos principios que sustentan las políticas educativas actuales en los países miembros de la ONU. El fin de los mismos es garantizar que todos los alumnos y alumnas accedan y sean partícipes de una educación de calidad. En México a pesar de las reformas legislativas en materia educativa, la calidad o excelencia educativa no se ha concretado, esto debido a las desigualdades que son visibles y producto de las diferencias de poder al interior de la sociedad que repercuten en la marginación de los grupos que no pertenecen a la cultura dominante (Blanco y Cusato, 2004).

En el ámbito escolar, las desigualdades provocan la segregación y /o segmentación escolar. Para ilustrar esto, Rossetti (2014) menciona que, la segregación es cuna de la desigualdad o desequilibrio de algo, y estos a la vez dan lugar a una desigual distribución entre las escuelas asentadas en la ciudad o en el ámbito rural o, es decir, aparece una segregación escolar relacionada con la segregación residencial socioeconómica con las consecuentes diferencias culturales y acceso a las oportunidades de vida de los individuos y los resultados de las mismas. Para romper con este ciclo nocivo para el desarrollo de las personas, se requiere promover una zonificación inclusiva, tanto residencial como escolar.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/ UNESCO] (2007), hablaban de tres niveles de equidad: el acceso, la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje, los cuales se vinculan entre sí. De tal manera que, la equidad debiera ser el eje ordenador del sistema educativo para así garantizar que cualquier estudiante durante el ciclo escolar, sin importar su condición, cuente con las oportunidades compensatorias para permanecer y terminar con éxito cada grado educativo.

En los servicios educativos de América Latina y el Caribe, las desigualdades son profundas y se ven reflejadas en cuestiones de: estructura, prestigio cultural, tamaño de las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, de ahí que, con estas condiciones difícilmente se puede aspirar a tener procesos educativos igualitarios (Rossetti, 2014). En este tenor, en México, a pesar de que el sistema educativo privado es menor frente al sistema público, ejerce un efecto segregador y la política federal del modelo regulatorio de zonificación forzada en el que *“los alumnos deben asistir a aquellas escuelas que se encuentren en su área de residencia”* (Rossetti, 2014, p. 13) incide para

que la familia busque en los colegios particulares el servicio educativo y con ello, acercar a sus hijas e hijos a mejores condiciones educativas y menor segregación escolar y desigualdad educativa.

México es un país con grandes desigualdades, ejemplo de esto, es la pobreza, que como menciona Ducoing (2018), comúnmente se ve asociada a los grupos más vulnerables como lo son: pueblos originarios, migrantes, mujeres, niños y niñas, o personas con alguna discapacidad. La mayoría de éstos experimentan situaciones de discriminación y vulnerabilidad y si bien, gracias a las reformas políticas educativas de las últimas décadas se han proporcionado oportunidades para acceder al sistema educativo, no se han obtenido buenos resultados en los aprendizajes. Por equidad educativa se entiende la igualdad de oportunidades en el acceso y la garantía de que los estudiantes de acuerdo a su independencia puedan alcanzar resultados semejantes. Conlleva a que las circunstancias personales o sociales no pueden ser obstáculos para desarrollar su potencial educativo.

Este enfoque inclusivo implica el proceso que cada institución educativa sigue para garantizar el acceso, aprendizaje y participación de todo el estudiantado, dicho proceso busca reducir y eliminar las barreras que se generan desde la organización y práctica educativa. Además, garantiza que los alumnos y alumnas compartan los mismos espacios, experiencias de aprendizaje de calidad en el cual sientan que los toman en cuenta y obtengan éxito en términos de resultados de aprendizaje (Crisol, 2019).

Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002) consideran al denominado: *Index for inclusion* divulgado por Tony Booth y Mel Ainscow a principios del siglo XXI, en el Reino Unido por el centro de Estudios para la Educación Inclusiva, como una de las claves para hacer de la escuela un activo del aprendizaje para afrontar la vida e impulsar la conciencia social. Este *Index* es una guía para que las instituciones escolares autoevalúen los aspectos del centro educativo con el fin de iniciar y sostener procesos de inclusión. En este documento se precisa que la mejora de un centro educativo con una orientación inclusiva se concreta en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

En México, ya se introdujo el conjunto de cuestionarios de este *Index* para autoevaluar al inicio del ciclo escolar, la situación que guarda la institución en este rubro, pero, sobre todo, los resultados se utilizan para elaborar un Programa Escolar de Mejora Continua,¹ en cuestión de inclusión. Es claro que la escuela no soluciona por sí sola el gran problema de desigualdad existente porque es multifactorial, pero lo que

¹ El Programa Escolar de Mejora Continua es “una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y completar las acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 5).

sí le corresponde es, una vez que ingresan las alumnas y alumnos, asegurarse del aprendizaje y participación de cada uno de ellos. A pesar de que no se cuente con la infraestructura, recursos o tecnología adecuadas y sean más los obstáculos o barreras presentes en un plantel, debe imperar la actitud del cambio a transformar las escuelas en comunidades inclusivas.

Escuela inclusiva, nueva identidad profesional y barreras didácticas para el aprendizaje

La escuela inclusiva es una escuela que incluye. Más allá de que esta afirmación parece redundante, remite a recapitular que incluir es recibir y valorar a todo el alumnado por igual, no sólo es proporcionar una butaca o un pupitre al estudiante con más dificultades o discapacidades, sino valorarlo y hacerlo partícipe de cada una de las actividades dentro de la escuela para aprender junto con sus pares y el profesorado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), precisa la educación inclusiva como:

“Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia para alcanzar la Educación para Todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 28).

Este marco regulatorio rompe con la conceptualización convencional que segregaba a las y los alumnos con discapacidad. Porque si bien, se define a la alumna y alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como *“aquel que presenta una dificultad para aprender mayor que el resto de la mayoría de los niños de su edad, que requiere recursos especiales, adicionales o diferentes”* (Steenlandt, 2011, p. 24). Sin embargo, en la actualidad se adopta el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación para hacer alusión a la diversidad, pero sobre todo, para pasar del modelo educativo rehabilitatorio, al paradigma incluyente, tanto en lo jurídico como en lo humanístico.

De acuerdo a Ainscow (2001), el concepto de NEE ha estado vinculado al campo de la integración educativa, pero la preocupación de este campo parece centrarse en aquellas y aquellos estudiantes con discapacidades y otros categorizados con NEE, y no se ha tenido éxito en eliminar el problema de segregación. De ahí que el término BAP corresponde más al campo de la inclusión porque abarca a todas las personas que enfrentan o pudieran enfrentar factores que surgen de la interacción de las y los estudiantes con sus contextos.

Con base en lo expuesto por Barton 1998, la educación inclusiva:

“No es algo que tenga que ver con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que previamente han sido excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos, tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” (citado por Sandoval et al., 2002, p. 230).

En este sentido, una escuela inclusiva es *“aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008, p. 5).

Para Pujolás (2003) una escuela inclusiva es aquella capaz de organizar el currículo para que todo el alumnado participe de él, que, además, sustenta en el cómo y qué enseña valores que configuran una forma muy determinada de ser, vivir y convivir. Esta idea hace manifiesta la relación que guardan las tres dimensiones para una escuela inclusiva: la cultura, políticas y prácticas. Dentro de los planteles escolares es común aplicar prácticas pedagógicas tan arraigadas en las que se implementan las mismas metodologías y estrategias para todo el estudiantado, a las cuales, las y los alumnos deben ajustarse y seguir el ritmo. En consecuencia, es un reto transitar a la enseñanza en y para la diversidad y la inclusión.

Esta pervivencia pedagógica tiene un impacto. No sólo las y los alumnos con alguna discapacidad, sino aquellas y aquellos que por diferente razón enfrentan ciertas dificultades para aprender en las escuelas: frecuentemente abandonan el sistema escolar, en virtud de que sus necesidades educativas nunca fueron identificadas, mucho menos satisfechas. De tal suerte que resulta imposible no referirse a barreras que están presentes y fuertemente instauradas e instituidas por su reproducción cotidiana.

A juicio de López (2012), las barreras que están impidiendo la participación y aprendizaje en las escuelas son: políticas, culturales y didácticas. Las barreras políticas son las primeras que impiden el aprendizaje y participación del alumnado porque obstaculizan la construcción de una escuela pública sin exclusiones. Mientras que las barreras culturales hacen referencia a la actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado. Por último, las didácticas que competen directamente a la escuela.

Evidentemente resulta complejo disminuir y eliminar las barreras didácticas porque han estado presentes dentro de la vida escolar, y es que, para eliminarlas necesariamente las escuelas deben cambiar. En este sentido López señala que:

“Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas, culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Esto es así y tiene que serlo” (López, 2012, p. 143).

Por consiguiente, deberá modificarse el papel de las y los principales actores educativos al interior de las escuelas: como lo es el personal directivo, el profesorado y los padres y madres de familia. Riel citado por Ainscow (2005), llega a la conclusión de que, las y los líderes de la escuela deben desempeñar tres tareas básicas en la escuela inclusiva: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la construcción de conexiones entre la escuela y las comunidades.

Para Parrilla, citado por Durán y Giné (2017), el profesorado necesita adquirir una nueva identidad, centrada en siete elementos principales:

1. *Aceptación de todo el alumnado como propio.*
2. *Aula y centro ordinario como espacio preferente a la atención.*
3. *Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.*
4. *Estrategias para la inclusión.*
5. *Apoyos para la inclusión.*
6. *Colaboración con los profesionales de apoyo.*
7. *Investigación-acción para transformar”* (Durán y Giné, 2017, pp. 159-160).

Llevar a cabo los siete componentes de esta nueva identidad docente, representa un gran desafío para el profesorado, puesto que implica entre otras cosas: cambiar de paradigmas, desarrollar competencias docentes para hacer frente a la diversidad que está presente dentro de las aulas, y, ante todo, tener una actitud positiva frente al cambio porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro del aula. Este cambio no sólo debe ser responsabilidad directa de las y los docentes, sino que tiene que ser acompañado de toda una política educativa que contemple su experiencia y no sea una imposición, de lo contrario, poco se avanzará en la construcción de escuelas más inclusivas.

La participación de los padres y madres de familia debe ser un recurso para la mejora de los procesos y resultados educativos. Para Calvo, Verdugo y Amor (2006), cuando hay una participación de la familia en la vida escolar, se mejora el rendimiento de las alumnas y alumnos, así como su autoestima; se mejora la calidad de las relaciones interpersonales padre, madre e hijas e hijos, se generan actitudes positivas hacia la escuela y la escuela mejora su calidad. De modo que son múltiples los beneficios tanto para el alumnado, profesorado y escuela.

El sistema educativo mantiene el compromiso de ofrecer una educación de calidad o excelencia para todas y todos los ciudadanos sustentada en los principios de equidad e inclusión. Esta permanencia exige, con carácter de urgente y necesaria, la transformación de las escuelas en espacios más inclusivos que garanticen la eliminación de BAP. A partir del 2018, las escuelas y el profesorado se guían en la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para transformar su práctica. Esta estrategia es transversal a la educación y busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

De manera análoga se cuenta con un acuerdo nacional denominado *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*, que surgió a principios del siglo XXI y se retomó en la Nueva Escuela Mexicana. El objetivo de esta estrategia es convertir progresivamente el sistema educativo caracterizado por ser estandarizado y poco flexible, a un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible, el cual identifique y elimine las BAP con la premisa: Nadie atrás, nadie afuera (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Pese a este propósito, es evidente que hay niños y niñas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), ya sea porque quedan excluidos del sistema, o bien, si logran acceder a la educación, ésta generalmente no es de calidad, ocasionando resultados de aprendizaje inferiores. Cabe señalar que:

“El termino BAP se adopta en lugar de NEE para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Secretaría de Educación Pública” (SEP, 2018, p. 25).

Las BAP se hacen tangibles por las características de los entornos socioeducativos dominantes y se convierten en el precedente para erradicar la inclusión educativa de una forma nueva, en el que está presente el cómo, dónde, porqué y con qué se educa a todos los individuos. Sin embargo, cuando se habla de la inclusión, comúnmente se piensa en la modalidad educativa, dirigida particularmente hacia los individuos más

vulnerables o en situación de riesgo, aquellos que consideramos diferentes como el alumnado con alguna discapacidad, origen étnico o cultural; cuando inclusión debiera ser una característica de la propia educación.

Diagnóstico, plan de mejora y DUA: activos para la pedagogía de la inclusión

Antes de implementar cualquier estrategia para promover la inclusión es conveniente asegurar que cada centro educativo cuente con un diagnóstico, para que pueda elaborar un programa de inclusión escolar. Este diagnóstico se refuerza con el registro de las acciones que formarán parte del programa de inclusión que emprenderá el plantel.

Respecto a la clasificación de barreras, varios autores lo realizan de manera distinta. Sin embargo, se retoma la clasificación realizada por Booth y Ainscow (2015), que está alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva: culturas, políticas y prácticas. Las BAP pueden generarse en los distintos contextos en los que se desenvuelven las y los alumnos: ya sea el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Al considerar al alumno o alumna como el centro del quehacer educativo, el aula es el primer espacio en el que la escuela debiera identificar las BAP; ya que son más evidentes los procesos de interacción, comunicación, aprendizaje y participación (Covarrubias, 2019).

Las barreras didácticas que son las prácticas, recaen directamente en la función docente y se presentan sobre todo en el contexto áulico, por lo que son responsabilidad de la escuela. Así que, las y los docentes deben cambiar significativamente la propuesta pedagógica que ofrecen al alumnado. Por lo tanto, el aula inclusiva se define como *“la unidad básica de la Escuela Inclusiva, constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos”* (Yadarola, 2007, p. 1).

Para Muntaner (2014), las prácticas en el aula están determinadas por tres elementos clave: la organización del aula, el currículo a impartir y la metodología utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizá el elemento más difícil en la práctica es flexibilizar el currículo y es que recae en el profesorado, es quien decide a partir de los aprendizajes esperados que aspectos ampliar, o para ciertos alumnos y alumnas, que aspectos omitir. Mientras que, en la metodología las estrategias de enseñanza para ser efectivas deberán flexibilizarse de acuerdo a las características del alumnado para multiplicar las posibilidades de éxito en el aprendizaje.

Se debe implementar una metodología que ofrezca al alumnado las oportunidades de aprendizaje ajustadas a sus necesidades basada en tres aspectos: que en un mismo tiempo y en un mismo espacio, las y los estudiantes puedan

desarrollar actividades diferentes, tanto de forma grupal como individual; que el profesorado sea consciente de que no transmitirá toda la información, sino que facilitara el aprendizaje desde el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de sus alumnas y alumnos. Y, por último, que las y los docentes realicen actividades de observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje de todas y todos los educandos (Muntaner, 2014).

Frente a un modelo de modelo regulatorio de zonificación forzada está la tendencia compensatoria que poco a poco se ha convertido en principio virtuoso para la equidad, la igualdad y la inclusión, y la propuesta de implementar metodologías incluyentes, el Diseño Universal para el Aprendizaje es una alternativa que emerge de las aportaciones de neurociencia. Este movimiento que data de los años setenta del siglo XX, inició con el diseño de productos y entornos utilizables por cualquier persona, mostraba la evolución de un marco legislativo y una conciencia social que vinculaba la problemática de la igualdad con la discapacidad de los individuos; pero ante todo, propició la revisión de la percepción que se tenía sobre las personas con discapacidad (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014).

El Diseño Universal para el Aprendizaje implica tres cuestiones. La primera es que no existen dos categorías estancas de personas, esto es, personas con y sin discapacidad, la segunda es que la diversidad y las necesidades no tienen por qué ser permanentes en una persona, y la tercera, quizá la más importante, es que la aplicación del término discapacidad no está en la persona sino en el entorno, es éste el que resulta discapacitante. Hay que resaltar que el entorno no es solamente material, sino que está compuesto de interacciones personales, de actitudes, de creencias, entre otras cosas (Alba *et al.*, 2014).

Por otra parte, cabe considerar que existen cuatro enfoques del Diseño Universal adaptados al ámbito educativo y los cuales no se deben confundir. En este sentido Sala, Sánchez, Giné y Díez (2013) realizan un análisis de estos distintos enfoques que son: Diseño Instruccional Universal (DIU), Diseño Universal para la Instrucción (DUI), Diseño Universal para la Educación (DUE) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El Diseño Instruccional Universal se trata de una adaptación de los siete principios del DU:

1. *Accesible e imparcial en todas las partes.*
2. *Consistente y sencillo.*
3. *Proporciona flexibilidad en la presentación, la participación y el uso.*
4. *Explícitamente presentado y fácilmente percibido.*
5. *Proporciona un entorno de aprendizaje de apoyo.*
6. *Minimiza el esfuerzo físico y los requerimientos.*

7. *Asegura un espacio que se adapte a los estudiantes y los métodos de enseñanza*" (Sala et al., 2013, p. 146).

Por otra parte, el DUI está centrado en el contexto universitario, proponen los principios anteriores, pero añade dos principios más: Comunidades de aprendizaje y clima de enseñanza acogedor e inclusivo. Mientras que el DUE también aplica los siete principios, pero los considera en todos los aspectos de la educación, al emplear la palabra educación implica una concepción más amplia que el aprendizaje en cuanto a procesos y situaciones se refiere (Sala et al., 2013). En síntesis, se podría decir que el objetivo de estos enfoques es garantizar la permanencia, la participación y aprendizaje real del alumnado, pero al tener la misma matriz de principios, es fácil confundirse. Sin embargo, el DUA proporciona al profesorado principios y pautas más concretas y sobre todo prácticas para flexibilizar cualquier currículo que se pretenda enseñar (Sala et al., 2013).

En este marco, la neurociencia hace énfasis en la importancia del comportamiento del cerebro durante el aprendizaje y se ha demostrado que de acuerdo a la tarea que se pretende realizar, se activan ciertos módulos cerebrales, los cuales difieren en la cantidad de espacio que ocupan en función con la persona. Esto evidencia la diversidad del alumnado en relación con el aprendizaje, de tal manera, que se dice que, las y los estudiantes son neurodiversos (Alba et al., 2014).

Esta categoría, neurodiversidad, sirve para demostrar que *"No hay dos cerebros iguales, por lo tanto, no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera"* (Alba et al, 2014, p. 12). Por lo tanto, se sostiene la existencia de estilos de aprendizaje y la consecuente necesidad que enfrenta el profesorado de personalizar el aprendizaje a las características del alumnado que se atiende, con ello, dejar de lado, poco a poco, las prácticas homogeneizadas de enseñanza que, de forma directa o indirecta, excluyen a las y los educandos que no se inscriben al prototipo de estudiante normal. Además del gran hallazgo sobre la diversidad neurológica se encontró una compleja red conformada por una infinidad de conexiones neuronales que comunican el cerebro (Alba et al, 2014).

El Centro de Tecnología Especializada (CAST por sus siglas en inglés) identificó que existen tres tipos de subredes que intervienen de manera determinante en el proceso de aprendizaje y que se especializan en tareas específicas del procesamiento de la información y la ejecución (Alba et al, 2014). Al realizarse una tarea de aprendizaje se movilizan tres redes: de reconocimiento que hace referencia al qué de aprendizaje, red estratégica que interviene en el cómo del aprendizaje y la red afectiva que se refiere a la implicación en el aprendizaje (Alba, 2012).

Estas redes de alguna manera hacen alusión a tres aspectos del aprendizaje: el cognitivo, el metacognitivo y el emocional; es decir, elementos que se vinculan al

aprendizaje activo. La identificación de estas redes sentó las bases sobre el DUA y su aplicación en el diseño curricular a través de tres principios: "1. Proporcionar múltiples formas de representación. 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. 3. Proporcionar múltiples formas de participación" (Alba *et al*, 2014, p. 19). Con este modelo se incursionó en el terreno de la inclusión como componente activo y real de todo entorno escolar.

Conclusiones

La escuela inclusiva es el ideal de las políticas educativas democráticas del siglo XXI y es necesario recordar que los propósitos de una escuela inclusiva son de largo aliento. Por ello, en un ciclo escolar, no se llega del todo a ser una escuela inclusiva. Un año lectivo no es suficiente para realizar las modificaciones necesarias para atender a la diversidad. La llegada de nuevas y nuevos docentes, otras familias y sobre todo, otros alumnos y alumnas, obligan a diagnosticar nuevamente la capacidad de inclusión que posee el plantel escolar y emprender otra vez, la elaboración de un programa que intente dar respuesta a esas necesidades, por lo que se habla de un proceso que nunca termina, pero sí puede generar una pedagogía inclusiva.

Si se desea que los principios de equidad e inclusión se conviertan en activos robustos en el sistema educativo para lograr una educación de calidad que responda a las necesidades de cualquier individuo, sobre todo de aquellas y aquellos más vulnerables que por muchos años se han quedado atrás y al margen de la participación dentro de las escuelas, se necesita una revaloración conceptual y práctica de estos principios como ejes transversales para comprenderlos como basamentos de la educación sostenible, esto es, de educar a las y los estudiantes para que puedan afrontar la vida. Por otro lado, construir conciencia social en la comunidad escolar sobre las prioridades educativas del alumnado y del impacto que tiene la segregación en la vida de toda persona.

Asimismo, el conjunto de lineamientos para ser una escuela inclusiva que garantice el aprendizaje y participación de cada miembro, la transformación que debe ocurrir en las funciones directivas, docentes, del alumnado y padres y madres de familia debe sumarse a estos activos para la educación inclusiva. Para operar estos cambios es elemental identificar las barreras que existen en las dimensiones cultural, política y prácticas que están impidiendo el aprendizaje del alumnado, para posteriormente, sugerir algunas recomendaciones para eliminar las barreras didácticas y hacer del aula un espacio inclusivo, para lo cual se debe modificar la metodología y flexibilizar el currículo, una opción es emplear una enseñanza basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje. El enfoque del DUA centra la atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnas y alumnos que llegan a

alcanzar los objetivos previstos, mientras que, para una minoría, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Propone un marco práctico de aplicación dentro del aula que se organiza en los principios anteriores.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011, marzo,25). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Alba, C., Sánchez, y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. <https://educrea.cl/disenouniversal-aprendizaje-dua-pautas-introduccion-curriculo/>
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. <https://cursos.infoap.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/Aportaciones-del-Disenouniversal-para-el-Aprendizaje-y-de-los-materiales.pdf>
- Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables. <http://ediform.santillana.com.mx/abc/docs/desi.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafiá. Organización de Estados Iberoamericanos y FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 99-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (eds.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana*, (pp.135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*. 23 (1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

- Ducoing, P. (2018). Inequidad en la educación secundaria. En P. Ducoing, (coord.). *Educación Básica y Reforma Educativa*, 189-216). IISUE/UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/educacion-basica-y-reforma-educativa>
- Durán, D. y Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- EDUCREA (23 de agosto de 2021). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. <https://educrea.cl/disenio-universal-aprendizaje-dua-pautas-introduccion-curriculo/>
- FORMACIÓN EN LÍNEA (9 de febrero de 2020). *El próximo gran reto: mejora de la escuela inclusiva*. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110250/mod_imsccp/content/2/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- OREALC/UNESCO (2007). El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en la calidad de los aprendizajes. En R. Blanco (coord.), *El derecho a la educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*, (pp. 25-48). OREALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*. Conferencia presentada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación
- Pujolás, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuela_inclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf

- Sandoval, M., López, M., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos Revista de educación*. 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP](2019). *Orientaciones Para elaborar el programa escolar de mejora continua*. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/orientacionespe-mcok.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP](2018). *Estrategia para la equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). *Acuerdo educativo nacional implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36837-la-segregacion-escolar-como-un-elemento-clave-la-reproduccion-la-desigualdad>
- Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. (1ed.). UNESCO/OREALC.
- Trujillo, F. (2018-). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Editorial SM.
- Yadarola, M. (2007). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires. Argentina.