

El espejo de los otros: reflexiones de la educación inclusiva como base de la práctica docente

The mirror of others: reflections on inclusive education as the basis of teaching practice

Guillermo Isaac González Rodríguez

Resumen:

Los otros, son como un espejo de lo que somos. Al vernos desde una perspectiva de lo extraño, lo ajeno, lo impropio, suelen generarse barreras inexpugnables en las sociedades. En este sentido, la parte inclusiva-consciente de la otredad funge una función trascendental en la concreción de una sociedad plena. El presente trabajo hace un acercamiento a la percepción que tiene las y los docentes respecto a su práctica, dentro y fuera de las aulas de una educación inclusiva, integradora y democrática.

Desde esta perspectiva, la labor autoreflexiva, cumple como un elemento transversal y estratégico en la concienciación de las distintas realidades, pues opera desde una lógica en que las y los docentes se convierten en agentes de cambio. Para lograr un acercamiento al tema se utiliza un grupo de 22 docentes que formaron parte Diplomado en Educación Inclusiva. Mediante una metodología de corte cualitativo apoyada en la etnometodología, se muestran las percepciones y acciones recabadas en tres instrumentos base utilizados y reflexionados por ellos(as) mismos(as) para generar un modelo de educación inclusiva aplicable a su institución.

Palabras clave: práctica docente, educación inclusiva, estrategias didácticas, acción docente.

Abstract:

The others are like a mirror of who we are. By seeing ourselves from a perspective of the strange, the alien, the improper, impregnable barriers are often generated. impregnable barriers in societies. In this sense, the inclusive-conscious part of otherness serves a transcendental function in the realization of a full society. The present work makes an approach to the perception that teachers have regarding their practice, within and outside the classrooms of an inclusive, inclusive and democratic education.

From this perspective, self-reflective work fulfills as a transversal and strategic element in the awareness of the different realities, because it operates from a logic in which teachers become agents of change. To achieve an approach to the subject, a group of 22 teachers is used who were part of the Diploma in Inclusive Education. Through a qualitative methodology supported by ethnomethodology, perceptions

and actions collected in three basic instruments used and reflected by them to generate an inclusive education model applicable to their institution.

Keywords: teaching practice, inclusive education, didactic strategies, teaching action.

Panorama de la educación superior en México: temas, agendas y resultados

México es un país de contrastes. Ante la gran diversidad socio-cultural que impera en el país gracias a los procesos históricos que la han formado, a lo largo de las etapas del llamado México moderno, se han tratado de desarrollar políticas que mengüen un tanto las grandes desigualdades detectadas (Franco et al, 2016). El impulso a las políticas sociales ha sido un constante ir y venir entre los distintos gobiernos, sin prevalecer una idea clara y/o un plan de continuidad que asegure los principios básicos que enmarcan los derechos humanos (Torres, 2015). Los principios de igualdad, equidad, democracia, han establecido varios parámetros en los planes y programas de los gobiernos, asumiendo que las características distintivas de la población en cada una de las regiones, se pueden abordar de la misma manera (Pineda, 2018).

Para colocar el tema sobre el contexto de variedad sociodemográfica, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI), para el 2021, la población del país era de 126,014,024 personas divididas en los 32 estados que lo conforman. De ellos, 7,177,185 son hablantes de alguno de los idiomas que forman parte de las comunidades no hispanohablantes. La demarcación que existe en el país en cuestiones de discriminación o desigualdad está mayormente concentrada en los sectores de la población considerados como vulnerables, abarcando principalmente: a) las niñas y niños; b) personas en estado de pobreza relativa¹; c) comunidades indígenas; d) mujeres; f) comunidad de la diversidad sexual; g) personas que viven en comunidades rurales; h) personas de la tercera edad; i) personas de la comunidad afroamericana; y j) personas con alguna discapacidad (Damián, 2019).

En cada uno de los anteriores sectores se viven aspectos de desigualdad y/o discriminación de distinta índole, posicionando a México entre los países en los que se observa más este fenómeno, pues la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) en su última aplicación para el 2017, muestra que el 20.2% de la población mayor de 18 años la ha sufrido en alguna u otra forma (INEGI, 2020). Por su parte, dentro de la comunidad indígena mayor de 12 años, el 24% declaró haber experimentado algún tipo de discriminación, y el 75.6% consideran que estas comunidades son poco valoradas y no cuentan con las mismas oportunidades. La población indígena, junto con las comunidades afroamericanas, son de los sectores que más recientes este tipo de actividades, ya sea por su forma de vestir, el color de su piel, sus preferencias religiosas y/o tradiciones. Esto es reflejado en la

¹ Se considera pobreza relativa aquella en donde se carece de acceso a la vivienda, acceso a la salud y a la seguridad social.

negación de algún tipo de servicio que afecta directamente sus derechos humanos y la integración social que estos pueden tener (Solís, 2017).

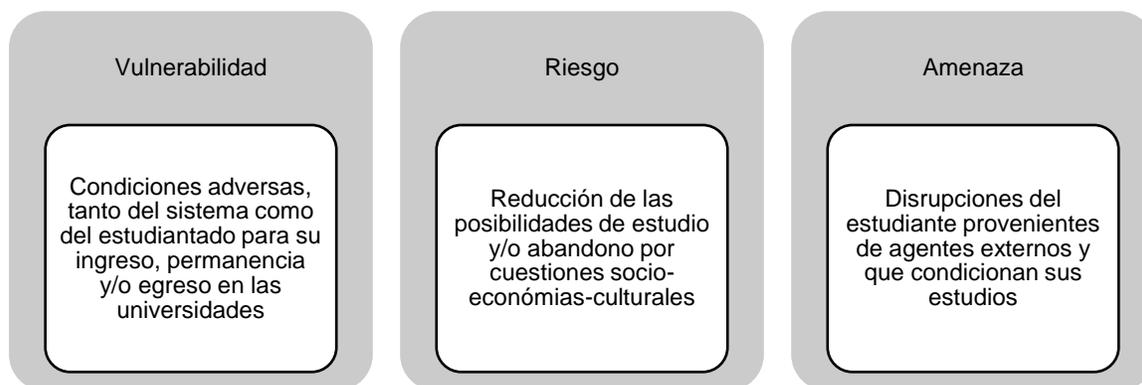
Dentro de las obligaciones de Estado hacia estos sectores vulnerables, se encuentra la educación, ya que esta puede ejercer un papel determinante en la disminución de brechas sociales, culturales y económicas (Villareal et al, 2021). Es por ello que se asume al sector educativo, sobre todo al superior, como la base para acercarse a esta reducción de los elementos socio-económicos-espaciales-étnicos, que producen las desigualdades. Sin embargo, a pesar de ser un factor clave, en las últimas dos décadas no se ha tenido un impulso significativo que permita visualizar cambios o modificaciones que contrarresten los problemas sociales, ya que, para el año 2019, solo 4 de cada 10 jóvenes tenían la oportunidad de ingresar a la universidad (López, 2018). La tasa de cobertura para ese mismo año se ubicó en el 37.8% del total de personas que aspiraban a un lugar dentro de alguna de las universidades, siendo Oaxaca, Chiapas y Guerrero los estados con menor cobertura. Por su parte, según el reporte realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE por sus siglas en español) para el año 2019, México contaba con un universo de 3,762 instituciones educativas entre públicas (1,016) y privadas (2,746) que atendían a un total de 4,561,792 estudiantes (OECD, 2019).

Para el año 2020, la pandemia COVID-19 modificó estas cifras e hizo más evidente los grados de desigualdad existentes en el país, lo que acentuó las brechas entre las personas que tenían acceso a la educación y aquellas que no. Entre los principales factores que pudieron notarse que la falta de dispositivos para conexión (móviles, computador u otro), internet en casa, tiempo para las actividades, o estudiar y trabajar fueron señalados como los que perjudicaron las trayectorias estudiantiles (de la Torre, 2021). Esto se reflejó en el abandono que tuvieron estudiantes en el 2020, alcanzando una cifra de 305,089 (8%) de la matrícula total en este nivel, números que establecen pausas de acción por afrontar por parte de las políticas públicas y el gobierno. Este hecho sin precedentes en la era moderna plantea nuevos retos por enfrentar, así como la necesidad de desarrollar una visión más amplia del nivel universitario de cara a enfrentar las necesidades, carencias y ausencias que tendrá el sistema terciario en un futuro (Ordorika, 2020).

Se avizora con eso que el posible aumento y/o rezago educativo pueda incrementar dado que las disparidades sociales, aumentan la vulnerabilidad que tenga el estudiantado y crea un mayor número de amenazas para el no ingreso, la no permanencia y abandono, así como el rezago (Román, 2020). Ahora bien, desde la panorámica de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los gobiernos, se tiene una gran expectativa respecto a lo anterior, dado que el fomento de políticas públicas e institucionales, puede ser un puente que mengue este aspecto, en aras del no fomento a la exclusión educativa. Para explicar un poco este aspecto, en el siguiente esquema 1 se muestra la problemática desde donde se visualizan las posibles brechas existentes entre las y los estudiantes:

Figura 1.-

Ejes donde pueden surgir las problemáticas



Elaboración propia basada en de la Torre (2021).

Los señalamientos anteriores, permiten detectar los tres estados por los cuales pueden pasar las y los estudiantes tanto en el ingreso, la permanencia y/o egreso en el nivel superior. Esto, planteado desde la visión de las modificaciones del sistema que trajo consigo las etapas de la pandemia, así como la denominada nueva normalidad, donde se generan nuevos escenarios y agentes externos que participan directamente en las afectaciones de ciertos espacios educativos (Reimers, 2021). Producto de ello, se encuentran entonces las tres faces detectadas como aquellas en las que podrían ubicarse el estudiantado donde la vulnerabilidad establece la existencia de factores tanto de las instituciones, como de las y los estudiantes, el riesgo donde están aquellas personas que se encuentran cerca de padecer algún tipo de problema en el ingreso, permanencia y/o egreso, y la amenaza como aquellos elementos del entorno, donde pueden ubicarse las mismas políticas educativas, que fomentan alguna situación de exclusión (Gil, 2020).

Para puntualizar este aspecto, las posibles respuestas dadas por las entidades de gobierno en México, han planteado a la inclusión como un elemento indispensable en la educación. Desde las diferentes aristas donde se analiza a la educación inclusiva como base de la democratización institucional, se presentan enseguida las principales modificaciones que se han realizado en materia de inclusión en las políticas y normativas para que incluyan en los trabajos que realizan las IES. Ante esto, la exploración se elabora, en primer lugar, desde una aproximación a estos aspectos en los planes, programas y leyes en esta materia en los últimos diez años.

Ejes de acción: la inclusión desde una perspectiva del contexto de políticas públicas para la educación superior.

Existen muchas frases que tratan de dar un sentido a la educación, como una fontana donde surgen una vastedad de elementos socioculturales que dan esperanza en tiempo de crisis. Desde un sentido eudomonista², la educación cuenta con ciertas características que pueden proveer a las personas de virtudes que quizá otras no puedan alcanzar. Entre ellas se encuentran: a) el carácter de libertaria; b) la esencia de formadora; c) la parte de cultivación (cultura); d) el sentido de la pertenencia e identidad; e) y no se podría obviar, el concepto de derecho (León, 2007).

Tantas bellas palabras se pueden utilizar para establecer el concepto de educación en un plano humano. Sin embargo, la educación en sí misma no puede ejercer mucha influencia si no cuenta con el apoyo de una perspectiva social, económica, política y cultural desde que la sostenga. Al fallar alguno de los aspectos anteriores, todo el mundo educativo se viene abajo, ya que los sistemas educativos se mantienen mediante un soporte, ya sea estatal (público), empresarial (privado), o clerical (religiosa), mismo que le dota de una fuente de financiamiento, administración y gobierno (Benhumea et al, 2020). De ahí el sentido que puede tener la democratización tan buscada en la época de la modernización educativa como respuesta a las necesidades sociales que se tenían durante la etapa de cambio en los espacios políticos. Ante la problemática de la cobertura a nivel superior, las instancias estatales correspondieron a dicha problemática mediante distintas políticas, programas y planes con la intención de aumentar la cobertura universitaria (Chiroleu, 2013).

Para el caso de México, en los años 90 e inicios del 2000 se comenzaron a gestar programas gubernamentales que pugnaban por el aumento de oportunidades para el ingreso de las y los estudiantes mediante la apertura de instituciones educativas (Alcántara, 2008). A esta expansión desmedida se le denomina la etapa de la modernización que entre sus ejes principales se establecía la cobertura como un sinónimo de paridad entre ingreso e igualdad de oportunidades (de Vries, 2000). El producto de lo anterior fue la apertura para la creación de espacios educativos universitarios en los distintos estados de la república mexicana a la espera que esta diversificación de la demanda educativa rindiera frutos en la calidad y el ingreso del estudiantado (Mendoza, 2018). El cuestionamiento es si realmente esas políticas diseñadas favorecen la disminución de brechas al ingreso, permiten una correcta trayectoria formativa y fomentan la disminución de las disparidades entre los distintos sectores sociales en apoyo a la inclusión de los sectores más desfavorecidos (Gil, 2020).

Durante los últimos diez años, la palabra inclusión ha sido un constante en los discursos y actividades de los gobiernos en México. Éste, al ser un país multicultural, ha pasado a lo largo de su historia por distintos procesos de cambio que han marcado en gran medida la manera en que la sociedad mexicana se define a sí misma y trata de encontrar su identidad (Alcántara et al, 2014). Ahora bien, dentro de los espacios educativos, el sistema de políticas públicas que han

² En la antigüedad, los griegos establecían el sentido eudomonista como un precepto ético con el cual se pretende alcanzar la felicidad como base del sentido moral de la convivencia.

asumidos los gobiernos en México a partir del 2012, tratan de concentrar sus acciones en el aporte que se tiene desde el Estado para el apoyo a este ámbito (Arnaiz et al, 2017). Son varios los escenarios desde donde se puede realizar el análisis de la educación inclusiva, sobre todo cuando se toma como base el documento publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en el año 2005. En esta guía se asume a la exclusión como una problemática latente en los distintos espacios sociales, lo que genera brechas que no permiten la democratización, la equidad o la cohesión social (UNESCO, 2005).

De ahí se derivaron varias acciones que ejerció el gobierno de México en respuesta a las recomendaciones realizadas por la UNESCO para alcanzar una verdadera inclusión educativa con bases en el diagnóstico del entorno (Arzate, 2015). Para que ello resultase, se tiene que visualizar a la educación como un motor de impulso social que sienta las bases para disminuir las desigualdades más arraigadas en los diferentes sectores sociales. Para que ello se cumpla, se requiere que las políticas trabajen en conjunto con los diferentes subsistemas educativos, las asociaciones civiles, así como las y los actores sociales, creen lazos de trabajo y apoyo que permitan el impulso de actividades conjuntas (Blancas, 2018). A efecto de dar seguimiento a este aspecto, dentro de la Ley General de Educación en su artículo 7mo, se establecen cinco principios básicos que debe cumplir la educación: 1) universalidad; 2) inclusión; 3) pública; 4) gratuita; y 5) laica (Ley General de Educación, 2021).

Por su parte, en el capítulo III dentro de los artículos 8° y 9°, se establecen las bases para el fomento de una educación equitativa y de excelencia como base de la prestación de este bien público donde se fomente el apartado humanista, científico y nacional (Ley General de Educación, 2021). Esto fue el resultado de la reforma establecida en el año 2016 por el poder ejecutivo a los artículos 2, 7 (fracción VI, VII y X), 12 (fracción III), 33 (fracción II), 41, 45, 55 (fracción II), 59, 70 y 75 (fracción XVI) (Secretaría de Educación Pública, 2016). Asumiendo que dicho escenario sea posible, la inclusión se asume como indispensable para atender a sectores de la población que durante muchos años han sido excluidos por diferentes razones o circunstancias de la educación superior. Por su parte, para el año 2019 se llevó al pleno del poder legislativo para iniciativa de Ley para la creación de la Ley General de Educación Superior (LGES) que sustituye a la anterior Ley para la Coordinación de la Educación Superior como seguimiento a las modificaciones planeadas por el gobierno actual (2018-2024) en materia de democracia, sociedad y gobierno (Diario Oficial de la Federación, 2021).

Dicho documento contiene aspectos interesantes para el análisis respecto a la inclusión y equidad educativa, bases mismas dentro de los planes de la democratización. Se plantea dentro del mismo la obligación del Estado para ofrecer educación superior de forma obligatoria mediante mecanismos que doten al sistema terciario, en conjunto con los estudiantes, de aquellos aspectos necesarios para su desempeño (DOF, 2021). Además de lo anterior, se adhieren preceptos sobre los cuales se basan las políticas que tratarán de fortalecer el ámbito educativo superior establecidos en los principios de igualdad, gratuidad y reconocimiento, para

fortalecer con ello el tejido social y la identidad de las personas que deciden ejercer este nivel de estudio (Sánchez et al, 2021). Los principales artículos que proponen este nuevo sentido educativo (1,4,5,7,10) mencionan en distintos grados, el sentido de participación social activa implicando que ello asentará las bases para que el sistema se consolide y se creen los canales específicos para una educación con bases de inclusión (Buendía, 2021).

Asumiendo que las políticas en las IES adquieran el compromiso de integrar la inclusión educativa dentro de sus programas y planes, la tarea debe centrarse en adquirir capacidades en los perfiles institucionales que permitan replicar dichos instrumentos mediante estrategias específicas (Figueroa et al, 2017). Los principios básicos para esto se enmarcan en la generación de espacios concientización de todas y todos los miembros de la institución donde la diversidad no se convierta en un sinónimo de problemática, sino como una opción ante la alteridad³ de las personas que conviven o requieren convivir en ese mismo lugar (Benet, 2020).

El contexto de estudio: la inclusión como base de la conciencia en la educación superior.

En los ámbitos educativos, la manera en que las y los actores interactúan en un escenario institucional define claramente el sentido e intención que la práctica pedagógica asume desde el sentido mismo de su práctica (Quispe, 2020). Tomando en consideración que la influencia institucional es definida según las características de la misma, puede aseverarse que la carga de influencia que ésta realiza en sus miembros (alumnado, cuerpo docente, administrativos, directivos, sociedad) crea espacios que pueden favorecer la misma formación que se obtenga (Dole et al, 2016). En este sentido, el apoyo que se tenga desde los ejes de planeación, integración, implementación y seguimiento de estrategias que favorezcan las capacidades humanas en las que se trata de centrar la democratización educativa (Ripoll, 2021).

Para ejemplificar este aspecto, se toma como base el trabajo que se realiza desde el Tecnológico Nacional de México (TecNM) respecto a las políticas de inclusión educativa, donde como una de las estrategias utilizadas se encuentra el diplomado para la educación inclusiva. El TecNM es considera una de las IES más grande de Latinoamérica pues cuenta con un total de 254 campus repartidos en los 32 estados de México que aglomeran a una matrícula de más de 600,000 estudiantes y más de 29,000 docentes en sus distintas unidades académicas, divididas en Institutos Tecnológicos Federales (IT), Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITS) y Centros de Investigación (CI) (TeNM, 2022). Con base en la fundamentación normativa legal creada por las políticas presentadas en el apartado anterior, en el 2019 se diseñó el Programa de Desarrollo Institucional (PDI) con un horizonte 2019-2024. Este documento aglomera los principales ejes estratégicos (3), y el transversal, los objetivos (6), las líneas de acción (27), los proyectos (89), así como

³ Se concibe a la alteridad desde una perspectiva de Levinas (2012) donde la relación existente entre lo(s) *otro(s)*, yo y el entorno, se concibe desde una perspectiva ético-ontológico, acercando la realidad desde la visión del espejo de las otras personas mediante pensamientos recreados en un espacio de ser intersubjetivo.

los principales indicadores (108) que darán vida a las actividades que registrarán a sus instituciones pertenecientes.

El TecNM es el resultado de un proyecto que en el 2015 logra concretizarse, el contar con una figura representativa de las instituciones de su tipo y que sirviera de estrategia el generar mayor cobertura, incrementando con esto el ingreso en el nivel superior (Autor, 2018). A la entrada del nuevo gobierno en el 2018, las políticas institucionales se interrelacionan con la ideología del gobierno en turno, y con ello se crean estrategias para el fomento de la equidad e inclusión, por lo que en su eje transversal se plantea la evolución con inclusión, igualdad y desarrollo sostenible, (TecNM, 2022). El principal reto es diseñar y poner en operación programas que fomenten la equidad, la no discriminación y la atención especializada a grupos vulnerables como parte del seguimiento y atención a los grupos indígenas, mujeres, jóvenes, adultos, personas con discapacidad y comunidades mestizas y afromexicanas. Mediante el diseño de un programa de equidad y justicia social y la generación de un plan para la inclusión educativa, se comenzó una nueva etapa que se avizoraba como prometedora. A través de ello es que surge la iniciativa de capacitar a todo el personal en la inclusión y se desprende el diplomado docente como base del desarrollo de un sentido de urgencia y conciencia ante la situación.

El Diplomado en Educación Inclusiva (DEI), es uno de los 5 diplomados que oferta el TecNM que sirven a la formación integral del cuerpo docente que integra cada uno de los tecnológicos en México. La intención principal del mismo, es establecer las bases para que las y los docentes desarrollen su capacidad de aplicar acciones, estrategias y técnicas didácticas para formar un aula inclusiva. Este diplomado consta de 150 horas repartidas en la modalidad teórico-prácticas y toman como ejes de apoyo al Programa de Atención a la Diversidad, Educación Especial e Inclusiva (PADEEI) dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales, superdotados, con talentos específicos, con discapacidad y de origen étnico (TecNM, 2022). Para que esto sea posible, primero se requiere que la planta docente desarrolle las competencias necesarias para atender a los integrantes de los grupos prioritarios y/o minoritarios mediante distintas técnicas orientadas a la sensibilización sobre las situaciones, problemáticas, afectaciones y un urgente sentido de la resiliencia.

Por tanto, desde la experiencia misma de las y los docentes, se rescatan los puntos centrales obtenidos en la impartición del diplomado a un grupo de 22 docentes. Mediante una metodología de corte cualitativo, se aplicó un par de instrumentos a las y los docentes de estudio, y que fueron rescatados mediante un método documental exploratorio desde donde se analizan las percepciones, reacciones y comportamientos a lo largo del diplomado. La experiencia se llevó a cabo durante los meses de mayo a septiembre de 2021 de forma virtual dadas las circunstancias de la pandemia, mediante una sesión sincrónica de 4 horas cada mes, la entrega de tareas, actividades y dinámicas, así como la participación en un foro de discusión para dar la retroalimentación y experiencias. El docente facilitador presentó, guio, reflexionó, compartió y evaluó al grupo de estudio haciendo uso de las bases con las que está construido el diplomado y un diseño metodológico previo con el cual rescatar las experiencias y competencias alcanzadas.

El instrumento principal para el estudio fueron los foros de discusión que se tenían al final de cada módulo y que eran grabados para su posterior análisis, categorización y discusión entre las y los mismos miembros del grupo. Para ello, se utilizó el recurso de la autoconfrontación en la acción misma para con ello obtener las sub-categorías que permitieron la realización de itinerarios categóricos que ayudan a la interpretación de las prácticas docentes con respecto a la educación inclusiva. Las tres categorías principales desde donde se parte en el proceso exploratorio son: 1) educación inclusiva, 2) prácticas docentes; y 3) estrategias didácticas. Con las anteriores categorías se presenta un marco de acción desde donde se pone en marcha la reflexión respecto a la inclusión como parte integral de las prácticas docentes.

Ejes de acción en la acción docente: entre la práctica y la reflexión de una educación inclusiva.

El abordaje realizado durante los cuatro módulos del DEI, se realizó con la intención de centrar las principales categorías del análisis aplicadas a la estructura misma del diplomado en sus respectivas temáticas, actividades, competencias a alcanzar y los productos entregados. Al final, se efectuó un producto integrador que se agrega al portafolio de evidencias de cada docente para efecto de su exposición y posible aplicación en su campus. La necesidad de crear aulas incluyentes en los diversos IT e ITS forma parte de los objetivos principales del diplomado y donde se revisan aspectos tales como las adecuaciones curriculares (extra e inter), las estrategias de intervención, así como los ajustes indispensables para la atención de las necesidades educativas especiales. Lo anterior se cimienta en responder a las preguntas respecto a ¿de qué manera se llevan a cabo las actividades inclusivas en su institución? ¿cuáles son las bases para el fomento y la concientización de la educación inclusiva dentro de la educación superior? ¿cuáles son los principales elementos que debe contener un plan de acción enfocado en el desarrollo de mejores prácticas en materia de educación inclusiva?

Con base en esto, el primero módulo realiza un primer abordaje al concepto mismo, donde Moliner (2013) establece a la inclusión como el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades para reducir la exclusión en la educación simbolizando:

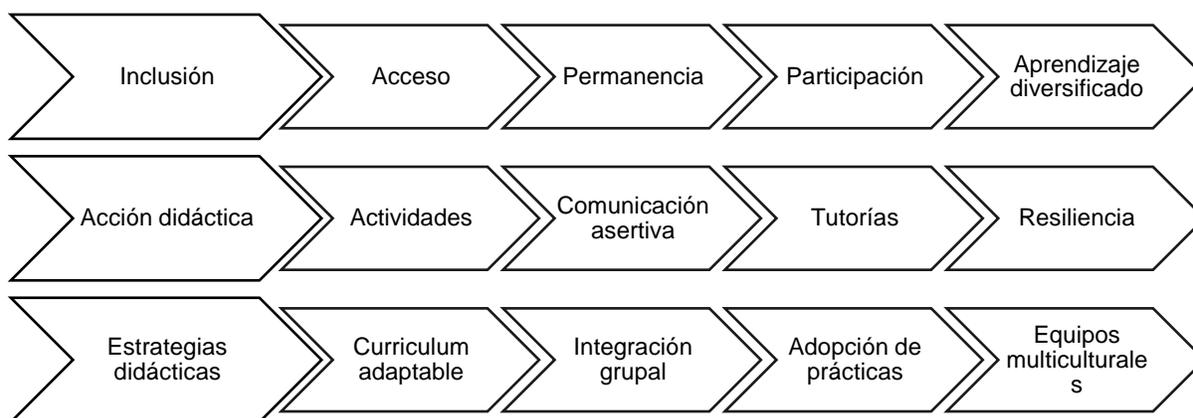
cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños. (p. 10)

Se retoma entonces este concepto para ubicar la inclusión social como la base que permite el establecimiento de acciones destinadas a la educación inclusiva desde una concepción de ambientes escolares flexibles en contextos de adversidad, diversidad y/o segregación (Didou, 2018). A esto se le agrega el desarrollo de políticas institucionales que fomenten las buenas prácticas en el tema, asegurando con ello la formación de valores allegados a la conciencia de las acciones en las

aulas, así como el fomento del respeto de valores, creencias, preferencias y/o actitudes diversas (Owen et al, 2018). Desde esta perspectiva, se observa a la escuela como la principal fuente generadora de prácticas inclusivas adhiriendo con ello un modelo replicable que asegure propuestas pedagógicas desde donde se priorice la integración de los intereses del estudiantado a la organización y funcionamiento de toda la institución (García, 2018).

Bajo estas bases, las percepciones sobre la acción didáctica en cuanto a la inclusión educativa ofrecieron varias perspectivas para el análisis y reflexión docente indicando los principios básicos que la integran y la diferencian de otros conceptos. En el siguiente esquema 2 se presentan las principales características que circundan a la inclusión educativa en los espacios de las IES desde la percepción docente:

Esquema 2.- Percepción docente sobre inclusión, acción didáctica e integración



Fuente: Elaboración propia basada en percepción docente.

Según las percepciones emitidas durante la primera sesión de reflexión, existen varios elementos que acompañan de cerca a la inclusión pues esta misma es la base por la cual la ecuación educativa permite una mayor posibilidad para la universalización educativa. Con ello, se observa cómo el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje rondan el concepto para comprender las acciones didácticas que cada docente debe aplicar en sus aulas en aras de ejercer los medios que permitan el cambio y/o modificación dentro y fuera de las sesiones de clase. Esto lleva a pensar el medio mismo desde donde parte la descripción analítica del concepto, definiéndolo como una parte importante de los métodos que erradican las disparidades socio-culturales y fomentan la participación activa de todas las personas en la sociedad (Fajardo, 2017). Con esto, dentro de las actividades en los foros virtuales, se llegó a la concepción de la inclusión educativa como:

La inserción total e incondicional de cualquier persona a la educación sin excepción alguna, con el fin de favorecer los espacios de crecimiento, interacción, integración,

participación y aceptación, como un derecho humano que da a las personas una identidad propia. Esto se genera mediante los cambios en las conciencias y maneras de pensar de la sociedad, desde un punto de vista que todas y todos tengamos las mismas oportunidades. Con ello, se valoriza a la persona como tal, no por algún rasgo distintivo (raza, sexo, género, edad, nacionalidad), sino como persona con una identidad, que lo define desde su individualidad y lo vuelve parte de un sentido de comunidad. En ello, las universidades tienen mucha responsabilidad pues son las que forman y congregan el sentido de valor universal que crea el conocimiento y ello permite dar paso a la diversificación, diferenciación y personalización de sus integrantes, tanto dentro de la institución, como fuera de ella (Concepto formado por las y los docentes en la sesión vídeo grabada, 11 de junio de 2021).

La construcción de un sentido mismo de la inclusión educativa, permitió que el grupo participante en la sesión, expresara sus experiencias personales respecto a situaciones del día a día que habían pasado, tanto en la modalidad presencial, como en la virtual en la época de pandemia. Entre los aspectos señalados existió una asidua insistencia en la manera en que los cambios con la pandemia produjeron una manera de comunicación muy diferente a la anterior. Se puntualizó en la dificultad para encontrar canales que permitieran acercarse un poco más al alumnado sin perder de vista la línea entre lo docente y lo ser humano. Desde sus mismas prácticas señalaron como aspectos básicos para generar una comunicación asertiva que les permitiera acercarse a las problemáticas que tenían sus estudiantes durante la etapa de la pandemia. Fue entonces que algunas y algunos tomaron el rol de tutores del alumnado con el fin de impulsar, motivar y crear un sentido de seguridad ante las inclemencias que se pasaban en casa por el confinamiento. Con ello, toma una gran importancia del sentido de la resiliencia en las sesiones, ya que se notaba que no todas y todos los estudiantes tenían las mismas ventajas al momento de tomar las clases.

Fue entonces que se tuvo que optar por la generación de estrategias didácticas que apostaran por un curriculum flexible con el cual incluir a aquellas personas que no contaban con alguna herramienta a la mano o que tuvieran algún impedimento para las sesiones. Un punto central aquí, es la manera en que la integración grupal permitía un acercamiento hacía las otras y los otros para identificar esas diferencias existentes y tratar de disminuir cualquier situación que pudiera causar un conflicto entre el grupo. De igual forma, el grupo docente menciona que la adopción de nuevas prácticas desde el mismo sentido de la metáfora del espejo, como aquel donde observo a la otra o al otro, sirve en el desempeño de las sesiones y permite imaginar un regreso a clases presenciales más sano. Los ejes en la flexibilidad para la toma de conciencia respecto a la trayectoria formativa integral, permiten describir los espacios de interacción estudiantil desde una panorámica que favorece un entorno participativo (Didou, 2021).

El significado de la propuesta está basado en las aportaciones que pueda tener la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje visto desde tres elementos: 1) las respuestas a las necesidades educativas y sociales; 2) el incremento de la participación en el proceso de aprendizaje; y 3) la reducción y/o eliminación de la exclusión educativa (García, 2019). La intención didáctica que se diseñe para

atender éstas propuestas debe estar claramente definida desde una concepción holística que enmarque el quehacer docente (desde el aspecto aulístico-espacial), hasta una vertiente discente (presencial-virtual) donde la acción didáctica dé como resultado el generar un ambiente inclusivo y facilitador de oportunidades (Guillén et al, 2020; Ojando et al, 2015; Simon et al, 2018). En este caso, desde la perspectiva de las y los docentes participantes, la inclusión esta circundada por elementos del medio ambiente internos y externos, como conceptos clave del mismo entorno donde se desenvuelve, como se observa en el esquema 3 enseguida:

Esquema 3.- Conceptos alusivos a la inclusión escolar



Fuente: Elaboración propia con base a respuestas docentes en Foro virtual.

Las respuestas recopiladas en el segundo foro ponen como prioridad el que la inclusión sea vista como un ejercicio constante de reafirmación respecto a las necesidades educativas especiales, es decir, identificar los requerimientos del entorno para tomar acciones que ejerzan una influencia en el medio ambiente de las y los estudiantes mediante la inserción. Mediante el conocimiento y reconocimiento del entorno, los programas, planes y estrategias serán diseñados para cumplir con los elementos base del proceso educativo inclusivo (Lemaitre, 2005). Desde esta perspectiva docente, donde las bases de la inclusión acompañan a las acciones realizadas se obtuvo la siguiente definición en la actividad conceptual referentes a ello:

la escuela es el espacio donde se debe promover las diversidad y aceptación de las otras y los otros de una manera consciente, promulgando la educación como vía para alcanzar logros acordes a las necesidades del entorno, dejando de lado cualquier tipo de distinciones de discapacidad, raza, género, religión, idioma o cualquier que pueda en su momento marcar una desigualdad entre las personas. Con ello se puede asegurar que los procesos de enseñanza aprendizaje se direccionan hacia una meta específica mediante las herramientas y técnicas que sirven de base para ello (Concepto creado en la interacción del foro virtual con docentes, 10 de septiembre de 2021).

Ahora bien, después de la práctica de la autoconsciencia en el medio de interacción, se llevó a cabo el ejercicio de la autoconfrontación desde la práctica docente, utilizando el instrumento de entrevista cuestionario abierto donde se les pidió que acercaran los conocimientos adquiridos, con la práctica anterior al curso con el fin de detectar omisiones, problemáticas y/o algún otro elemento de sus prácticas. La reflexión se dio a partir de las preguntas base en conjunto con las categorías del análisis dando como resultado la siguiente matriz que entre cruza la forma en que el grupo de profesores asimilan, reflexionan y actúan ante la educación inclusiva:

Matriz 1.- Confrontación de preguntas con categorías base

| Preguntas instrumento | ¿de qué manera se llevan a cabo las actividades inclusivas en su institución? | ¿cuáles son las bases para el fomento y la concientización de la educación inclusiva dentro de la educación superior? | ¿cuáles son los principales elementos que debe contener un plan de acción enfocado en el desarrollo de mejores prácticas en materia de educación inclusiva? |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Categorías Educación inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> - Código ética - Área de psicología | <ul style="list-style-type: none"> - Campañas sensibilizadoras - Diseño de políticas institucionales - Infraestructura | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades por realizar - Financiamiento - Participación institucional - Tiflotecnología - Desarrollo tecnológico |
| Prácticas docentes | <ul style="list-style-type: none"> - Resiliencia - Tutorías | <ul style="list-style-type: none"> - Formación de grupos de trabajo con ámbito diverso - Adecuación de programa a actividades - Medición del tiempo - Autoexamen - Diagnóstico situacional | <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentación didáctica - Accesibilidad - Capacitación - Autoconfrontación situacional - Intervención educativa |
| Estrategias didácticas | <ul style="list-style-type: none"> - Ninguna | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades reflexivas - Grupos de intercambio - Foros de discusión - Materiales de apoyo - Generación de medios de comunicación | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colegiado (academias) - Ajustes razonables - Planeaciones integrales - Diagnósticos situacionales |

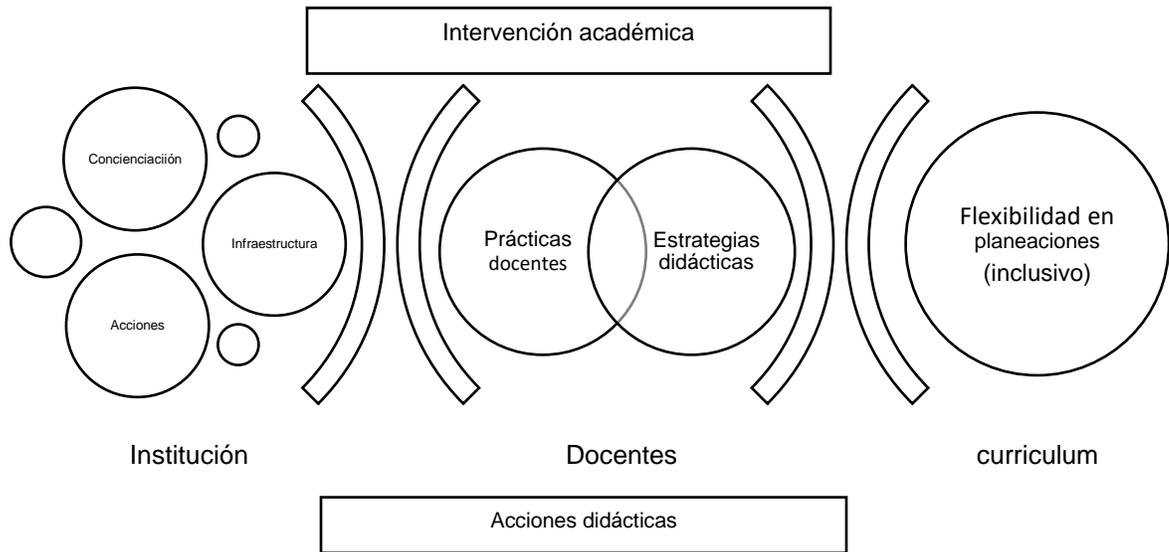
Fuente: Elaboración propia basada en cuestionario aplicado a docentes en foro de autoconfrontación (11 de septiembre 2021).

Ante las respuestas obtenidas, se puede notar que el trabajo institucional dista mucho aún de alcanzar los objetivos, metas e indicadores planteados en las políticas inclusivas. Los principales elementos con los que cuenta la institución son el código de ética y el área de psicología que apoya las diversas situaciones que acontecen, pero que no resuelve el problema, la infraestructura es escasa, ya que solo cuentan con rampas. En cuanto a la práctica docente, la resiliencia entra en función al formar parte de las acciones donde se pone atención a la diversidad dentro y fuera de las aulas, como un efecto de conciencia latente y apoyo a las acciones (Segovia et al, 2020). En este mismo aspecto, la institución no cuenta con estrategias didácticas específicas con las cuales apoyar las diversas situaciones en las sesiones, confiriendo la responsabilidad al cuerpo docente.

Por otro lado, las campañas sensibilizadoras dirigidas a la conciencia de una educación inclusiva toman como base a la acción práctica en las actividades, esperando con ello acrecentar la asertividad ante la mirada de otras personas. Esto se acompaña de una serie de políticas con las cuales aumentar el apoyo institucional, normalizando y formalizando las acciones requeridas para su aplicación. Desde esta perspectiva, las políticas institucionales inclusivas representan el trabajo existente en las gestiones llevadas a cabo en la institución para lograr los fines que establecen los planes y programas (Ainscow et al, 2006). De ello parte que, desde las prácticas docentes y las estrategias didácticas, el cuerpo docente se haga uso de diversas técnicas para lograr en el micro espacio del aula (sea virtual o presencial), la erradicación de las desigualdades entre personas del grupo (Bracho, 2011).

Con base en lo anterior y como actividad final del curso, se trabajó en los elementos que debe contener un modelo integral para la educación inclusiva, y donde se espera que sea la base del desarrollo del mismo en la institución de las y los participantes. Para el diseño del modelo, se tomó como base la autoconfrontación con la reflexión final de cada integrante desde su ámbito de vida personal y profesional, dejando el siguiente esquema que trata de presentarlo como una opción visiblemente adecuada:

Esquema 4.- Bases para un modelo de educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia basada en actividad final de docentes (18 de septiembre de 2022).

Las bases del modelo desarrollado por el cuerpo docente como parte de la actividad final del diplomado se fundamentan en la intervención académica desde la institución misma, las y los docentes y el currículum. Desde la institución, es necesario que se realicen acciones concretas para que la comunidad universitaria logre compaginar las buenas prácticas mediante la concienciación activa-reactiva y participativa. En los ámbitos educativos, se requieren ambientes escolares flexibles, en contextos donde la diversidad es vista como una oportunidad para mejorar la calidad del quehacer educativo y donde el currículum se adecue al contexto de desenvolvimiento. Los espacios con estas características han estado inmersos en culturas sociales con infinidad de trabajo realizado a favor de la sensibilización y conciencia hacia la inclusión que promueven el desarrollo de sociedades más democráticas, al procurar la existencia de políticas, lineamientos, reglamentos y atención a todo tipo de normatividades y la generación de prácticas escolares respetuosas e interesadas en producir actitudes, valores y creencias afines a las distintas condiciones sociales, culturales, lingüísticas y personales.

Comentarios finales: la educación inclusiva como una alterativa para el bien común.

Una institución educativa que genera prácticas inclusivas abona de manera muy significativa a los actos y acciones incluyentes, con ello transforma y realiza adecuaciones pertinentes a su organización, su funcionamiento, su modelo educativo y propuestas pedagógicas a fin de atender a la diversidad de características, necesidades e intereses del estudiantado. Ello forma parte de las acciones para desarrollar sociedades más inclusivas como uno de las prioridades de la educación en México. El avance en la atención de la población estudiantil con necesidades educativas diversas ha sido acelerado debido a que existen organizaciones internacionales y nacionales que a través de disposiciones civiles y

gubernamentales generan las propuestas y programas específicos de atención a dichas personas que lo requieren.

Las IES están obligadas a generar los ambientes institucionales con los requerimientos necesarios en infraestructura, tecnología y personal formado en el tema de atención al aula inclusiva para lograr una formación profesional integral que propugne la inserción social. Dentro de las experiencias señaladas por el cuerpo docente que formaron parte del diplomado, se hace referencia a que las estrategias y prácticas docentes son vitales en cualquiera de las actividades de intervención reflexiva, cuanto más funcionan como vías de oportunidades para crear un mejor mundo. En las sesiones virtuales, se observó que los procesos de concienciación forman parte esencial de la correcta intervención educativa que cada persona realiza en sus clases. La práctica misma, se convierte en la esencia desde donde las personas actúan, modifican y transforman su perspectiva hacia una modalidad más incluyente como medio integral de los procesos de inclusión.

En general, la participación constante del profesorado en las actividades del diplomado sirvió para reflexionar sobre las acciones, prácticas y estrategias docentes con enfoque inclusivo. Lo que sigue ahora, es monitorear las actividades que forman parte de la inclusión en las universidades con base en el modelo generado por el mismo cuerpo docente. Si bien, la tarea puede resultar complicada por los distintos panoramas inherentes a cada institución (políticos, de financiamiento, normativos), lo cierto es que es algo imperioso para que pueda lograrse una democratización educativa y disminuyan las desiguales, problemáticas u otras formas de violencia, discriminación o afectación a otras personas.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Inglaterra: Routledge.
- Alcántara, A. (2008) Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*. 48, 147-165.
- Alcántara, A., y Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(60), 213-239.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (2), 195-210. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308>
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1),103-134.

- Blancas, K. (2018) Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*. 8(14),113-121. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>
- Bracho, T. (2011). El papel de los valores en la evaluación de políticas para sistemas educativos complejos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(50), 853-883.
- Benet, A. (2020) Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*. 27, e11120. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Benhumea, C., Arriaga, J., y Velasco, J. (2020). ¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular. *Revista de la educación superior*, 49(196), 21-37. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1405>
- Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la Educación Superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 33(1), 262-295.
- Chiroleu, A. (2013). ¿Ampliación de las oportunidades o democratización en la educación superior?: cuatro experiencias en América Latina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 13(3), 1-24.
- Damián, A. (2019). Pobreza y desigualdad en México. La construcción ideológica y fáctica de ciudadanía diversas y desiguales. *El trimestre económico*. 86(343), 623-666. <https://doi.org/10.20430/ete.v86i343.920>
- de la Torre, R. (2021) La educación ante la pandemia de COVID-19. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México. Informe de trabajo. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- de Vries, W. (2000). Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*. 29(114), 33-46.
- Diario Oficial de la Federación (20 de abril de 2021) Ley General de Educación Superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Didou, S (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*. 47(187), 93-109. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/420>
- Didou, S. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Revista Educación Superior Y Sociedad*. 33(1), 296-323. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/393>
- Dole, S., Bloom, L., y Kowalske, K. (2016). Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered.

The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1538>

Fajardo, M. (2017) La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 11(1), 171-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Franco, G., y Canela, F. (2016) Evolución de las políticas de desarrollo social en México: éxitos y fracasos. *Revista Opera*. 18,159-181.

Figuroa, M., de Piñeres, E., y Velázquez, J. (2017) Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*. 13(1), 13-26.

García, V. (2018). Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 17 (34), Chile. 129-138. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734vgarcia1>

García, A. (2019). Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018. En C. Suasnábar, D. Del Valle, A. Didriksson y L. Korsunski (Coord.), *Balances y desafíos hacia la Conferencia Regional de Educación Superior 2018: Cuaderno 1: Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 91-200). Argentina: Consorcio Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*. 27, e11120. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>

Guillén, F., Colomo, E., Sánchez, E., y Pérez, R. (2020) Efectos sobre la metodología Flipped Classroom a través de Blackboard sobre las actitudes hacia la estadística de estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Linguagem e Tecnologia*. 13(3), 121-139. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25107>

Autor. (2018).

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2021) Censo de población y vivienda 2020. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSocio demo/ResultCenso2020_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2020) Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la discriminación racial. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINACION/Estadisticas_a_proposito_del_dia_internacional_de_la Eliminacion_de_la_discriminacion_racial.pdf

- Lemaitre, M. J. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (2).
- León, A. (2007) ¿Qué es la educación? *Educere*. 11(39), 595-604.
- Ley General de Educación (2021). Decreto de Ley general de educación y se abroga la ley general de la infraestructura física educativa. DOF. 30 de junio de 2021.
- Levinas, E. (2012). Totalidad e infinito. Salamanca, España: Sígueme
- López, M. (2019) La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. *Revista CoPaLa*. 4(7),175-187. <http://www.revistacopala.com/>
- Mendoza, J. (2018) Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*, 40, 11-52.
- Ojando, E., Simón, J., Prats, M. A., y Ávila, X. (2015). Experiencia de flipped classroom en tres escuelas de Educación Primaria de Barcelona. *Comunicación y pedagogía*, 285-286, 53-58.
- Ordorika, I. (2020) Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*. 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Owen, S., Palekahelu, D., Sumakul, T., Sekiyono, E., y White, G. (2018). Systematic educational change and teacher skill-building in developed and developing countries: the importance of teacher peer learning groups. *Teacher Development*. 22(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403370>
- Pineda, P. (2018) *La Hechura de la Política de Desarrollo Social en los municipios de México*. México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Quispe, M., (2020) La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*. 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.33554/riv.14.1.601>
- Reimers, F. (2021). ¿Cómo puede la universidad contribuir a construir un futuro mejor durante la pandemia de la COVID-19? *Revista Iberoamericana de Educación*. 86(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8624690>
- Ripoll, M., (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 23 (2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>

- Román, J. (2020) La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Sánchez, E., y Sianes, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 286–299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>
- Segovia, S., Fuster, D., y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*. 24(2), 411-436. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Simón, J., Ojando, E., Ávila, X., Miralpeix, A., López, P., y Prats, M. (2018) Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 2(1), 53-77. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201853733>
- Solís, P. (2017) Discriminación estructural y desigualdad social. Casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. México: Secretaría de Gobernación-Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Tecnológico Nacional de México (18 de febrero de 2022) Sitio Oficial. Datos estadísticos. https://www.tecnm.mx/menu/conocenos/PDI-TecNM-2019-2024_2oct2020.pdf
- Torres, F., y Rojas, A. (2015). Política económica y política social en México: desequilibrio y saldos. *Problemas del desarrollo*. 46(182), 41-66. <https://doi.org/10.1016/j.rpd.2015.06.001>
- United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, Paris: UNESCO. <http://unesco.org/education/inclusive>
- Villareal, E., y Zayas, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Vértice universitario*, 23(90), 28-39. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.3>