

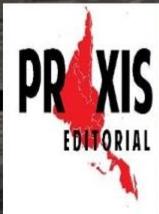
# Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y  
críticas a la idea de  
"Inclusión" escolar*



*Compiladora*

**Irazema Edith Ramírez Hernández**



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[www.editorialpraxis.com.ar](http://www.editorialpraxis.com.ar)

[contacto@editorialpraxis.com.ar](mailto:contacto@editorialpraxis.com.ar)

Voces de la Educación,  
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596

Xalapa, Veracruz, México

[www.vocesdelaeducacion.com.mx/](http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/)

[revista@vocesdelaeducacion.com.mx](mailto:revista@vocesdelaeducacion.com.mx)

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis

ISSN 0719-7489

[revista.pedagogiadela Praxis.cl](http://revista.pedagogiadela Praxis.cl)

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Xalapa, Veracruz, México

<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

# VOCES DE LA INCLUSIÓN

## *Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar*

Víctor Gutiérrez



**PRAXIS**  
EDITORIAL

Ismael  
Cáceres-Correa

Pablo  
Valenzuela  
Carrillo

Sugerencias  
para una **Pedagogía de**  
**la Praxis**



Fidel  
Hernández  
Fernández

Sebastián  
Guichard  
González

**Compilado por:** Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)  
[Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

(CC BY-NC-ND 4.0)

# Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M<sup>a</sup> Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M<sup>a</sup> Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

# Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez

Amelia Castillo Morán

Centro Regional de Formación Docente e Investigación  
Educativa. Tamaulipas.

## ***Desde Multigrado a una educación inclusiva***

La inclusión es un concepto relacional de carácter contingente, que adquiere su significado con relación a otro término –se está incluido o excluido respecto de algo o de alguien- y dicho significado puede variar en distintos contextos sociales. El campo semántico de la inclusión es amplio y diverso e incluye términos polisémicos que van desde la integración, equidad, igualdad y desigualdad, hasta la marginación, pobreza, pertenencia, vulnerabilidad, precariedad y cohesión (ANUIES, 2012).

En el campo de la educación, la inclusión alude al hecho de que todos los alumnos presentan necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes, lo cual exige al sistema de enseñanza ofrecer apoyos y respuestas acordes con las capacidades y las necesidades en cada quién (Quesada, 2011).

Uno de los casos más representativos de educación inclusiva en México y que por lo tanto conlleva mayores retos es el nivel Multigrado<sup>17</sup>, en el que niños de distintas edades y necesidades

---

<sup>17</sup> Dentro de este nivel de educación primaria básica multigrado, existe diversidad en su organización dependiendo el país. Hay dos formas de escuela multigrado que son: escuelas unitarias, que trabajan con un profesor-director que atiende grupos de 1° a 6° además de la carga administrativa y escuelas con secciones multigrado que sólo tienen algunos grupos multigrados mientras los otros tienen la estructura no-multigrado,

educativas interactúan en una misma aula y con un mismo docente. Es interesante destacar como dentro de Multigrado intervienen diversos factores, cuyo análisis resalta la necesidad de una educación diferente que vaya más allá de la adaptación de estrategias metodológicas que funcionan en primaria general con grupos unigrados.

Si bien, el Sistema Educativo Mexicano ha logrado avances significativos enfrenta rezagos acumulados por décadas y uno de los puntos que requiere mayor atención es la desigualdad entre las regiones (Ornelas, 2013). De un estado de la República Mexicana a otro se encuentran variaciones en los niveles e indicadores educativos y en la implementación de las políticas educativas, los cuales se relacionan directamente con el contexto socioeconómico y demográfico. De esta manera, el hecho de que las escuelas que brindan atención multigrado se encuentren donde existen los mayores índices de rezago económico coloca ya en una situación de desventaja a la población escolar. Parafraseando a Bourdieu y Passeron (2003) las desigualdades sociales se relacionan, directamente, con el éxito educativo.

Respecto a la educación se afirma que "en el desarrollo de su idea de justicia, nuestro modelo constitucional establece derechos sociales para igualar a los desiguales en oportunidades y seguridades, y establecer normas mínimas generales para una relación social equitativa" (Latapí, 1998). En forma contradictoria, es el mismo Sistema Educativo el que hace evidente las desigualdades, al permitir que el estatus social y económico determine las condiciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

---

trabajando un grado en un aula de clase. Este tipo de escuela es la que se observa con mayor frecuencia en las zonas rurales de toda América Latina. (UNESCO, 2003).

En este sentido Schemelkes (1994) incorpora el concepto de justicia frente a las desigualdades que produce el sistema escolar mexicano e identifica siete injusticias en las que las autoridades encargadas de la conducción del sistema educativo tienen responsabilidad:

- 1- La ausencia de mayor inversión en los alumnos de escuelas indígenas, de zonas rurales y urbano-marginales.
- 2- La irrelevancia del aprendizaje propuesto en el currículo oficial, para un sector numeroso de la población que no pertenece a la clase media urbana, el cual además es homogeneizador en un país diverso como México.
- 3- La ausencia de la política de apoyo y desarrollo profesional al magisterio.
- 4- Las injusticias pedagógicas, producto de una deficiente preparación del magisterio, traducidas en atentados contra la autoestima del alumno, la creación de ambientes hostiles, los tratos discriminatorios y la falta de responsabilidad profesional del docente.
- 5- La gestión escolar poco transparente en el manejo de sus recursos y la distribución de los alumnos en los turnos y grupos escolares.
- 6- Las injusticias derivadas de una gestión del sistema educativo centralista que impide decisiones en los estados o en las propias escuelas.
- 7- La ausencia de logro en cuanto a efectos positivos de la educación, como la relación proporcional entre mayor escolaridad y mejor salario, el cuidado de la salud reproductiva y la construcción de ciudadanía (COMIE, 2013).

Como se observa, los problemas relacionados con la calidad en la educación, no residen exclusivamente en los docentes, sino

en el sistema con el que opera la escuela en su conjunto (Schmelkes, 1994); y en este sistema, la inclusión es un objetivo fundamental para alcanzar un igualitarismo que exalte más lo que convierte a los hombres en iguales respecto a lo que los convierte en desiguales (Bobbio, 2001).

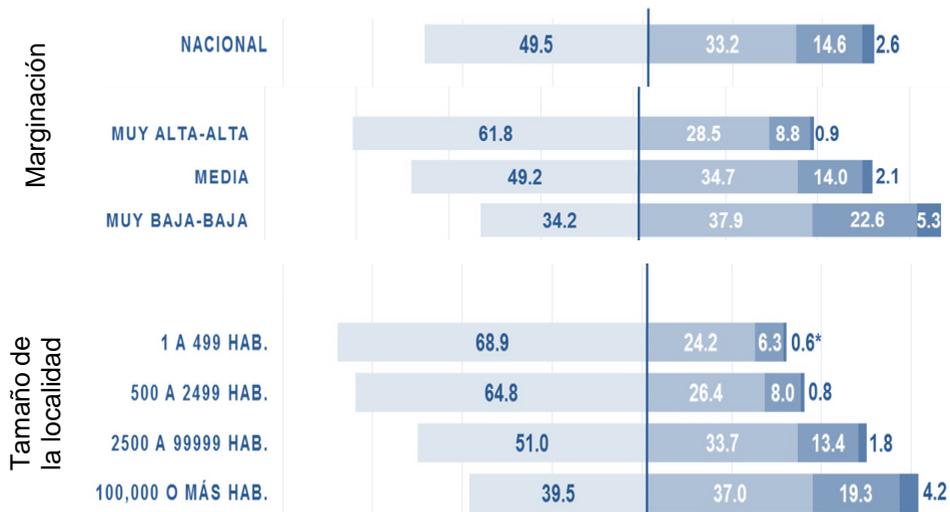
Para ello se deben cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre grupos socioculturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual, entre otros. (Ornelas, 2010); y específicamente el hecho de que los sistemas escolares reproduzcan y amplíen esta desigualdad. En la óptica de Bourdieu y Passeron (2003), la escuela lejos de borrar las desigualdades sociales, tiende a transformarlas en castas escolares.

Con estas bases analizamos la inclusión educativa en la modalidad multigrado, bajo la premisa de que la diversidad escolar es un elemento que debe de abordarse desde la escuela como medio de interacción social.

### **Multigrado, punto de análisis**

Desde hace varias décadas organismos internacionales asumieron la tarea de apoyar el desarrollo educativo, haciendo énfasis en los niños con mayor grado de vulnerabilidad en todo el mundo. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) es uno de los organismos que incluye dentro de sus objetivos el interés de extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se pronuncia con un mandato especial para ayudar a los países y guiarlos hacia el logro de la educación para todos, con independencia de los orígenes de la familia, tradiciones

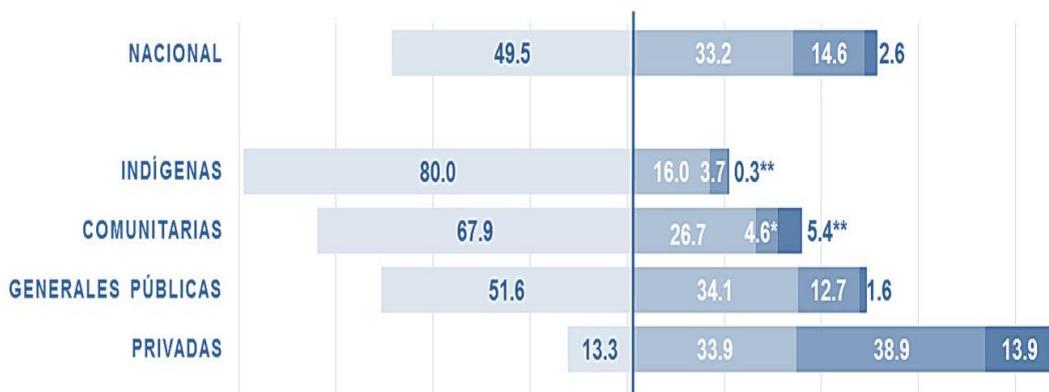
Gráfico 1 Logro académico, grado de marginación y tamaño de la población



En el color más claro, aparecen los alumnos con más bajos resultados en el área de Lenguaje y Comunicación que cursan sexto grado de primaria.

Fuente: Prueba PLANEA. INEE 2015

Gráfico 2. Logro académico por tipo de escuela.



En el color más claro, aparecen los alumnos con más bajos resultados en el área de Lenguaje y Comunicación que cursan sexto grado de primaria.

Fuente: Prueba PLANEA. INEE 2015

étnicas/lingüísticas y circunstancias socio-económicas y con diferentes niveles de habilidad (UNESCO, 2000).

Estos preceptos atañen directamente a la educación Multigrado, ya que como se mencionó, la mayor parte de las escuelas con esta modalidad se encuentran en zonas con alta vulnerabilidad.

Como puede observarse en el gráfico anterior, los alumnos con menor logro académico se encuentran en las comunidades más pequeñas y en las zonas con mayor grado de marginación. Asimismo, si se suma la variable del tipo de escuela encontramos que aquellas donde prevalece la modalidad multigrado tienen un desempeño bastante menor al de las escuelas privadas, por ejemplo.

La combinación de varios grados escolares en un aula es más que un desafío. Esta modalidad requiere no sólo el conocimiento de contenido especializado, de enseñanza-aprendizaje y de métodos, sino también de valores personales. Lo que es importante señalar es que la diversidad es una oportunidad para proporcionar una educación de calidad y visión integradora para todos sus estudiantes.

Asimismo, es importante resaltar que los retos y las oportunidades que surgen de las aulas multigrado se desprenden de sus características, las cuales se sintetizan en seis puntos con base en lo estipulado por la UNESCO (2005).

Se consideran escuelas Multigrado aquellas que:

- ✓ Están en zonas donde los padres envían a sus hijos a las escuelas más populares dentro de la distancia de viaje

razonable, lo que lleva a una disminución de la población potencial de los estudiantes y profesores en la escuela menos popular.

- ✓ El número de estudiantes admitidos a una clase se encuentra por debajo de las normas oficiales sobre el tamaño de la clase, lo que exige la combinación de alumnos de grados diversos.
- ✓ Tienen aulas móviles, en las que uno o más maestros se mueven con alumnos nómadas y de pastores, por lo que abarca una amplia gama de edades y grados.
- ✓ Tienen ausentismo docente alto y las disposiciones complementarias de maestros no son efectivas o es inexistente.
- ✓ El número oficial de maestros desplegados es suficiente para apoyar la enseñanza monogrado, pero el número real desplegado es menor (por diversas razones).
- ✓ Los estudiantes se organizan en grupos multigrado en lugar de monogrado, por razones pedagógicas, a menudo como parte de un plan de estudios más general o la reforma pedagógica del sistema educativo.

Por sus especificidades, la escuela Multigrado enfrenta en muchos aspectos condiciones de vulnerabilidad, tanto en niveles socioeconómicos como en lo relativo a los procesos de aprendizaje, por lo que con base en el acuerdo de las Naciones Unidas que estipula que la educación de los pueblos debe orientarse hacia la justicia, la libertad y la paz, es conveniente realizar diagnósticos que permitan adelantar decisiones sobre la viabilidad del proyecto. En otras palabras, realizar evaluaciones antes de que el proyecto termine y no sólo mantener un seguimiento financiero del proyecto a distancia (OEA, 1993).

En muchas situaciones la necesidad de que los profesores atiendan a más de un grado es un hecho real, en este sentido, la enseñanza multigrado no debe ser presentada como panacea para los problemas de tamaño de las clases y la escasez de docentes. (UNESCO, 2005). Por el contrario, la situación adquiere matices complejos, combinándose con políticas educativas generales que no logran superar las debilidades.

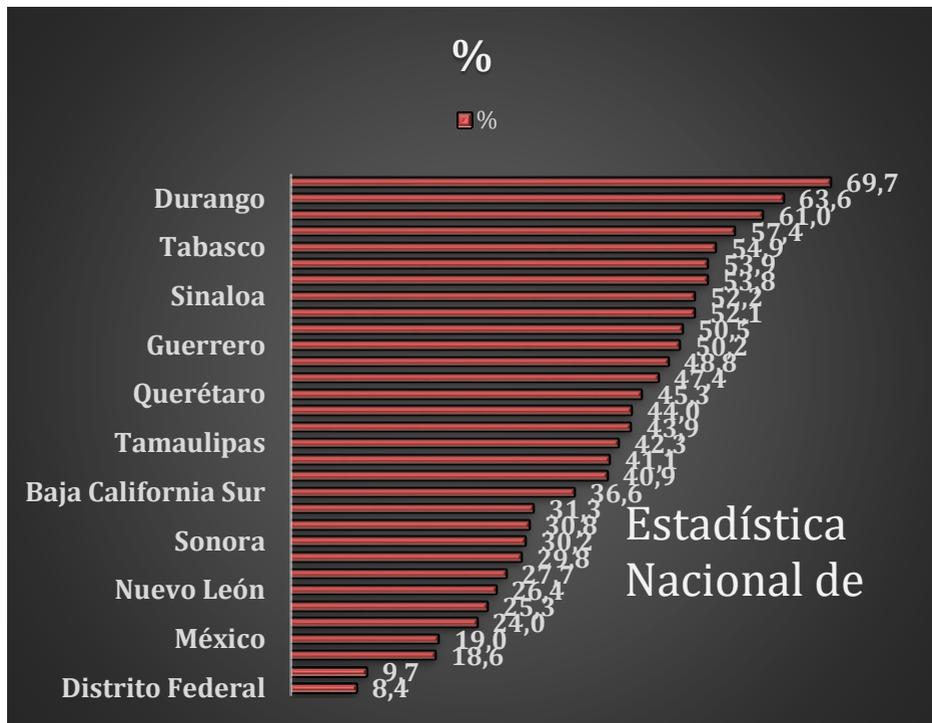
Al respecto, las autoridades educativas, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), presentaron en 2009 una modificación para el trabajo en escuelas Multigrado, en el que se deja a la luz las dificultades que se presentan en la modalidad, sobre todo en lo que refiere a la cobertura de los contenidos del plan y programas de estudio vigente, que no suele rebasar el 50 por ciento; entre otras cosas debido a que de los 200 días señalados en el calendario oficial, no hay clases durante 50 o más días, debido a las distintas tareas administrativas y de gestión que deben realizar los profesores unitarios, además de que las jornadas escolares se reducen con frecuencia por la llegada tarde de alumnos o del maestro, extensión del recreo, el aseo del aula, la salida anticipada, las dificultades para organizar el trabajo de los diversos grados o, por el contrario la implementación de la misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado lo que deriva en un tratamiento superficial de los contenidos, sin profundizar en los contenidos o ejercicios didácticos que promueven el desarrollo de habilidades y actitudes.

Otro problema es el referente al poco tiempo para compartir lo que se aprende y brindar apoyos mutuos entre los estudiantes, el tiempo de espera prolongado de los alumnos para recibir apoyos e indicaciones y lo compleja que resulta la planeación en la situación multigrado, lo cual provoca prácticas de

enseñanza alejadas de los objetivos, lecturas mecánicas o ejercicios descontextualizados, en los que se realizan planas de palabras y frases sin sentido, dictados de lecciones, con la consecuente poca producción de textos originales. Por su parte, en las áreas matemáticas, se propicia la resolución mecanizada de operaciones aritméticas o asignación de operaciones sin considerar los grados de complejidad.

Esta problemática no es exclusiva de las escuelas Multigrado, pero por sus condiciones es donde tiene mayor impacto, lo que alerta debido al alto número de casos a nivel nacional, ya que según los resultados presentados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011), tan sólo en Chiapas el 69 por ciento de las escuelas pueden ser consideradas dentro de la categoría de Multigrado, el segundo lugar lo ocupa Durango, con un 61 por ciento y en tercer lugar San Luis Potosí, con un 60 por ciento del índice de escuelas de educación básica primaria. (Fig. 1.0)

Fig. 1.0 Fuente Estadística Nacional de escuelas multigrado 2010.



## **Educación inclusiva en la metodología Multigrado**

Al intentar recrear a la escuela que queremos en Multigrado, la que se construye y la que se promueve, es necesario pensar en primer término en una escuela que funcione regularmente: que abra sus puertas el mayor número de los días del calendario escolar y en la que éstos se dediquen prioritariamente a la enseñanza y al aprendizaje, con un docente que inicie y concluya el ciclo escolar con el grupo que tiene a su cargo. Una escuela con prácticas de enseñanza efectivas, que contribuyan al desarrollo de habilidades intelectuales, la adquisición reflexiva de conocimientos y la formación de valores.

En otras palabras lo que la sociedad requiere es una escuela que atienda y valore la diversidad de edades, intereses, niveles de aprendizaje, estilos de trabajo y en ocasiones expresiones lingüísticas y culturales, una escuela que promueva el aprendizaje autónomo, ya que si bien las habilidades y actitudes del aprendizaje autónomo son necesarias en cualquier escuela, en el aula multigrado, resultan esenciales por el tiempo limitado que tiene el profesor para trabajar con los alumnos. Asimismo, este tipo de escuela debe favorecer el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos, en un esquema en el que los niños pequeños se beneficien observando y/o colaborando con sus compañeros mayores, escuchando los argumentos y opiniones hacia los temas de estudio (SEB, 2009).

En cuanto al trabajo docente en aulas multigrado, que implica atender simultáneamente a niños de diversos grados, corresponde al profesor organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evitando la fragmentación de la enseñanza y atendiendo adecuadamente a todos los niños.

Para hacer el tratamiento metodológico, por ejemplo, es necesario organizar las clases empleando los mismos materiales elaborados para las escuelas unigrado de organización completa: Libros de texto gratuito, libros para el maestro y ficheros de actividades didácticas. En el caso del maestro unitario tendría que usar 40 libros de alumno y alrededor de 15 textos con recomendaciones y sugerencias didácticas (SEP, 2009) lo cual representa un desafío para los profesores en servicio, que deben articular tiempo y espacio, particularmente porque estos aprendizajes no se encuentran previstos en el currículo de formación inicial.

Lo anterior es producto de la intencionalidad de los modelos bajo los cuales están diseñados los planes y programas de formación inicial, que responden esencialmente a la tipología de Dietz & Mateos Cortes (2011).

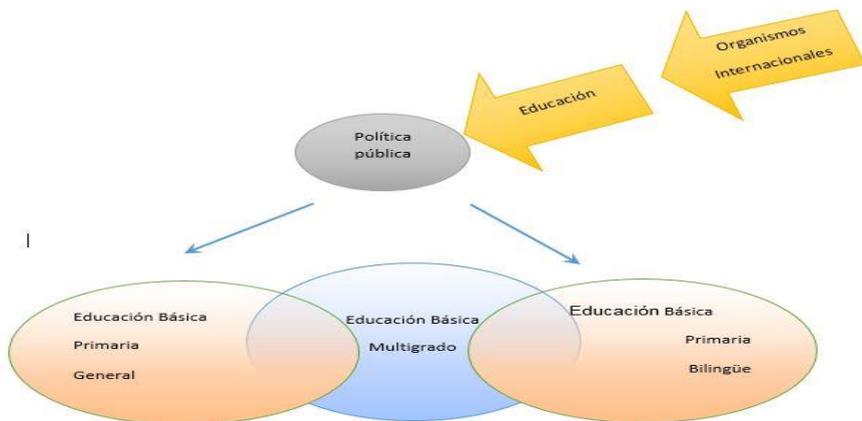
- Educar para asimilar, se realiza mediante un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, en el que se reafirma la idea de ignorar al diferente.
- Educar para compensar, esta educación compensatoria o denominada multiculturalismo liberal, mantiene perspectivas hegemónicas, además es de privación y trata la diversidad como un problema que se resuelve por la vía de la homogenización.
- Educar para diferenciar, se prolonga la idea de homogeneizar utilizando la lengua y cultura del país de origen con la finalidad de que los alumnos no continúen con sus referentes culturales.

- Educar para biculturalizar, están presentes los modos de interrelación de tipo agregativo e integrativos, se relaciona la cultura subalterna con la dominante.
- Educar para tolerar, es el primer intento por unir a los grupos mayoritarios con los minoritarios, partiendo de encuentros, los cuales pretenden implementar el respeto y tolerancia.
- Educar para transformar o pedagogía crítica, que produce una deconstrucción de las identidades de la mayoría que han sido excluyentes y opresivas.
- Educar para interactuar, se hace patente el aprendizaje complejo en el que están presentes la pedagogía en la formulación, negociación y resolución de conflictos.

Tomando como referente estos modelos, las clases multigrado se acercan más a un modelo asimilacionista en el que en muchas ocasiones se termina ignorando al diferente.

Cabe señalar que durante el 2005 se realizó la denominada Propuesta Educativa Multigrado, elaborada en México por el Proyecto de Desarrollo de un Modelo Educativo para Escuelas Multigrado, de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública; en la cual se establece como propósito fundamental proporcionar a los docentes elementos para atender dos o más grados en un mismo grupo,

Figura 2.- Esquema de la implementación de modelo educativos



Fuente: Elaboración propia.

así como reorganizar contenidos comunes por ciclo, con secuencia y gradualidad (SEP, 2005). El tratamiento diferenciado para esta modalidad educativa, que se logró en 2005, no tuvo la continuidad deseable durante la Reforma Integral de la Educación Básica en 2011.

Ante las debilidades sistémicas, se plantea la importancia de retomar metodologías y estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de la educación inclusiva, que tengan impacto y que consideren significatividades de aprendizaje (Antúnez, Imberón, Del Carmen, Parcería, & Zábala, 1999), entre las que destacan dos:

- **Significatividad lógica del contenido:** Los nuevos contenidos deben estar relacionados de forma lógica con la disciplina y el ámbito al que pertenecen, es decir deben ser coherentes y estar vinculados con los demás contenidos.
- **Significatividad psicológica del contenido:** Establecer relación del contenido y la estructura mental del estudiante, conocimientos previos, nivel de desarrollo y estrategias de aprendizaje.

Ambos representan una forma de acercamiento a la diversidad, esencialmente por la flexibilidad que los caracteriza, situación indispensable en Multigrado al momento de abordar un tema en común, ya que no se deben planificar tareas de forma arbitraria, por el contrario se necesita de un análisis previo de lo que queremos desarrollar y en qué momento debe introducirse la actividad (Antúnez, Imberón, Del Carmen, Parcería, & Zabala, 1999).

En el contexto que nos ocupa, la estrategia didáctica se conceptualiza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro del aprendizaje significativo en los alumnos. (Díaz y Hernández. Mayer 1984, 2010). En el ambiente Multigrado las estrategias que tienen mayor impacto para el trabajo escolar y que son favorecedoras de la educación inclusiva son principalmente:

- Estilo de Enseñanza.
- Estructura Comunicativa.
- El modelo de presentar los contenidos de aprendizaje.
- La consigna.
- Los objetivos y la intencionalidad educativa.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades.
- La relación entre su planeación.
- Funcionalidad práctica de los aprendizajes.
- Evaluación.
- Representaciones cognitivas y afectivas. (Bixio, 2002)

Para el planteamiento de estrategias multigrado es relevante tener presente la transversalidad que caracteriza a este modelo, que hace referencia a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad. Esta transversalidad alude también a temas que si bien no conforman una asignatura en particular, ni reciben un tratamiento especial dentro del currículo, si deben ordenarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje (Villalta & Reyes de Romero, 2003). Por lo anterior Multigrado debe considerarse como una modalidad inclusiva,

que permita incorporar contenidos curriculares con prácticas de contexto, reafirmando la valía de cada estudiante.

## **Aproximación a una propuesta de educación inclusiva**

La UNESCO plantea una serie de acciones que deben ser tomadas en cuenta para las escuelas multigrado, de las cuales las siguientes resultan significativas y recomendables de implementar:

- ✓ Entender la diversidad y la complejidad de los alumnos de acuerdo a categorías que van desde el género, edad, tipo de familia y situación socio-económica, hasta lenguaje y capacidades distintas, concibiendo la diversidad no como un problema que deba ser resuelto, sino como una oportunidad para producir un mejor aprendizaje.
  
- ✓ Dada esta diversidad, es necesario personalizar la enseñanza (y con el tiempo los métodos de evaluación) para responder a la diferentes orígenes, estilos de aprendizaje y necesidades de cada uno de sus estudiantes. Esto incluye la identificación temprana de los niños que corren el riesgo de fracasar y darles la atención extra que necesitan para asegurarse de que tengan éxito y permanezcan en la escuela.
  
- ✓ Enseñar lo que necesita ser enseñado y asegurarse de que el aula es sana, acogedora e inclusiva para los niños con diferentes antecedentes y habilidades, siendo sensibles y receptivos a las necesidades de las niñas y los

niños para promover la participación de los estudiantes en el aula.

- ✓ Adaptar el plan de estudios nacional estándar tanto a la cultura local y al contexto, como a la situación multigrado. Esto puede requerir modificar el plan de estudios y los temas que se pueden enseñar a través de los grados, para garantizar que los estudiantes de cada grado o nivel deben aprender lo que el sistema espera que aprendan (UNESCO. Practical Tips for Teaching Multigrade Classes, 2013).

La Subsecretaría de Educación Básica, define la escuela Multigrado que se desea tener en el contexto mexicano, la cual debe reunir las características deseables de ser "una escuela que funcione regularmente, con prácticas de enseñanza efectivas, que atiende y valora la diversidad, que promueva el aprendizaje autónomo, que favorezca el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos, que ofrezca a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos, una escuela que brinde una educación relevante, que pueda responder a la equidad, donde la escuela esté fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad. Una escuela que a través de la evaluación sistemática del aprendizaje y del trabajo docente, establezca nuevas rutas para el mejoramiento continuo, con mejores logros en el aprendizaje de los alumnos y una organización del trabajo pertinente a la situación multigrado (SEB, 2009).

Por lo antes referido, multigrado se posiciona como una opción real de escuela inclusiva bajo una concepción pedagógica y política de escuela y una nueva manera de gestión del

currículo. En cierta manera la escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se encuentran respuestas adecuadas a sus necesidades educativas especiales. Incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad (Castro, Comboni Salinas, & Garnique Castro, 2010).

Una escuela inclusiva no se limita, entonces, sólo a los aspectos administrativos ya que tanto la metodología, como las prácticas pedagógicas deben cubrir necesidades evidentes y latentes, fundamentalmente en contextos como el latinoamericano que se caracteriza por la diversidad y la desigualdad; y que tiene ante sí el desafío de desarrollar propuestas originales, intentando consolidar un modelo propio. El panorama de la educación inclusiva sigue siendo un reto en México y por ello ofrece un amplio abanico de opciones para consolidar un modelo educativo nacional, socialmente comprometido e inclusivo.

## Referencias

- Antúnez, S., Imberón, F., Del Carmen, L., Parcería, A., & Zábala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación en el Aula*. Barcelona: GRAO.
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México, D.F.: ANUIES.
- Bixio, C. (2002). *Enseñar a aprender*. Argentina: Homo sapiens.

- Bobbio, R. (2001). *Derecha e Izquierda*. Madrid, España: Rosés.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Castro, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). *Educación especial en la educación inclusiva*. Scielo.
- COMIE. (2013). *EDUCACIÓN, DESIGUALDAD Y ALTERNATIVAS DE INCLUSIÓN*. México, D.F.: COMIE.
- Díaz y Hernández. Mayer 1984, S. 1. (2010). *Estrategias Docente Para Un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Cosntructivista*. México, D.F.: Mc. Graw Hill
- Dietz, G., & Mateos Cortes, L. S. (2011). *INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- INEE. (2011). *INEE*. Recuperado el 1 de MAYO de 2014, de INEE: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2011\\_PG01\\_\\_ab.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2011/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG01/2011_PG01__ab.pdf)
- Latapí, P. S. (1998). *UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MEXICO*. En P. L. Sarre, *UN SIGLO DE EDUCACIÓN EN MEXICO*. (pág. 252). México, D.F.: CONACULTA.
- OEA. (1993). Obtenido de [http://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_A-41\\_Carta\\_de\\_la\\_Organizacion\\_de\\_los\\_Estados\\_Americanos.htm](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.htm)

- ONU. (2011). *Naciones Unidas, son su mundo*. Recuperado el 1 de 06 de 2014, de ONU: <http://www.un.org/es/aboutun/structure/>
- Ornelas, C. (2010). Interculturalidad y Política en México. En U. S. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales e México: Debates, tendencias, problemas desafíos*. (págs. 307-342). México: Horizontes Educativos.
- Ornelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura.
- Quesada, X. L. (2011). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México. D.F.: Páidos.
- Schmelkes, S. (1994). *HACIA UNA MEJOR CALIDAD DE NUESTRAS ESCUELAS*. México: INTERAMER.
- SEB. (1 de Abril de 2009). *Mejoramiento del Logro Educativo en Escuelas Multigrado*. México D.F., D.F., México: SEP.
- SEP. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.
- UNESCO. (2000). *UNESCO*. Recuperado el 31 de 05 de 2014, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es>
- UNESCO. (2003). Recuperado el 27 de mayo de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137497so.pdf>
- UNESCO Angela W. Little. (2005). Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://www.unesco.org/new/es/education/>

UNESCO. Practical Tips for Teaching Multigrade Classes. (2013). UNESCO. Recuperado el 09 de 05 de 2014, de UNESCO: <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/practical-tips-for-teaching-multigrade-classes/>

Villalta, C. E., & Reyes de Romero, J. A. (2003). *La transversalidad: Un reto de la educación primaria y secundaria*. San José Costa Rica: CECC/SICA. Obtenido de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf>