



PROCESOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LAS NORMALES DE TABASCO DESDE LAS PERSPECTIVAS DE SUS ESTUDIANTES

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Universidad Pedagógica Nacional

Área temática 8: Procesos de Formación.

Línea temática 4: Procesos institucionales en la formación.

Tipo de ponencia: Reporte de investigación final.

Resumen:

Se analizan procesos de inclusión/exclusión en las Escuelas Normales de Tabasco a partir de experiencias formativas relatadas por estudiantes de las diferentes licenciaturas impartidas en ellas. Los datos fueron recabados en un proyecto de investigación cualitativa solicitado y financiado por la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco con recursos federales del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales. Mediante la organización de tres grupos focales, cada uno a cargo de un investigador, se desarrollaron dos actividades de representación gráfica que detonaron la reflexión individual de los estudiantes sobre sus experiencias formativas más significativas hasta ese momento. Las producciones individuales fueron socializadas y discutidas en plenaria, con intervenciones del investigador a cargo del grupo para profundizar los detalles y sentidos de dichas experiencias. La indagación fue complementada con un cuestionario. El análisis, desde una mirada etnográfica y con referentes teóricos de la educación inclusiva y de asuntos específicos relacionados con la diversidad, responde a dos preguntas centrales: ¿de qué manera se está preparando a los futuros docentes para afrontar los retos de educar en y para la diversidad? y ¿en qué medida las propias Normales desarrollan sus procesos formativos desde una mirada incluyente? Se identifican esfuerzos en estas instituciones por formar para educar en y para la diversidad y por acoger y apoyar las trayectorias escolares de sus estudiantes, aún en las situaciones más difíciles. Sin embargo, los retos son aún enormes, pues se reportaron algunos datos de maltrato, exclusión y discriminación.

Palabras clave: Formación de profesores, Educación Inclusiva, Experiencia de los Estudiantes, Diferencias, Instituciones Educativas.

Introducción

En las últimas décadas el enfoque de inclusión, fruto histórico de diferentes luchas sociales, discusiones teóricas, filosóficas y éticas, ha permeado cada vez más la definición de las políticas en educación. Por ejemplo, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 plantea un objetivo: “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.” (SEP, 2013a:68) Impulsar una educación inclusiva demanda una transformación gradual pero significativa de las culturas, políticas y prácticas escolares orientadas a reconocer, aceptar, celebrar y enriquecerse de la diversidad de sus actores. En la literatura se enfatiza el papel crucial de los maestros en este proceso, sin embargo, también se ha documentado que no han sido preparados para ello (ver Herrera-Seda y Vanegas, 2018).

A pesar de los esfuerzos en nuestro país (por ejemplo, al incluir en los Planes de Estudios de las Normales de cursos como “Adecuación curricular” y “Atención a la diversidad”), la formación de maestros está lejos de responder a las demandas de la educación inclusiva. El mayor acceso de poblaciones que habían permanecido marginadas o en escuelas segregadas (por ejemplo, en situación de pobreza, con discapacidad o indígenas), el que comiencen a alcanzar niveles superiores de educación, las brechas socioeconómicas, los movimientos migratorios, entre otros factores, ha propiciado la conformación de grupos aún más heterogéneos. Diversidad y desigualdad son características del actual panorama educativo, de ahí la importancia de preguntar cómo o de qué manera la formación de los maestros los está preparando para ello.

En el marco de los esfuerzos de la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco, a través de recursos federales otorgados por el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales, se desarrolló un estudio cualitativo que indaga las experiencias formativas de sus estudiantes. Aquí se presentan los resultados de un eje de análisis, centrado en tema de la inclusión: ¿de qué manera se está preparando a los futuros docentes para afrontar los retos de educar en y para la diversidad? y ¿en qué medida las propias Normales desarrollan sus procesos formativos desde miradas incluyentes?

Metodología

Se conformaron tres grupos focales (atendidos cada uno por uno de los tres investigadores que desarrollamos el proyecto), con estudiantes de las seis Normales de Tabasco, de distintos programas de licenciatura: Educación Preescolar (LEPree), Primaria (LEPri), Física (LEF), Especial (LEE), y Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB). Esta última apenas con dos generaciones, una en primer semestre y otra en tercero. Se solicitó a las autoridades de cada Normal que de manera aleatoria seleccionaran a 10 estudiantes de cada licenciatura, tratando de incluir a representantes de los diferentes semestres, lo cual no se cumplió (ver tabla). Sin embargo, los datos recabados, pueden ser considerados como indicativos de procesos necesarios de atender para impulsar transformaciones necesarias.

Licenciatura	No.	Semestres				Rango de edades	Género	
		1o	3o	5o	7o		F	M
LEPre	20	10	6	2	2	18 a 22	19	1
LEPri	23	17	2	1	3	17 a 22	10	13
LEF	3	2	1	0	0	18-19	1	2
LEE	7	0	0	7	0	20-29	6	1
LEPIB	4	4	0	0	0	17-19	2	2
TOTAL	57	33	9	10	5	17-29	38	19

Los grupos focales estuvieron constituidos así: 1) LEPre y LEPri (22 estudiantes); 2) LEPre y LEPri (21); 3) LEE, LEEF y LEPIB, (14). Se desarrollaron tres actividades orientadas a indagar sus experiencias: a) La representación de sus trayectorias en la Normal mediante una línea del tiempo, destacando sus momentos más significativos; b) La representación gráfica de algún compañero o compañera al que consideraban le iba bien en la escuela y otro al que le iba mal, para discutir después qué elementos influyeron esas historias de “éxito” o “fracaso”; 3) El llenado de un cuestionario sobre su opinión general de su escuela y si identificaban casos de exclusión, rechazo o maltrato hacia estudiantes. Cada actividad tuvo un momento de reflexión individual, otro de socialización y discusión y otro de indagación más profunda mediante preguntas del investigador. Se obtuvieron registros en audio y notas de campo y se recuperaron los productos elaborados. El análisis, permeado por una mirada etnográfica (Rockwell, 2009), recupera las perspectivas de los estudiantes sobre su experiencia escolar cotidiana, considerando referentes conceptuales de la educación inclusiva y de autores que abordan temas específicos de diversidad sociocultural.

Formación para educar en la diversidad

La inclusión es un amplio marco teórico y conceptual que cuestiona y replantea el rol de la escuela, así como sus formas de ser y actuar ante el reto de lograr la equidad educativa, sin exclusiones ni discriminaciones. Se fundamenta en el derecho que toda persona tiene a la educación, independientemente de sus condiciones y características físicas, psicológicas, sociales, culturales y económicas. Implica garantizar no sólo el acceso a las escuelas, el currículo y la cultura, sino también la participación efectiva y el logro de aprendizajes relevantes, pertinentes y significativos. “Tiene como objetivo permitir que tanto los profesores como los alumnos se sientan cómodos con la diversidad y verla como un reto y enriquecimiento del ambiente de aprendizaje, más que como un problema.” (UNESCO, 2003:7)

La docencia tiene como condición intrínseca la atención a grupos heterogéneos, con diferencias relacionadas al origen étnico, cultura, religión, condición orgánica, orientación y preferencia sexual, situación socioeconómica, nivel de desarrollo y aprendizaje, entre otras. La pregunta es: ¿Cómo las Normales están preparando a los docentes para reconocer y trabajar en y para esta diversidad? Las experiencias relatadas por los estudiantes, muestran la relevancia de un espacio formativo que los acerca con este

aspecto de lo que habrá de ser su trabajo: “Como cosas positivas resalto que desde primer semestre hicimos observaciones en distintos contextos escolares, indígenas, rurales, primaria, secundaria, educación especial. Así, vas teniendo un panorama de cómo trabajan las escuelas.” (Estudiante de LEE)

Resulta lógico que los estudiantes de LEE tengan acercamiento a diferentes entornos de práctica, pues su desarrollo profesional está orientado a servicios como Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Ellos podrían trabajar con cualquier nivel educativo básico, en escuelas “comunes” o de educación especial: “El futuro maestro de educación especial se formará en las aulas de la escuela normal, en los servicios de educación especial y en las escuelas regulares de educación básica.” (SEP, 2004:56) Sin embargo, los estudiantes resaltan también la importancia de sus prácticas en escuelas indígenas y rurales, lo que amplía su mirada sobre los diferentes contextos en los que podrían desempeñarse. Además, aunque están formándose en discapacidad auditiva, ellos valoran que además de Lengua de Señas Mexicana (LSM), les enseñen Braille, desarrollado para personas ciegas. Su plan de estudios incluye un campo de “Formación común de maestros para educación especial” (SEP, 2004:71), en el que cursan asignaturas relacionadas con diferentes discapacidades y no sólo de su área de especialidad.

Para estudiantes de LEPIB resulta relevante tener prácticas tanto en escuelas urbanas como rurales. El programa de estudios plantea que “El curso Observación y análisis de la práctica educativa es el primer espacio reservado para acercar al futuro docente a los contextos socioculturales y a las instituciones de educación básica.” (SEP, 2013b:5) Si bien esta licenciatura suele asociarse con la enseñanza en escuelas indígenas, los estudiantes saben que la interculturalidad puede trabajarse también en urbanas. Estas experiencias les representan “grandes lecciones de vida” y les aportan elementos importantes para su formación. Un estudiante de primer semestre comenta:

Llegar a las comunidades (rurales) es interesante, los niños son diferentes a los de las demás escuelas... Por ejemplo, en el receso se quitan los zapatos, juegan en los árboles, su trato hacia los maestros es diferente. En las urbanas hablan al maestro “tú me dijiste”; no hay ese respeto, no hacen caso a la maestra, sacan cosas del escritorio sin pedir permiso.

Conocer entornos rurales y compararlos con urbanos les permite “advertir” diferencias, como en los modos de ser de los niños y de relacionarse con sus maestros. Viniendo de alguien comenzando sus estudios, el comentario brinda indicios de cómo una formación rica en experiencias permite reconocer las implicaciones de educar en la diversidad.

Los estudiantes de LEF también relatan experiencias de formación en “otras áreas”, por ejemplo, discapacidad e indígenas. Uno comenta: “Una vez en segundo, la maestra de observación y práctica docente nos mandó a un CAM a observar en ese contexto. Ahí podemos ver lo diferente a lo que estamos acostumbrados.”

Estudiantes de LEPre y LEPri, también refieren la importancia de realizar prácticas en escuelas de diferentes contextos (urbanas, rurales y multigrado) y el que su institución les ofrezca herramientas pertinentes para trabajar en ellas. Han aprendido a hacer planeaciones para grupos multigrado e incluir adecuaciones curriculares en función de los retos de la práctica. Estas experiencias son de las más formativas, particularmente para una docencia con enfoque inclusivo.

Las propuestas pedagógicas y didácticas que se han hecho para grupos multigrado se basan en principios que favorecen a todo grupo escolar, pues en realidad no existen grupos ni en las mejores escuelas que correspondan al ideal de un grupo homogéneo, ya que todo grupo escolar es diverso. Los modelos de trabajo multigrado permiten reconocer e incluir más fácilmente a todos los estudiantes de cualquier escuela. (Rockwell y Rebolledo, 2016:15)

Estudiantes de LEPre y LEPri también reconocen la posibilidad de trabajar profesionalmente con alumnos con discapacidad, los retos que ello implica y, que si bien se sienten preparados para ello, la Normal no les ofrece herramientas como el Sistema Braille o la LSM. Ellos mismos han gestionado y pagado algunos cursos para aprender dichos lenguajes. Parece que van asumiendo que la educación de de personas con discapacidad es también su responsabilidad como futuros maestros de escuelas “comunes”.

Formación en ambientes inclusivos

Un aspecto fundamental para que la formación de los docentes se “impregne” del enfoque de la inclusión, es que la propia vida de la institución lo ponga en práctica. Es decir, no se puede “enseñar a ser inclusivo”, si no “se es inclusivo”. La pregunta es: ¿Son las Normales espacios inclusivos? Responderla no es sencillo, implica analizar: “todos los aspectos de la vida escolar y... la participación de todos los miembros de la comunidad educativa... todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado.” (Both y Ainscow, 2000:17) Aquí sólo se aborda un aspecto: las formas de atención a sus estudiantes. Las experiencias de los estudiantes brindan un acercamiento a la tensión de procesos de exclusión/inclusión en estas instituciones.

El *trato que en general reciben los estudiantes* en sus escuelas es importante porque el acceso a una opción de educación superior no garantiza que permanecerán, recibirán una formación pertinente, terminarán y egresarán oportunamente. Es necesaria “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro” (Both y Ainscow, 2000:14)

Si bien los estudiantes consideran que en general los profesores tienen buena actitud y trato adecuado hacia ellos, señalan casos específicos de docentes por quienes se han sentido maltratados. Por ejemplo, una maestra llega de malas y se desquita con ellos, hablándoles mal, gritándoles e insultándolos. Otro maestro

es sarcástico al responder sus preguntas, minimiza sus participaciones y asume actitudes prepotentes y menosprecio hacia ellos, los llama “mediocres” y hace comentarios negativos sobre el país y los mexicanos.

Sobre las autoridades escolares, un grupo señaló que su Director tiene preferencias por ciertos grupos de alumnos y que se sienten excluidos de algunas actividades, a pesar de ser un buen grupo, académicamente hablando. Otros expresaron que en su escuela no se escucha su voz, que sus opiniones pocas veces son tomadas en cuenta, por lo que afirman que no hay democracia, sino autoritarismo; que cuando alguien se atreve a manifestar opiniones que no gustan, la reacción ha sido de intolerancia, llegando a tener altercados con ellos, que los mantengan en “la mira” e incluso con riesgo de expulsión de la escuela. Incluso algunos expresaron temer por represalias al expresar sus opiniones en entrevista.

Es posible que una visión “tradicional” del sujeto joven, como alguien que vive una etapa moratoria y como un recipiente vacío que debe llenarse con capital humano (Hopenhayn. 2015), haga difícil a las Normales lidiar con las manifestaciones de agencia de sus estudiantes. La inclusión orienta hacia la construcción de ambientes democráticos que formen para vivir la democracia, pues impactan tanto la configuración de las trayectorias e identidades individuales como la convivencia cotidiana.

La *respuesta institucional ante las situaciones difíciles de sus estudiantes* son fundamentales, ya que pueden brindar soporte o poner en riesgo sus trayectorias escolares. Las condiciones de vida de una gran parte de los jóvenes en nuestro país están marcadas por profundos procesos de desigualdad social, pobreza y diferentes formas de violencia. De acuerdo a reportes del INEE, se identifica entre estudiantes de los últimos semestres de algunas licenciaturas normalistas, una “alta proporción de quienes declaran provenir de familias cuyo ingreso mensual per cápita se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo establecida por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), considerando la canasta alimentaria” (INEE, 2015:105) Estas condiciones impactan sus posibilidades para aprender y participar durante sus procesos formativos, presentando serios desafíos a las instituciones que los acogen.

Estudiantes de una licenciatura señalan sentirse apoyados por el tutor; en otra, reportan que la orientación se reservan a los becados o en riesgo de dejar sus estudios; en otro caso refieren que la tutoría no funciona y que quien está más al pendiente es el prefecto; en otro más, a veces es algún maestro quien les da soporte. Es necesario fortalecer los espacios institucionales creados para apoyar las trayectorias escolares de los estudiantes y proveerles de perspectivas y estrategias pertinentes para ello.

En cuanto a sus profesores, comentan que no todos entienden las situaciones difíciles de sus estudiantes y que a algunos ni siquiera les importa. Fue significativa la referencia a un compañero “con graves problemas emocionales y familiares”, que incluso estaba manejando “la idea del suicidio”, que no ha tenido la comprensión y apoyo de ciertos maestros. Hay quienes han tenido altercados con algunos de ellos. Con algunos profesores han perdido la confianza porque han ventilado en el salón o escuela sus sentires y problemas escolares que les han contado. Hay quienes han recibido más apoyo del personal administrativo

que del docente, particularmente en situaciones personales. También refieren maestros que no consideran las condiciones económicas de los alumnos y les exigen cosas que implican gastos innecesarios.

Es importante revisar *cómo se “lidia” con las diferencias entre los estudiantes*, particularmente con aquellas que son motivo de tensiones en las cotidianidades escolares. Como todo grupo humano, los estudiantes de las Normales son diversos, sin embargo, “el rango” de dicha diversidad se amplía en función de fenómenos de distinto tipo (políticos, económicos, migratorios, socioculturales, etc.)

Hay estudiantes que criticaron que algunos docentes no consideren la condición física de ciertos compañeros, exigiéndoles más de lo que pueden porque ponen en riesgo su integridad: “En algunas actividades los profesores no miden el ejercicio físico... hay otros compañeros, por ejemplo con sobrepeso o problemas cardíacos a los que se les exige igual y no consideran sus condiciones.” Agregan que los afectan emocionalmente, al decirles cosas que disminuyen su seguridad y autoestima y al evaluarlos sin considerar sus diferentes características y capacidades físicas. Relatan el caso de un compañero que terminó por salirse de la escuela. Con esto se destaca el papel que el trato de los docentes hacia sus alumnos tiene en la configuración de las trayectorias escolares, bien conocido como “el efecto Pigmalión”.

Algunos alumnos consideran que su escuela no es incluyente, ni se respetan los derechos de los alumnos. Describen cómo en los salones de clase, algunos maestros hablan de política y de religión cuando la educación es laica. Otros señalan casos en los que son obligados a participar en eventos culturales, como las ceremonias cívicas o desfile de catrinas, por encima de las **creencias religiosas**, por lo que, dicen que no hay respeto a las individualidades. En contraparte, otros estudiantes cuestionan que los maestros no obliguen a una compañera a participar en estas actividades porque son contrarias a su credo religioso, cuando eso será parte de su desempeño profesional. Estas posiciones contrastantes reflejan una tensión entre prácticas escolares históricamente constituidas y la mayor diversidad de religiones (Quezada, 2009).

El trato institucional hacia **las estudiantes** es un tema de suma relevancia. La inclusión demanda una perspectiva de valoración hacia las mujeres, porque históricamente han sido vulneradas en sus derechos, desvalorizadas, discriminadas y tratadas como objeto sexual (Ruíz-Ramírez y Ayala-Carrillo, 2016:23). La mayoría de participantes manifestaron no ver problemas graves en este sentido. Sin embargo, los datos que se aportaron bastan para resaltar la importancia de revisar este aspecto, más aún cuando sabemos que se tiende al silencio o invisibilización de este tipo de experiencias.

Una alumna relata cómo a ella y otra compañera les negaron el acceso a una beca de intercambio por el hecho de ser mujeres, lo que habla de discriminación, a veces con la idea de que no pueden, no vale la pena invertir en ellas porque terminarán casándose o incluso bajo un interés auténtico de no exponerlas a los riesgos de viajar solas a otro lugar. Es necesario cuestionar estos supuestos, pues las excluyen de oportunidades formativas a las que tienen derecho y abonan profundizar las desigualdades de género.

Es grave que un grupo de alumnas coincidan en señalar que se han sentido acosadas por ciertos maestros.

Relatan un caso del cual se sabe que ha tenido encuentros sexuales con alumnas de otras generaciones. Algunas refieren haberse sentido acosadas por integrantes del personal de apoyo o intendencia: se les han acercado y les han hecho comentarios sobre su cuerpo; han irrumpido en sus convivios y quieren forzarlas a bailar con ellos; o entran al baño de mujeres sin avisar, bajo pretexto de sacar algo o limpiar. La reacción, tanto de maestras como maestros a quienes han recurrido para denunciar estas situaciones ha dejado mucho que desear, ya que sólo les dan consejos o previenen con frases como “ten cuidado con ese maestro”, “no te estés dando a llevar mucho con él”, “o no te quedes sola con ese maestro.” Las Normales tendrán que revisar y reflexionar sobre su papel central en la producción y reproducción del orden simbólico de género y en sus posibilidades para iniciar un proceso emancipatorio en este sentido (Ruíz-Ramírez y Ayala-Carrillo, 2016:24).

Los alumnos identifican actos graves de rechazo o discriminación hacia ciertos estudiantes en algunas Normales, por situaciones como embarazo, discapacidad, apariencia física, forma de vestir, orientación sexual e identidad de género. Reconocen que esto no es privativo del personal, sino también de compañeros que excluyen de sus equipos o grupos de amigos a algunos estudiantes; que los molestan, ya sea por su forma de hablar, por ser callados, no hablar tanto como los demás, participar poco o presentar dificultades académicas, como en el caso de un estudiante de origen indígena.

Un grupo refiere a una compañera con discapacidad (sordera) y tuvo problemas porque no dominaba bien la LSM. Destacan los esfuerzos tanto de algunos compañeros como de docentes para apoyarla: el maestro de LSM trabajó mucho para que fuera incluida, pero sin tener grandes logros; y una de sus compañeras de un semestre avanzado que dominaba bien esa lengua, llegó a actuar “casi como su maestra sombra” (como intérprete). Sin embargo, los apoyos fueron aislados, pues según los estudiantes, el mayor problema es que la mayoría de los maestros no saben LSM ni han mostrado interés por aprenderla. Sólo el que la enseña la domina, pero no siempre está y se ve saturado de trabajo.

En contraparte, mencionan a otro maestro que aislaba a dicha estudiante y le prohibía que usara LSM, exigiéndole que “leyera los labios”. Finalmente, ella dejó la Normal, “no terminó ni el primer semestre”. Otra maestra trató de investigar su contexto social y familiar y hacer algo para que regresara, sin lograrlo. También se solicitó que le asignaran un maestro intérprete, pero dicha solicitud no fue atendida por la institución.

Los alumnos de LEF relatan que en su grupo hay una estudiante sorda a la cual no saben cómo tratar, “pues mal entiende lo que dices, te ignora, ella se ha de sentir excluida.” También refirieron a un egresado de la carrera con sordera, pero con una trayectoria exitosa: “dirigió escoltas, es uno de los mejores maestros de educación física. Son personas que se esfuerzan.” A partir de estas experiencias un estudiante preguntó a los de LEE cómo deberían tratar a su compañera sorda.

Es de reconocer que las Normales de Tabasco den acceso a estudiantes con discapacidad, no sólo porque es su derecho sino porque es importante que la valoración de las diferencias se refleje también en la

constitución de las plantas docentes de las escuelas. También hay que valorar los esfuerzos e interés de maestros y compañeros por apoyar las trayectorias de dichos estudiantes, a pesar de los limitados recursos con que cuentan las instituciones. Sin embargo, es evidente la necesidad de actualizar a los formadores de maestros sobre el tema de la discapacidad.

Conclusiones

Hay indicios de que la formación en las Normales de Tabasco va preparando a sus estudiantes para trabajar con la diversidad y que realizan importantes esfuerzos por apoyar las trayectorias de sus estudiantes, pero los retos aún son enormes, particularmente en la construcción de ambientes inclusivos. Es importante reconocer los efectos de las prácticas sobre los procesos formativos: “los alumnos van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular” (Kaplan, 2006:44). Las experiencias de los estudiantes pueden constituirse en referente o modelo del “ser docente” que podría ser reproducido en su futuro desempeño.

Es necesario que los programas y procesos formativos en las Normales se desarrollen considerando, respetando y valorando la diversidad. Esto requiere: “cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo” (Echeita y Ainscow, 2011:31).

Referencias

- Both, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), pp. 26-46. Disponible en:
- https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio>
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesor para una Educación Inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2018, 12(2), 17-20. Disponible en:
- <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200002>
- Hopenhayn, M. (2015). La juventud latinoamericana. Recuento de daños, logros y esperanzas. En: Hernández, A. y Campos-Delgado, A. (Coord.), *Actores, redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte; Buenos Aires: CLACSO, pp. 23-37.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah. Estrategias didácticas multigrado*. México: SEPE-USET.

Ruíz-Ramírez, R. y Ayala-Carrillo, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), pp. 21-32. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696002>

Quezada, M. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (1-2), pp. 193-233. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065009>

SEP (2004). *Licenciatura en educación especial. Plan de Estudios 2004*. México: SEP.

SEP (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.

SEP (2013b). *Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012*. México: SEP.

UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. Conceptual Paper. A challenge a visión*. Paris: UNESCO. Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000134785>