

Orientaciones Teóricas y Metodológicas esenciales para diseñar Adecuaciones Curriculares en Educación Superior



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



PROGRAMA UNIVERSITARIO
PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS**



**PROGRAMA UNIVERSITARIO
PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**



**RECTORÍA
2012-2018**



Gilberto Rincón Gallardo®

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
PRÓLOGO.....	5
INTRODUCCIÓN.....	11
FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	17
<i>I Adecuaciones de acceso físico y acceso a la información.....</i>	<i>17</i>
<i>II Adecuaciones curriculares.....</i>	<i>18</i>
<i>II.1 Notas básicas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.....</i>	<i>18</i>
<i>II.2 Segundas notas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje: O del papel de del educador durante el proceso del aprendizaje escolar.....</i>	<i>21</i>
<i>II.3 Necesidades educativas especiales.....</i>	<i>24</i>
<i>II.4 Adecuaciones Curriculares.....</i>	<i>26</i>
<i>Conclusiones.....</i>	<i>30</i>
<i>Apéndice.....</i>	<i>31</i>

Orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en educación superior.

Presentación.

El presente documento, que ahora tienen en sus manos y que pueden leer, fue elaborado por un equipo de trabajo que labora en el *Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad* de nuestra Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Dicho equipo de trabajo está integrado por las Psicólogas Miryam Silva Dorantes y Maira Vianey Huerta de la O, quienes en todo momento estuvieron bajo la coordinación del Psic. J. Enrique Alvarez Alcántara. A ellas debemos la existencia de estas orientaciones.

El propósito que subyace a su diseño, elaboración y edición obedece al hecho de que somos conscientes de que la *Inclusión Educativa* no se reduce al proceso de asegurar el ingreso a nuestra universidad de todos los que aspiren a hacerlo y que históricamente han sido excluidos de ello por su condición personal, cultural, de género o por pertenecer a grupos comunitarios específicos o ser usuarios de lenguas originarias.

Somos sabedores que no basta diseñar, elaborar, instrumentar y aplicar exámenes de ingreso diferenciado, con apoyos de acceso o mediante la modificación del Reglamento General de Ingreso a nuestros Programas Educativos.

Reconocemos y admitimos que la *Inclusión Educativa* consiste esencialmente en acceder al hecho educativo, y no sólo a las instalaciones escolares o a sus aulas; admitimos, asimismo, que el hecho educativo es un proceso que demanda la participación de los docentes pues son ellos, y nadie más que ellos, quienes gracias a su labor educativa, propician las condiciones favorables para diseñar y construir ambientes de aprendizaje incluyentes.

En virtud de ello, este material está dirigido al Personal Académico de nuestra Universidad, esperando que pueda aportar elementos de carácter teórico y práctico en el diseño de las actividades, acciones y tareas académicas de naturaleza incluyente.

Es necesario decir que este documento por ser un documento de orientaciones y sugerencias, no es normativo. Tan sólo se aspira a que sirva de instrumento para que los docentes, a lo hora de diseñar, instrumentar y evaluar Adecuaciones Curriculares, dispongan de una herramienta sencilla, clara y oportuna para su apoyo.

Las orientaciones técnicas y metodológicas, que ahora podrás utilizar, consta de los siguientes apartados; una introducción en la cual se describe la idea de la diversidad desde sus orígenes filosóficos, hasta sus expresiones biológicas, así como los orígenes y el desarrollo de la exclusión como fenómeno social; así

mismo, se describe sucintamente un breve esbozo biográfico sobre la proyección de nuestra universidad en torno a su eliminación e instrumentación de políticas, acciones y programas dirigidos hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

En una segunda parte abordamos los fundamentos teóricos y metodológicos de las adecuaciones de acceso físico y acceso a la información así como las adecuaciones curriculares.

Con respecto al asunto de las adecuaciones curriculares se ha considerado pertinente incluir una serie de notas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre el papel del educador sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre las necesidades educativas especiales.

En la parte final de este segundo apartado se desarrolla lo qué son las adecuaciones curriculares y los tipos de adecuaciones que hay.

Cerramos este trabajo con unas conclusiones sobre la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la eliminación de las barreras de acceso que favorecen la exclusión y la discriminación.

Finalmente, en la parte última de este documento se anexa, a modo de apéndice, una serie de esquemas que según el punto de vista de quienes diseñaron el presente manual son de bastante ayuda para el análisis y comprensión del mismo documento.

Los esquemas de referencia fueron tomados del libro: **Orientaciones y Sugerencias Metodológicas para la Atención Educativa de Niñas y Niños Indígenas con Necesidades Educativas Especiales**. Editado por la SEP, DGEI. México, D.F. 2002.

En virtud de que el Documento que está en sus manos se elabora sin fines de lucro, lo mismo que el libro editado por la SEP-DGI, basta con citar la fuente para no violar Derechos de Autor.

Importa agregar que el autor del libro editado por la SEP-DGI es el Coordinador del equipo de trabajo que diseñó el que ahora tienen en sus manos y Director General del Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, por ello tampoco se violan Derechos de Autor.

Esperando sea útil y oportuno, deseamos obtener sus sugerencias y observaciones al e: mail programa.inclusion@uaem.mx


Dr. Jesús Alejandro Vera Jiménez

Prólogo

Agradezco a Enrique Alvarez la invitación para realizar este prólogo. Primero porque se trata de un documento que constata el compromiso del *Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad*, no sólo en cuanto a una toma de postura en torno a los principios y fundamentos de los Derechos Humanos (DD HH) de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con discapacidad, sino su responsabilidad técnico-científica con respecto a cómo se ejerce ese derecho en la práctica cotidiana del aula de dichos estudiantes con discapacidad, sin discapacidad y sus docentes.

A Enrique lo conocí como una persona sin discapacidad, no porque no la tuviera, sino que la teníamos invisibilizada (los de su entorno) porque cuenta efectivamente con una secuela de polio adquirida desde su primera infancia. Él pertenece a la generación de niños que por la carencia de una efectiva vacunación fue víctima de esta fatal epidemia que sufrió nuestro país en los años 50's del siglo XX. Y no sigo contando su biografía porque está magistralmente narrada en el Documental de José Peguero, *Enrique Alvarez: La Vida Pasada en Limpio*, premiado en el marco del 4º Festival Video-Med-México, en octubre de 1998, que recomiendo ampliamente para los interesados en la Inclusión.

Decía que a Enrique lo conocí cuando era una persona sin discapacidad porque era en lo último que pensaba uno de él; ahora se reivindica como una persona con discapacidad y milita en este movimiento social. No hace mucho maneja un vehículo adaptado, con todos los controles de conducción para las manos. Me sorprendió el brevísimo tiempo en que aprendió a manejar, lo cual me hace pensar seriamente que es más fácil manejar solo con las manos que con las manos y los pies, pero que un cierto atavismo tecnológico hace que los vehículos sigan diseñados para conducirse con pies y manos. Algo así como con lo que ocurre con la disposición de las letras en los tableros para escribir, que siguen siendo los mismos que el de las antiguas máquinas de escribir. El famoso "QWERT" que fue diseñado para hacer más lenta la escritura, ya que con los teclados antiguos se atropellaban las teclas y había que estarlas despegando manualmente. Ya desde la máquina IBM de esfera con todas las letras pudo haberse suprimido el "QWERT" pero continuó hasta nuestros días, con computadora y toda la velocidad posible. Así creo que ha pasado con el automóvil y Enrique sería un ejemplo. Siguiendo con el auto adaptado, conociendo a Álvarez en su versión invisibilizada de discapacidad, podría traer placas sin el logo de discapacidad, que por cierto no es fácil conseguir por los requisitos que ponen en las agencias de tránsito; así es con todos los derechos de las personas con discapacidad. En cambio, los derechos de las personas sin discapacidad están ahí, para ejercerse sin trámite adicional. Es como si el ejercicio de los derechos fueran, en unos casos, *a petición de parte* y, en los otros casos, se cuidan *por oficio*.

A Enrique le pasó lo mismo que a Gilberto Rincón Gallardo, fue militante del antiguo Partido Comunista donde ocupó siempre la cartera de Relaciones Internacionales; fue líder del 68 y, en parte por ello, preso político en Lecumberri;

luego fue Secretario General del Partido Mexicano Socialista (PMS). Gilberto tenía una malformación congénita en sus brazos, típica de la secuela de la talidomida. Fallido medicamento de los años 40's para los síntomas de las primeras etapas del embarazo. No obstante su malformación, Gilberto era una persona sin discapacidad. Hasta que se puso al frente de una ONG para combatir la discriminación de las personas con discapacidad; y fue candidato a la Presidencia de la República por el desaparecido Partido Social Demócrata (PSD) e hizo de la no discriminación la divisa principal de su Campaña; lideró desde las ONG el movimiento de la sociedad civil que logró que por primera vez en la ONU se apruebe una *Convención Internacional* desde la iniciativa no de un Gobierno, sino desde la Sociedad Civil. Así se logró que en diciembre de 2006 se aprobara la *Convención de los Derechos de la Personas Con Discapacidad (CDPCD)*. Y como tal, tiene una jerarquía constitucional para los países miembros. De hecho, para México la CDPCD es el fundamento para que el Artículo Primero Constitucional, que era sobre Las Garantías Individuales, pasara a ser el de Los Derechos Humanos. No el de los DD HH de las personas con discapacidad, sino los DD HH de todas las personas, beneficiándonos todos para ello. Así, Gilberto también pasó de ser una persona con malformación congénita *sin* discapacidad (o con discapacidad *invisibilizada*) a una persona *con* discapacidad.

Enrique y Gilberto fueron librando individualmente todas las dificultades prácticas y de discriminación de las que hayan sido objeto en su biografía personal. Esto es, individualmente han sido personas sin discapacidad. Pero como sujetos sociales han optado por convicción política y social asumirse como personas con discapacidad, militando en esta causa reivindicativa. Lo que cada uno logró individualmente forma parte de las personas que fueron y han sido. Pero lo que han logrado como *sujetos sociales*, lo que lograron para cada uno, se logra para el resto de las personas con discapacidad. Van haciendo logros como una especie de *jurisprudencia* a la que se puede apelar para extender ese derecho alcanzado para los otros con discapacidad, y para los sin discapacidad, muchas veces, también.

El Consejo Universitario de nuestra Universidad puso al frente del *Programa Universitario para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad*, primero, luego *Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad*, al Psic. Enrique Álvarez por ser un profesional no sólo con las competencias en el campo, sino con el ascendiente para convocar a esta emblemática lucha contra la discriminación. En otras universidades han hecho de forma similar, han puesto a algún profesional que además cuentan con alguna discapacidad; por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Colima está al frente Cosme Sedano Preciado, un profesional con ceguera adquirida. Esta cuestión de que el responsable sea una persona con discapacidad no se trata de hacerlo porque sea *políticamente correcto*. Porque de hecho son cargos que pueden ser ocupados por personas con o sin discapacidad. Como ha sido la titularidad de CONAPRED con Gilberto Rincón Gallardo y Ricardo Bucio, uno con discapacidad y el otro sin discapacidad y con un desempeño de excelencia de ambos. En otras palabras, es un asunto de subjetividad. Len Barton, un investigador con

discapacidad de la Universidad de Sheffield Inglaterra y precursor del enfoque social de la discapacidad, advierte que un investigador con discapacidad y otro sin discapacidad sobre el mismo tema de la discapacidad llegan a conclusiones diferentes, porque el sujeto que investiga juega un papel importante. En la discapacidad no todo es objetividad. Sobre todo si el enfoque que se emplea no es positivista.

En México, desde hace 22 años se viene promoviendo la integración de los alumnos de Educación Básica con discapacidad a las escuelas regulares. Hay un efecto positivo hacia los niveles de Educación Media Superior y Superior. Cada vez más, hay jóvenes con discapacidad como aspirantes a cursar sus estudios en las Instituciones de Educación Superior (IES). En 2008 se firmó la Declaración de Yucatán cuyas instituciones firmantes, todas ellas IES, se comprometían a flexibilizar el ingreso, permanencia y egreso con éxito de jóvenes con discapacidad. Para lograrlo se han ido inaugurando Programas de Educación Inclusiva. Porque hay que considerar el hecho de que si los estudiantes con discapacidad tienen éxito en el nivel Superior el efecto hacia los niveles de Educación Básica mejora en cuanto las expectativas de estos alumnos. Por esta razón la responsabilidad de las IES en este tema es mayor de la que se había estimado.

El Documento de *Orientaciones Teóricas y Metodológicas Esenciales para Diseñar las Adecuaciones Curriculares en Educación Superior* hace un recuento histórico de la discriminación de estas personas a lo largo de la historia, se trata de una actitud milenaria. También, da cuenta de la historia reciente de la integración educativa a partir de la “Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad”, España, en 1994, donde se habla de lo que es la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Dos conceptos que han revolucionado a la Educación Especial en el ámbito mundial. Las NEE son aquéllas que habrá de satisfacer para que la integración en el aula funcione adecuadamente. Mismas, que se atienden desde lo que se denomina Adecuaciones Curriculares. Si hay que trasladar la información a sistema Braille para acceder a ella es parte de la adecuación que se hace necesaria para que la integración se lleve a cabo. Lo mismo es la Lengua de Señas Mexicana (LSM) para la comunicación con los estudiantes Sordos. Ahora, no se trata que se comuniquen sólo la comunidad de Sordos, sino que los oyentes conozcan la LSM para entablar diálogo con ellos.

Recientemente, se ha impulsado ya no la Integración Educativa, sino la Educación Inclusiva. Esto ha cobrado mayor auge a raíz de la publicación del “Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas”, de Tony Booth y Mel Ainscow en el 2000 (por cierto ya salió la tercera versión en este 2015) y de la aprobación de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, en 2006. Se dice que ya no se hable de Integración sino de Inclusión, y que ya no se mencione las NEE sino de la Eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Además, se sugiere que ya no se haga referencia a las Adecuaciones Curriculares sino que se refieran los Ajustes

Razonables. En pocas palabras que en lugar de que se apoye a la persona con discapacidad para que se adapte al entorno escolar, ahora, es el entorno escolar el que debe adaptarse a la persona con discapacidad. Y que la discriminación ahora no sólo es de comisión, sino de omisión. Esto es, que es discriminación cuando un ajuste razonable es posible y no se lleva a cabo.

El concepto original de NEE se desvirtuó y quedó asimilado al modelo médico rehabilitatorio, y sustituyó el de las NEE al de discapacidad como un diagnóstico genérico. Se comenzó a atribuir a la persona individualmente las NEE y, como dice Rosa Blanco *“no es lo mismo hablar de las NEE de los alumnos -todo-¹ que de los alumnos con NEE”*. Las NEE son los requerimientos en el aula y en la escuela donde asiste un alumno con discapacidad y estas necesidades a satisfacer son para todos, para que logren estar integrados los alumnos con discapacidad y con los alumnos sin discapacidad.

No obstante, el Documento aquí presentado nos advierte que no existe contradicción entre la Integración, las NEE y las Adecuaciones Curriculares con la Inclusión, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, así como con los Ajustes Razonables; se trata de la dimensión en que se aplica la estrategia a seguir. En la dimensión aula y contenidos curriculares es correcto tratar el tema de las adecuaciones curriculares con los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, así como con los docentes. Si el tema es macro, como son las políticas públicas o a niveles de la cultura de la Inclusión, habrá que ocuparse de esta dimensión macro.

El Índice de Inclusión nos explica que hay que actuar para la Educación Inclusiva (y no para inclusión educativa) en tres dimensiones: la de la escuela o centro escolar; la de la política pública educativa; y, la cultural. Y, a esto me refiero cuando digo que este documento actúa a nivel de centro educativo, la integración y la satisfacción de las NEE a través de las adecuaciones curriculares en el aula y en la escuela. En la dimensión política pública y la de orden cultural estiba la Educación Inclusiva. Así no es contradictoria y así lo resuelve este documento. Si bien decíamos que la integración adecua al alumno con discapacidad junto con los alumnos sin discapacidad a la escuela a través de las adecuaciones curriculares; la inclusión, adecua la escuela al alumno con discapacidad. No hay integración *pura* e Inclusión *pura*. En la realidad es una interacción entre una y otra, se trata de un híbrido. Este híbrido no se reduce a un proceso simple, sino a un sistema complejo. Estamos frente a una cuestión sistémica.

Hay otras formas de simplificar la controversia, como lo hace la Secretaría de Relaciones Exteriores en su último Informe sobre la Inclusión a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que envía a Ginebra. Señala que la Educación Inclusiva la practica la educación regular y la integración educativa la Educación Especial. Así lo postulábamos cuando dirigimos la EE en la SEP, sólo que no le decíamos Educación Inclusiva, sino inclusión educativa. Lo cierto es que

¹ la nota es mía, esto es: “todos”

la integración y la inclusión ocurren en la realidad cuando la educación deja de ser especial. No obstante, a todo se está dispuesto a renunciar hoy, a la integración, a las NEE, a las adecuaciones curriculares y mañana se estará dispuesto a renunciar a la inclusión, a las barreras para el aprendizaje y la participación y a los ajustes razonables. A lo que no se ha estado dispuesto es a renunciar al término de *especial*.

Lo que este documento pretende es apoyar a los estudiantes con discapacidad y a sus compañeros sin discapacidad, así como a los docentes de estos alumnos, con las orientaciones para que puedan realizarse las adecuaciones curriculares que no son otra cosa que estrategias de acceso a los contenidos que todos los estudiantes deben dominar. Anuncia estrategias para el seguimiento y las tutorías a través de las *Unidades de Servicios de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE)* de la UAEM. Estas Unidades operarán la Orientación Metodológica para los Docentes y los Estudiantes.

Es importante rescatar el hecho de que no existía un documento específico para la Educación Superior de estas características hasta ahora², por ello es de reconocerse que será el primero en su tipo desde que apareció la Integración Educativa en México, allá en 1993 con el Artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE).

Cuernavaca
Septiembre 2015

Eliseo Guajardo

Integrante NAB
Maestría: Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva
MADEI-UAEM

² Se publicó entre los años 2000 a 2006: ANUIES-SEP, (aún no disponible) "Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior, CONTIGO, México, D. F. Se trata de un Documento de Política Pública.

Introducción

“Una misma cosa en nosotros lo vivo y lo muerto, lo despierto y lo dormido, lo joven y lo viejo; lo uno, movido de su lugar, es lo otro, y lo otro, a su lugar devuelto, lo uno”

Heráclito

I

Ya desde las añejas discusiones sobre las ideas de Parménides de Elea y Heráclito de Efeso, filósofos helénicos pre-socráticos, asomaba la cuestión de la unidad o diversidad del ser en este universo, así como con respecto a la inmutabilidad o mutabilidad del mundo ontológico; como es sabido, desde ese entonces (VI y V, ante de nuestra era), pese a la obviedad de la diversidad y fluidez del ser en sentido físico o material, se reflexionaba en torno a esta contradicción conceptual y se trataba de imponer uno o el otro punto de vista. Unidad y lucha de contrarios perenne.

Si acudimos a una primera definición provisional de la noción de diversidad, en aras de disponer de un punto de partida explícito y zanjar viejas reflexiones, hallaremos que tras este término encontramos *la variedad de formas de vida y de adaptación de los organismos al ambiente encontrado en la biósfera*; ello nos conduce imperceptiblemente a la consideración de los organismos, sus actividades (funcionales y de relación), sus entornos y su organización y diferenciación progresiva. Es decir, anclaremos este muelle en la biología, y saldremos de las reflexiones filosóficas que, más que definir, pudieron constatar el hecho de la diversidad y del movimiento perpetuo.

Ahora bien, si halamos esta primera definición y tratamos de contrastarla con las formas de vida que observamos en todos los niveles de existencia socio-cultural, no estaremos en condición de negar que éstos también expresan tal diversidad estructural, funcional, adaptativa, ecológica y social –en sentido amplio.

No sería por ello extraño que los orígenes, desarrollo y existencia de los grupos humanos, desde la prehistoria, muestren esta condición originaria y natural de su existencia. Desde la conformación de los primeros grupos socioculturales hasta la organización de las instituciones sociales que hoy por hoy distinguen nuestras sociedades es incontestable el hecho de que estos se distinguen por su amplia diversidad y dinamismo; de una época a la otra o de una región a otra, son perceptibles de manera evidente la diversidad y el perpetuo movimiento.

Bajo esta lapidaria constatación biológica, social, cultural e histórica, nos es posible reconocer que esta diversidad y dinamismo se expresan y manifiestan en

todas las dimensiones de la vida social y no sólo en los ámbitos biológicos o físico-químicos.

Actividades económicas desarrolladas a lo largo de la historia, relaciones sociales de producción, tradiciones culturales y conocimientos sobre lo real, tradiciones religiosas, formatos de contrato social para regular las relaciones entre los individuos, lenguas y costumbres, etcétera, muestran de manera fehaciente que los asertos expuestos en los párrafos precedentes no son infundios ni ocurrencias.

Ahora bien, a pesar de que lo apenas expresado es inobjetable y fenomenológicamente obvio, estas premisas, como hubimos esbozado, no parecen ser el hilo conductor de las acciones y tradiciones culturales que han guiado nuestras prácticas políticas e institucionales a lo largo de la historia humana.

Sin un gran esfuerzo intelectual hemos podido reconocer que la fenomenología socio-cultural de la exclusión y discriminación, de la estigmatización y marginación, como antítesis a las tesis precedentes, en una lógica de unidad y lucha de contrarios dialéctica, ha permeado el devenir de la misma humanidad y ha favorecido la procreación de un *zeitgeist*³ excluyente, discriminativo y homogeneizante.

Debemos considerar, además, que tal *zeitgeist* ha coexistido con la diversidad biológica, social y cultural, en una lucha constante por homogeneizar y reducir tal diversidad. Establecer territorios, lenguas, leyes y costumbres religiosas, normas de comportamiento únicas para poblaciones diversas ha sido la constante en los procesos de expansión y globalización de formas de vida dominantes desde los sectores sociales que detentan el poder político y económico, obtenido por medio de guerras de expansión y globalización de sus formas específicas de vida.

Importa considerar aquí que, desde mucho antes de la era cristiana, en las tradiciones egipcia, china, mesopotámica, griega o romana se encuentran variadas y diversas formas de exclusión social por diversas y variadas razones; sea por sus costumbres y tradiciones culturales, por la posesión de los territorios óptimos para el desarrollo socio-económico, por la lengua utilizada para comunicarse, por su condición física, psicológica o intelectual, por la posición ocupada en la escala social dividida en clases que les caracterizaba, por sus tradiciones religiosas, por el género, en fin... Argucias no faltaron para sustentar las actitudes y prácticas excluyentes, estigmatizantes y discriminativas.

³ Tras el término *zeitgeist* queremos representar su significado literal derivado de la lengua germánica y que refiere el “Espíritu” de una época determinada, en una región determinada. Ello significa que en ciertas épocas las representaciones sociales asumen una concordancia tal que pueden reconocerse como pensamientos o valores canónicos sobre determinados segmentos de lo real; estos valores canónicos, a su vez, mediante diversos mecanismo de socialización y a través de diversos aparatos ideológicos de Estado, se interiorizan como valores individuales que las personas expresan en sus actitudes, opiniones o comportamientos.

Desde este punto de referencia, pasando por toda la Edad Media y Moderna, hasta llegar a nuestros días, el *zeitgeist* excluyente, discriminativo y homogeneizante, ha sido el sino distintivo de nuestra vida política, económica y, en lo general, sociocultural.

La lucha permanente por acabar con la diversidad no ha cuajado, para bien de la propia humanidad; asimismo, la lucha permanente en contra de tal *zeitgeist* excluyente, discriminativo y homogeneizante ha planteado, ante quienes hoy nos proponemos impulsar políticas y programas incluyentes, una imperiosa necesidad de proponer en dos planos su afrontamiento. Por un lado, abatir y eliminar dicho *zeitgeist* y las prácticas fundadas en el mismo; es decir, eliminar todas las formas de discriminación por razones de tener costumbres y tradiciones culturales diferentes, por la posesión de los territorios óptimos para el desarrollo social y económico, por la lengua utilizada para comunicarse, por su origen étnico, por su condición física, psicológica o intelectual, por la posición en la escala social dividida en clases que les caracteriza, por sus tradiciones religiosas, por el género, en fin... Y, por el otro lado, promover actividades, acciones y tareas (programas y políticas) que propicien y favorezcan la eliminación de las barreras que obstaculizan o impiden el acceso al ejercicio pleno de los derechos humanos fundamentales, de modo que puedan acceder plenamente a estos, sin cortapisa alguna.

//

La fenomenología sociocultural y sociopolítica descrita en el numeral precedente (el *zeitgeist* excluyente, discriminativo y homogeneizante), a lo largo de la historia, ha sido objeto de diversas interpretaciones, explicaciones y búsqueda de alternativas que permitan transformarla en un viejo recuerdo o una pesadilla en la memoria histórica.

En este contexto, nuestra Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) no ha querido permanecer ajena a tal propósito y ha demarcado dicha fenomenología como uno de los problemas fundamentales de nuestra vida sociocultural contemporánea que debemos superar; en virtud de ello, determinó contemplar en su *Modelo Universitario* --bajo el cual se forman los profesionistas que cursan sus estudios en la misma--, el compromiso de atender las necesidades que se presenten en un entorno cambiante, “*así como (...atender...) a los intereses y búsquedas de los estudiantes y a la gran diversidad de grupos y sectores que constituyen la sociedad y que demandan procesos de formación a lo largo de la vida, diversificación de los espacios educativos y la producción de conocimiento socialmente pertinente.*”⁴

Para tener éxito en dicho cometido, entre otras acciones e instrumentos de política institucional, la UAEM, bajo los lineamientos del *Plan Institucional de Desarrollo*

⁴ UAEM. *Modelo Universitario*, 2012, 1

último (PIDE 2012-2018), a través de un acuerdo del Consejo Universitario⁵ aprobó la creación de su *Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad* y, por medio de un acuerdo posterior,⁶ el propio Consejo Universitario modificó los términos del primer acuerdo referido para adecuarlo a las nuevas y diversas exigencias en este ámbito de acción, quedando estructurado como *Programa Universitario para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad*.

Estos sucesos muestran de modo fehaciente que nuestra universidad asume el compromiso de reconocer que en todas las instituciones educativas de educación media superior y superior se muestra una amplia diversidad de circunstancias y condiciones; sea ésta entre los estudiantes, docentes, currículos, ambientes de aprendizaje, organización académica, así como en su naturaleza misma.

En virtud de ello, para asegurar el ingreso, permanencia y buen desempeño académico de todos los alumnos que aspiren a realizar sus estudios en nuestra Máxima Casa de Estudios –considerando sus particularidades--, además de propiciar su egreso en forma y tiempo, hemos determinado diseñar e instrumentar políticas y programas de eliminación de aquellas barreras que impiden o dificultan su realización exitosa, por un lado, así como construir estrategias y programas de acción para propiciar las condiciones óptimas y favorables de inclusión, por el otro.

Para favorecer la primera etapa de este compromiso, el Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad, diseñó e instrumentó un examen general de ingreso diferenciado (en Braille), así como la aplicación del mismo con apoyos adicionales para quienes desearan cursar sus estudios (asignación de espacios accesibles para presentar el examen, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana para quienes lo requiriesen y apoyo de aplicadores de examen para llenar alveolos en caso de dificultades neuromotrices o motrices). Cabe destacar el hecho de que aún es necesario realizar una armonización legislativa de los reglamentos generales de ingreso y desempeño académico para que se responda de manera eficiente a esta demanda.

De la misma manera, se ha instrumentado un programa de eliminación de barreras arquitectónicas, el diseño y difusión de un manual de accesibilidad arquitectónica⁷ y se ha realizado la armonización del Reglamento General de

⁵ “Acuerdo por el que se crea y se establecen las bases de organización del Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad”. UAEM. **Órgano Informativo Universitario “Adolfo Menéndez Samará”**. 73. Año XVIII. 27 de mayo 2013. Pp. 19-22.

⁶ “Reforma al Acuerdo por el que se crea y se establecen las bases de organización del Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad”. UAEM. **Órgano Informativo Universitario “Adolfo Menéndez Samará”**. 83. Año XX. 27 de febrero 2015. Pp. 8-11.

⁷ UAEM. **Manual Azul UAEM. Documento técnico de Accesibilidad para Personas con Discapacidad**. 2014.

Obras y Servicios de la propia institución para responder en este ámbito de acción.⁸

La instrumentación de estas acciones, desde luego, es insuficiente para propiciar las condiciones o ambientes de aprendizaje óptimos que favorezcan el desempeño académico de nuestros alumnos, provenientes de sectores sociales considerados como pertenecientes a dicha diversidad y que, a su vez, han sido excluidos o marginados del acceso, permanencia, desarrollo y término exitoso de sus estudios en los niveles medio superior y superior de nuestras instituciones de educación superior (personas con discapacidad, pertenecientes a pueblos y comunidades originarias, hablantes o usuarios de lenguas originarias, adultos mayores, en condiciones de pobreza, etcétera).

Es necesario, además, reconocer que la intervención educativa que se realice desde nuestros programas educativos tenderá a lograr un proceso educativo que toma en cuenta las características generales de cada grupo o situación, así como las necesidades particulares de los actores principales. Es decir, toda intervención educativa que se realice requerirá de cierta adaptación, o adecuación, a la diversidad y variabilidad de circunstancias y partenaires educativos.

Sabemos que los docentes son quienes intervienen directamente en la inclusión educativa de personas que responden a un origen y condiciones diversas; por tal razón, éstos tendrán que ser capaces de llevar a la práctica las *adaptaciones o adecuaciones* necesarias, flexibles y óptimas, para favorecer la inclusión educativa de tales alumnos en los programas educativos; sean estas adecuaciones al currículo, a las planificaciones de clase o secuencias didácticas, a las actividades, acciones o tareas en el aula y a las estrategias de evaluación del aprendizaje.

Para facilitar y promover prácticas educativas incluyentes en las unidades académicas y de investigación que ofrecen programas educativos se ha determinado diseñar e instrumentar, a partir de este ciclo escolar 2015-2016, las *Unidades de Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE-UAEM)*.

Las USAIE-UAEM se definen como: *La instancia que propicia el desarrollo académico de los alumnos que ingresan a la UAEM y que forman parte de sectores sociales pertenecientes a poblaciones diversas, históricamente excluidas y marginadas del ejercicio pleno de sus derechos (personas con discapacidad, provenientes de comunidades originarias, usuarios de lenguas originarias, adultos mayores).*

⁸ “Acuerdo por el que se adicionan diversas disposiciones del Reglamento General de Obras y Servicios de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para implementar en la construcción, mantenimiento y conservación de su infraestructura el desarrollo sustentable y la inclusión de personas con discapacidad”. UAEM. **Órgano Informativo Universitario “Adolfo Menéndez Samará”**. 79. Año XIX. 13 de agosto 2014. Pp. 19-20.

Con el propósito de propiciar estas condiciones incluyentes las USAIE-UAEM realizarán las actividades que se enuncian a continuación:

- ✓ Tutoría y seguimiento académico de los alumnos
- ✓ Seguimiento y asesoría a unidades académicas
- ✓ Seguimiento y asesoría psicopedagógica a los docentes

Las acciones enunciadas contemplarán en su estructura y función los contenidos fundamentales siguientes:

- ✓ Adecuaciones de acceso físico y a la información
- ✓ Adecuaciones curriculares
- ✓ Evaluación del proceso educativo

En virtud de lo hasta aquí expuesto, en el presente documento abordaremos lo referente a las tres últimas viñetas, para apoyar la labor de los docentes a la hora de diseñar Adecuaciones Curriculares.

Fundamentos Teóricos y metodológicos

I

Adecuaciones de acceso físico y acceso a la información

Nuestra Universidad admite, como un corolario derivado de su responsabilidad social, ineludible e inalienable, el compromiso de realizar todas las acciones que sean necesarias para la creación de las condiciones favorables que garanticen el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad –sean éstas estudiantes, trabajadores o ciudadanos que la visitan—o a quienes por requerir tales apoyos demanden dichas acciones, en los espacios diversos que la conforman, ello le obliga, en el diseño, construcción y adecuaciones arquitectónicas, a proyectar la Infraestructura física accesible como una forma de aseguramiento de la inclusión social de tales sectores de la sociedad, en todos los ámbitos.

Para comenzar, conviene expresar que por *Accesibilidad* entendemos: “*El aseguramiento de la disposición de los elementos del espacio construido que permiten el acceso, orientación, desplazamiento, permanencia y uso de los bienes muebles e inmuebles por todas las personas, incluyendo aquéllas con discapacidad, adultos mayores, mujeres embarazadas y personas de baja estatura*”⁹

Asimismo, por *Accesibilidad Razonable* se comprende: “*El aseguramiento de la disposición de los elementos de los espacios principales, construidos, que permiten el acceso, orientación, desplazamiento, permanencia y uso de los bienes muebles e inmuebles por todas las personas, incluyendo aquéllas con discapacidad, adultos mayores, mujeres embarazadas y personas de baja estatura*”.

Por *Accesibilidad Total* entendemos: “*El aseguramiento de la disposición de los elementos de todos los espacios construidos que permiten el acceso, orientación, desplazamiento, permanencia y uso de los bienes muebles e inmueble por todas las personas, incluyendo aquéllas con discapacidad, adultos mayores, mujeres embarazadas y personas de baja estatura*”.

Además, debemos incluir los siguientes conceptos para explicarnos de manera precisa y adecuada, Apoyos Arquitectónicos y Apoyos Didácticos y de Acceso a la Información.

Por *Apoyos Arquitectónicos* entendemos: “*Los recursos o dispositivos colocados en el entorno construido para ayudar a todas las personas, incluyendo aquéllas*

⁹ Todas las referencias y citas de este apartado provienen del **Manual Azul**, UAEM: 2013, Pp. 7 y ss.

con discapacidad, adultos mayores, mujeres embarazadas y personas de baja estatura a cambiar de postura, acceder, orientarse, desplazarse, permanecer y usar los bienes muebles e inmuebles.

Y por *Apoyos Didácticos y de Acceso* a la Información comprendemos: “*Los recursos o dispositivos utilizados por las personas con discapacidad para leer, escribir o comunicarse. Entre estos podemos referir las regletas y punzones para que las personas con ceguera utilicen el Sistema Braille, software especializado para personas con ceguera y baja visión, Tablas de Comunicación para personas con Trastornos Neuromotores, etc.*”.

O, también se incluyen los *Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación*, que consideran: “*Todos los apoyos adicionales que facilitan la comunicación de las personas que tienen restos de habla o que tienen serios problemas articulatorios y, por ello, presentan problemas de comunicación, sean por adolecer de Trastornos Neuromotores, sordera, hipoacusia, autismo, afasia, etc., y que podemos referir entre ellos, tablas de comunicación, tarjetas Bliss, computadoras, macrotipos, etc.*”.

Finalmente, para los casos de sordera es necesario considerar la *Lengua de Señas Mexicana (LSM)*.

En esencia, estas son las *Adecuaciones Arquitectónicas y de Acceso a la Información* que deben tomarse en cuenta a la hora de planificar, en las diversas unidades académicas, de investigación y de servicios (sanitarios, bibliotecas, centros de cómputo, áreas deportivas y recreativas, etc.) la inclusión de personas que requieran apoyos alternos o adicionales para acceder a los programas educativos.

II

Adecuaciones curriculares

Para precisar esta cuestión es necesario aclarar, primero, el conjunto de conceptos y categorías que son requeridos para explicar y comprender éstas.

II.1

Notas básicas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje

Hablar sobre los procesos del aprendizaje nos demanda partir de las siguientes premisas:

- ✓ Para hablar del proceso del aprendizaje debemos considerar, aunque ello sea de manera implícita, a un *sujeto de la actividad de aprendizaje, a un ser que construye, se apropia e interioriza*, mediante su actividad, todo el

- conjunto de contenidos del aprendizaje. Es decir, puede decirse, en una primera tesis, que *hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende*.
- ✓ Queremos manifestar, asimismo, que el *sujeto de la actividad de aprendizaje* es quien se encarga de construir todo un conjunto de *estrategias de aprendizaje*, quien se apropia los contenidos mismos del aprendizaje y quien, finalmente, organiza la información en su sistema cognoscitivo. En fin, es el estudiante quien se integra a la actividad de aprendizaje, junto con otras personas, en torno a una serie de contenidos de la misma actividad. Pudiérase decir, en una segunda tesis, que *hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende*.
 - ✓ De la misma manera, el *sujeto de la actividad de aprendizaje*, el estudiante, no únicamente es un ser que procesa la información procedente del medio, éste es un ser que procesa la información porque tiene el deseo de hacerlo, porque existen otros seres que tienen el deseo de que él lo haga y, en fin, porque el estudiante trata de acoplarse emocionalmente a las demandas de los otros que desean que desee aprender; si no hubiese deseo de aprender, la dificultad en el aprendizaje sería inocultable. Dicho en una tercera tesis, *hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender*.

Por lo que hemos expuesto hasta aquí y para los fines de este documento, podemos considerar de una manera sintética y como punto de partida, tres tesis en torno al proceso del aprendizaje:

- ✓ Hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende
- ✓ Hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende
- ✓ Hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender

En consecuencia, para definir nuestro punto de partida, entenderemos como aprendizaje:

Proceso psicológico que permite al sujeto de la actividad de aprendizaje reorganizar y transformar sus pautas de comportamiento, tanto observables como no observables, con fines adaptativos al mismo entorno sociocultural.

Asimismo, para no dejar en un plano individual y cuasi biológico el proceso del aprendizaje es necesario considerar que este proceso es:

Un proceso interactivo entre, por lo menos, un individuo que aprende y que utiliza y construye estrategias de aprendizaje, además de tener el deseo de aprender; otro que organiza, dirige la actividad educativa y utiliza diversos mecanismos de influencia educativa, gracias a los cuales, a través de su propia actividad, el estudiante aprende y, finalmente, una serie de contenidos y actividades de aprendizaje.

De la misma manera, asumimos que el aprendizaje, siendo una actividad centrada fundamentalmente en el individuo que aprende, puede hacerse posible, sí y sólo si “otro” (el educador, el docente), instrumenta una serie de mecanismos de influencia educativa, gracias a los cuales los alumnos podrán apropiarse o construir y desarrollar las competencias cognitivas, afectivo-emocionales o volitivas,¹⁰ así como también interiorizar las experiencias organizadas conceptualmente a través de diversos contenidos de aprendizaje.

Ahora bien, es pertinente manifestar que la relación trídica enunciada no es tan simple, puesto que el maestro o docente no sólo es “él”; del mismo modo y fundamentalmente es “los”. Pero, vale la pena preguntarse ¿qué significa este “los”? Al parecer no únicamente se refiere a todas las personas que asisten a la escuela o al aula, de la misma manera considera el conjunto de conocimientos, creencias, intereses, valores, opiniones y, en fin, teorías implícitas y conocimientos compartidos con la comunidad, que los mismos poseen al llegar a ésta y que, de algún modo, comparten con sus demás compañeros.

Para sintetizar estas ideas en torno al aprendizaje sería conveniente agregar a las tesis de que;

- ✓ Hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende,
- ✓ Hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende, y
- ✓ Hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender

Las siguientes tres tesis:

- ✓ Hay aprendizaje porque hay contenidos de aprendizaje,
- ✓ Hay aprendizaje porque hay otras personas que organizan los ambientes de aprendizaje, y
- ✓ Hay aprendizaje porque hay una interacción e interactividad entre los elementos descritos

¹⁰ Para los fines de este documento y de manera pragmática, partiendo de la formación teórica de quienes diseñan este documento, por *competencias cognitivas* comprendemos el conjunto de recursos, habilidades y saberes intelectuales o de conocimiento que permiten al sujeto de la actividad de aprendizaje resolver problemas de carácter intelectual (entre ellas encontramos las competencias de pensamiento y razonamiento lógico, las competencias de comprensión lectora y escritora; las competencias lingüísticas –comprensión y expresión discursiva--); por *competencias afectivo-emocionales* entendemos el conjunto de recursos y habilidades que le permiten al sujeto de la actividad expresar emociones y sentimientos, o comprender emociones y sentimientos, en las relaciones con sus semejantes de modo tal que puede resolver o prever y evitar conflictos interpersonales; finalmente, por *competencias volitivas*, entendemos el conjunto de recursos, habilidades y saberes que permiten al sujeto de la actividad orientar selectivamente su actividad y autorregular los procesos y resultados de la actividad de manera tal que pueda alcanzar los propósitos que orientan su propia actividad. (Definiciones propias).

II.2

Segundas notas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje: O del papel del educador durante el proceso del aprendizaje escolar

Con lo expresado hasta este momento pudiera parecer, tratándose del hecho educativo, que nuestra reflexión privilegia el polo del *sujeto de la actividad de aprendizaje* y la interacción entre los diferentes elementos componentes del hecho educativo; sin embargo ello no es así, por tal razón abordaremos otro aspecto importante del mismo proceso.

Para realizar lo anterior podemos enunciar las tesis que dan sentido a nuestras reflexiones. Es decir, es necesario expresar que:

- ✓ El hecho educativo, como diversidad de condiciones organizadas en un conjunto de acciones intencionadas, permite la transmisión y apropiación de los saberes históricamente constituidos.
- ✓ Dichos conocimientos o saberes, o por lo menos alguna buena parte de ellos, no podrían ser adquiridos por los estudiantes sin una intervención docente, ésta responde a un acto intencionado que se instrumenta desde la escuela.
- ✓ El conjunto de acciones intencionadas o deliberadas, organizadas e instrumentadas en el aula y la escuela por los docentes no obedece al puro arbitrio y capricho de los mismos, más bien responde a una serie de propósitos, intenciones, objetivos, contenidos, actividades, acciones y tareas que se encuentran organizadas de manera formal, contempladas en un currículo.
- ✓ Finalmente, debemos apuntar el hecho de que el contenido conceptual referido en el párrafo inmediatamente anterior (es decir el conjunto de objetivos, contenidos de aprendizaje, hábitos, valores sociales y competencias sociocognitivas por aprehender), conforma lo que pudiésemos denominar como currículo, o sea que este último constituye el instrumento que guía las acciones que se realizan dentro del contexto educativo escolarizado.

Tratando de resumir, pudiéramos decir que con las premisas expuestas hemos enfatizado apenas el hecho de que en las condiciones de la práctica educativa escolar (más no sólo en ella) se manifiesta la preexistencia de sistemas conceptuales, de valores sociales y procedimientos creados socioculturalmente, que la misma sociedad se plantea transmitir a las nuevas generaciones.

Asimismo, hemos querido subrayar el hecho de que, particularmente en la educación escolar, se requiere de una *interactividad* de los estudiantes con los docentes, con el “saber enseñar”, con los “conocimientos compartidos” y con los contenidos mismos del programa educativo.

Siguiendo el hilo de nuestras ideas conviene decir que la concepción del aprendizaje que sustenta el contenido de nuestra exposición subraya la importancia de las relaciones que establecen determinados individuos; por ende, el aprendizaje, paradójicamente, no es sólo el resultado de una interacción entre el individuo y el medio circundante, considerando en él los “objetos de conocimiento”, sino que la relación de interactividad,¹¹ la intersubjetividad,¹² la actividad interpsicológica¹³ con los educadores, con sus compañeros de grupo, con los conocimientos, creencias, actitudes y teorías implícitas que poseen es esencial para garantizarlo.

Pudiera sintetizar lo anterior con una fórmula bastante contundente:

En la escuela, *el docente es una entidad físicamente real*, está presente ante quien aprende y *tiene la función explícita y formal* (tanto en sentido laboral como pedagógico) *de intervenir deliberadamente en el proceso educativo*, promoviendo aprendizajes que no ocurrirían de forma espontánea sin sus intervenciones; sin embargo, el conjunto de intervenciones del agente físicamente existente como docente no son suficientes para garantizar el proceso del aprendizaje escolar. El reconocimiento de la importancia de la intervención de otros miembros del grupo social que no son el agente o sujeto del aprendizaje, ni los docentes, además de incluir a los otros alumnos que comparten la actividad escolar, exige, conceptual y pedagógicamente, el reconocimiento de que esta intervención intencionada y compartida tiene una función mediadora entre la cultura, los conocimientos y el estudiante.

Ahora bien, así como se ha reconocido la complejidad de esta interactividad entre los educadores, los alumnos, los objetivos y contenidos de la actividad educativa,

¹¹ Por *Interactividad*, en este documento, comprendemos más que las interacciones físicas y efectivas entre los docentes y los alumnos durante el hecho educativo, al conjunto de acciones y actividades que estos realizan, independientemente de que no estén compartiendo espaciotemporalmente los entornos, y que las mismas responden a los propósitos, contenidos curriculares, así como actividades previstas en los programas educativos que comparten tanto los alumnos como los docentes, i.e, preparar clases, diseñar los ambientes de aprendizaje, evaluar tareas y exámenes o actividades fuera de la escuela, actualizarse y prepararse para elevar la calidad de las prácticas docentes, etcétera.

¹² Entenderemos en este documento, tras el término de *intersubjetividad*, la idea de que las relaciones que se establecen entre las personas no únicamente se refieren a las de carácter físico, a las que se muestran cara a cara, sino sobre todo a las de carácter psíquico, las de naturaleza subjetiva (en virtud de que se encuentran dentro del sujeto de la actividad), como las que se refieren a los valores sociales, las creencias, los intereses, los conocimientos compartidos, las tradiciones socioculturales, etc. Es decir, este concepto es tanto de naturaleza sociológica como psicológica. Pudiérase decir, psicociológica.

¹³ Lo mismo que los conceptos de *interactividad* y de *intersubjetividad*, el concepto *interpsicológico* hace alusión a las relaciones que se establecen entre los miembros de una colectividad para propiciar el proceso de socialización. En muchos textos estos tres conceptos de utilizan indistintamente; sin embargo refieren diferentes niveles de expresión de las relaciones que se establecen entre las personas; mientras que el primero tiene un carácter más cercano a la categoría de actividad (en psicología), el segundo, lo mismo que el tercero, se asocian más a la categoría de representación (también en psicología).

los conocimientos compartidos, las creencias y teorías implícitas, etc., de la misma manera resulta imprescindible reconocer que esta interactividad no es obra de la casualidad o de la determinación arbitraria de los docentes; es necesario aceptar que la interactividad se encuentra condicionada por la formalización que de los contenidos, propósitos, actividades y tareas se expresan en el *currículo*.

Importa por ello aquí reconocer que el *currículo* y la *institución escolar* han sido creados para cumplir *una función*; a saber, la de *transmitir a las nuevas generaciones los saberes socialmente producidos*, aquéllos que son considerados en un momento histórico determinado como válidos y relevantes, dando lugar dicha comunicación o transmisión a la *relación didáctica*, es decir, a la relación establecida entre los maestros, los alumnos y los saberes.

Como refiere la investigadora brasileña, Martha Kohl de Oliveira,¹⁴ “El concepto de *enseñanza-aprendizaje* incluye dos aspectos particularmente importantes, por un lado, la idea de que un proceso que involucra tanto a quien enseña como a quien aprende no implica necesariamente las situaciones en las que hay un educador físicamente presente; la presencia de un “otro social” puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente escolar, de los significados que impregnan los elementos del mundo, etc. Por el otro lado, que *el aprendizaje es el resultado deseable de un proceso deliberado, explícito, intencional, (...) por ello la intervención pedagógica es un mecanismo privilegiado y la escuela es el lugar donde se desarrolla el proceso intencional de enseñanza-aprendizaje (...)* Por definición su propósito involucra procesos de intervención que conducen al aprendizaje.”

Lo expuesto recién no significa otra cosa más que el educador debe realizar una *transposición didáctica*, una transformación de los conocimientos y saberes en contenidos de aprendizaje y en una serie de actividades que permitan la apropiación de tales contenidos, así como la construcción de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos. Asimismo, significa que en el hecho educativo el proceso enseñanza-aprendizaje no resulta sólo de la interactividad e interacción entre estudiantes, docentes y sus saberes disciplinares o contenidos de aprendizaje; de la misma manera, es necesario transformar los *saberes sabidos* en *saberes enseñados*, a través de diversos *mecanismos de influencia educativa* o de *estrategias de seducción educativa*.¹⁵

Tratando de cerrar este numeral puede decirse que *los profesores* tienen como *función* esencial: *Planificar, aplicar y evaluar todo un conjunto de actividades*,

¹⁴ Kohl de Oliveira, M. “*Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky*”. En: Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; et. al. ***Piaget-Vigotsky: contribuciones para plantear el debate***. México: Paidós, 1996. Pp. 45-68.

¹⁵ Recomendamos revisar los siguientes textos: Chevallard, Y. ***La transposición didáctica***. Bs. As.: Aique, 1996; Coll, C.S.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. “*Actividad Conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia educativa*”. ***Infancia y Aprendizaje***. Vol. 15. Issue 59-60. 1992. Pp. 189-232; y Gauthier C. y Jeffrey, D. ***Einsegner et Séduire***. Québec, Qc: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

acciones y tareas sustentadas en un currículo que se ajusta a las competencias, intereses y motivaciones de todas y cada una de las alumnas y alumnos que conforman el grupo escolar y la escuela misma, esta función es una de las condiciones fundamentales para aplicar, con flexibilidad, el currículo escolar y promover así aprendizajes significativos.

Ahora bien, una vez planteadas las premisas que consideramos fundamentales para este documento, cabe cuestionarse lo siguiente: ¿Qué debemos entender por aplicar un *currículo* adecuado (flexible) a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos y cada uno de los alumnos y alumnas?

En esencia lo que se quiere expresar consiste en que reconocemos la dinámica educativa escolar como un hecho al cual asiste una diversidad poblacional, diversidad que evidencia, asimismo, distintas capacidades, intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje, condiciones familiares, de vida, etc.; pese a ello, para una comunidad heterogénea la sociedad se propone un mínimo básico de conocimientos compartidos y relevantes. Ante tal diversidad los profesores organizan una serie de actividades, acciones y tareas orientadas a facilitar el proceso del aprendizaje y, en consecuencia, al cumplimiento de los objetivos educativos plasmados en el *currículo*; si algunos de los alumnos requieren especificaciones o adecuaciones para poder acceder físicamente, tanto a la escuela como al aula, o para acceder al conjunto de objetivos educativos, contenidos del aprendizaje o a las actividades, acciones o tareas de la vida escolar, el profesor (o en su caso la comunidad educativa) realiza las adecuaciones pertinentes, para facilitar el acceso a los contenidos de aprendizaje escolar.

II.3

Necesidades educativas especiales.

Es preciso mencionar que la educación en el mundo ha tomado diferentes enfoques y, como ya se mencionaba, el objetivo central es lograr que la educación sea para todas las personas, sin excepción.

Durante la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, organizada por el la UNESCO, con la colaboración del gobierno español, en la Ciudad de Salamanca, España, durante los días 7-10 de junio de 1994, después de varias consideraciones y análisis, se concluyó con un refrendo del compromiso asumido por todos los Estados y Gobiernos participantes, con una educación para todos, “(...) reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación(...)” expresando, a su vez, su respaldo al *Marco de Acción para la Necesidades Educativas Especiales*.¹⁶

¹⁶ ***Declaración de Salamanca***, UNESCO: 1994, viii

El *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* contiene principios, políticas y prácticas para atender las necesidades educativas especiales y apoyar la iniciativa de cumplir con el objetivo de tener Educación para Todos. “El principio rector de este Marco de Acción es que *las escuelas deben acoger a todos* (...), independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”.¹⁷

Bajo esta premisa y propósito es necesario precisar lo que debemos entender tras el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Las connotaciones más importantes de este concepto son las siguientes:

- ✓ El alumno no porta las necesidades educativas especiales como un rasgo distintivo de su ser; éstas no derivan de la presencia de alguna deficiencia, evidente o no, física, psicológica o sociocultural, transitoria o permanente; no son atribuibles a los alumnos.
- ✓ Las necesidades educativas especiales tienen su origen en la interacción alumno-escuela-maestro-curriculo- contexto sociocultural-lingüístico; asumir este carácter interactivo de las necesidades educativas especiales implica aceptar, asimismo, su carácter relativo.
- ✓ Las necesidades educativas especiales no son permanentes, más bien son relativas, tienden a desaparecer cuando se eliminan las barreras u obstáculos del entorno que las propician.

Hasta ahora, a salto de mata, se han tratado de definir, excluyentemente, unos u otros conceptos.

Cuando se hablaba de *Necesidades Educativas Especiales* no se consideraba la cuestión relativa a la *Barreras para el Acceso a la Educación y al Aprendizaje*; cuando se hablaba de *Necesidades Educativas Especiales* se consideraba que había que atender a los alumnos que las presentaban para asegurar la *Integración Educativa*, ahora que se habla de la eliminación de las *Barreras para el Acceso a la Educación y al Aprendizaje* se supone que la tarea consiste en promover políticas y acciones para una *Educación Inclusiva*. Pareciera que si se asume la primer postura se excluye necesariamente la segunda y viceversa; empero, si somos más analíticos nos daremos cuenta que más que ser mutuamente excluyentes son expresiones de un mismo objeto de análisis en diferentes niveles de análisis y, ergo, ambas son expresiones reales y verdaderas de un fenómeno que les incluye.

La educación debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas. Cada institución debe proporcionar el apoyo que cada alumno necesita, el docente debe identificar en los alumnos qué necesitan aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, cómo, en qué

¹⁷ **Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales**, UNESCO: 1994, 6. Subrayado nuestro

momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

II.4

Adecuaciones Curriculares

Hablar de adecuaciones curriculares es inevitable cuando se propone integrar al aula a los alumnos con alguna discapacidad, por provenir de poblaciones remotas, comunidades originarias, de usuarios de lenguas originarias, y de grupos o zonas desfavorecidas o marginadas; ya que las adecuaciones curriculares son un elemento fundamental en la definición de la inclusión educativa.

El porqué de las adecuaciones curriculares se responde de manera muy sencilla, se implementan cuando las necesidades educativas rebasan los medios con los que cuenta la institución, como son el planteamiento pedagógico o la planeación didáctica realizadas por el docente, y esto no satisface dichas necesidades, por lo que tendrá que definir los apoyos (alternos, diferenciados y adicionales) que requiere el estudiante y proporcionárselos.

Se deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de generar un impacto significativo. Dependiendo de los requerimientos de cada alumno, se podrá adecuar la metodología de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización de los grupos de alumnos, los ambientes de aprendizaje, la organización del espacio, los materiales didácticos, los contenidos, los procedimientos de evaluación e incluso el propósito de la unidad de aprendizaje. Lo que no puede cambiar son los propósitos generales de los programas educativos, pues si se llegan a realizar, estaríamos hablando de currículos paralelos.

Sin embargo, deben establecerse prioridades de acuerdo a las necesidades del estudiante, actuando en aspectos que el alumno realmente necesita para lograr los objetivos. Para establecer esas prioridades, el docente se puede basar en los criterios que Puigdemívol propone:¹⁸

- ✓ *De compensación.* Se priorizan las acciones que compensan los efectos de una discapacidad en el aprendizaje, como sería el uso de auxiliares auditivos, la silla de ruedas o la máquina Perkins en el caso de los ciegos.
- ✓ *De autonomía/funcionalidad.* La intención es favorecer el desarrollo autónomo del alumno. Es decir, que las ayuda o apoyos alternos o adicionales sean lo más pronto posible, innecesarios.
- ✓ *De probabilidad de adquisición.* Se trata de decidir el tipo de aprendizaje que el alumno puede alcanzar, dejando para más adelante, el que represente mayor dificultad en la adquisición y aplicación.

¹⁸ Puigdemívol, I. *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad.* Barcelona: Graó. 1996.

- ✓ *De sociabilidad.* Son aprendizajes que desarrollan las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que favorece las actividades en el aula, el contacto personal y la comunicación, pero sobre todo se utilizan cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.
- ✓ *De significación.* Se seleccionan los medios de aprendizaje para que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral, es decir, son significativas en función de sus posibilidades reales.
- ✓ *De variabilidad.* Se utiliza para mantener el interés del alumno. Las estrategias metodológicas deben ser diversificadas para que el alumno tenga alternativas para resolver los conflictos a los que se enfrenta.
- ✓ *De preferencias personales.* Significa potenciar el trabajo rescatando el interés del alumno por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente seguro al realizarlas, lo que propicia una mayor motivación y participación.
- ✓ *De ampliación de ámbitos.* Amplía sus ámbitos habituales de acción. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes, posibilitan la construcción de nuevos significados y como consecuencia, comprender mejor el mundo que le rodea.

Tipos de adecuaciones

En general, se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

- ✓ Adecuaciones de acceso al currículo.
- ✓ Adecuaciones en los elementos del currículo.

Adecuaciones de acceso al currículo

Consisten en las “modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado”.¹⁹

Estas adecuaciones se encaminan a:

- Crear las condiciones físicas —sonoridad, iluminación y accesibilidad— en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible.
- Conseguir que el alumno alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela (profesores, personal de apoyo, compañeros).

Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes:

¹⁹ MEC. *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC-CNREE. 1990. Pp. 134.

- Acceso físico
 - Eliminación de barreras arquitectónicas
 - Mobiliario adaptado
 - Personal especializado

- Acceso a la información
 - Materiales específicos
 - Sistemas aumentativos o alternativos de comunicación. En esta categoría se incluye a los intérpretes, quienes son un medio de acceso a la información y que intervienen en el proceso de comunicación e intercambio de información.

Adecuaciones en los elementos del currículo o Adecuaciones Curriculares

Son “el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos”.²⁰

Algunas pueden ser significativas, lo cual implica una individualización del currículo, mientras que otras son relativamente no significativas:

- *Adecuaciones significativas*: son aquellas que si llegan a afectar los contenidos del currículo, pueden llegar hasta la eliminación y por ende la necesidad de adecuar los objetivos generales y los criterios de evaluación. Estas son de manera individualizada.
- *Adecuaciones no significativas*: están enfocadas en la modificación de diferentes elementos de la programación del profesor para favorecer a todos los alumnos del aula, respondiendo a las diferencias individuales sin afectar los contenidos básicos del currículo. Estas adecuaciones el profesor las realiza con el fin de que todos sus alumnos logren alcanzar los objetivos marcados en el currículo.

En ambos casos se buscará:

- La mayor participación posible de los alumnos en el desarrollo del currículo.
- Que los alumnos logren los propósitos de cada asignatura a través del currículo adaptado a sus características y necesidades específicas.

Los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos.

²⁰ MEC. *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*. **Op. Cit.** Pp. 138.

- *En la metodología de enseñanza.* Se utilizan métodos, técnicas y materiales diferenciados.
- *Al evaluar,* las adecuaciones consideran utilizar criterios y estrategias de evaluación diferenciados, diversificando las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar, además de considerar los momentos para evaluar dependiendo de las características de los alumnos.
- Las *adecuaciones de los contenidos de enseñanza* se refieren a la reorganización, modificación, inclusión o eliminación de contenidos que de acuerdo con el orden de su tratamiento, su nivel de profundidad o extensión se adapten a las características de los estudiantes.
- Para *adecuar los propósitos* se requiere que el docente dé prioridad, modifique e introduzca los propósitos en función de las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado, su disposición hacia el aprendizaje, el manejo conceptual, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles.

Hasta el momento se han señalado los principales aspectos relacionados con la realización de adecuaciones curriculares. Sin embargo, cada punto implica un mayor número de opciones que dependen de la realidad de cada unidad académica, el aula y, principalmente, con los alumnos; la magnitud, profundidad, variedad y características de las adecuaciones estarán determinadas por esta realidad sistémica y compleja.

Se debe tomar en cuenta que las adecuaciones que se elaboren tienen que estar centradas en que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje, o lo que es lo mismo, el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Conclusiones

Una vez que hubimos expuesto, con relativo detalle, los aspectos relacionados con la inclusión, exclusión y la diversidad consideramos pertinente cerrar este documento con unas breves conclusiones.

Primera, podemos considerar que, desde sus orígenes, la diversidad y la exclusión han corrido paralelas en el devenir histórico- social, como hemos podido darnos cuenta desde mucho tiempo atrás se ha reconocido la existencia de la diversidad de todo cuanto existe desde los niveles biológicos más elementales hasta las expresiones sociales y culturales más complejas que determinan el desarrollo contemporáneo. Asimismo se ha reconocido que esta realidad diversa no ha permanecido igual desde sus orígenes sino que, ha mostrado un constante cambio y transformación a lo largo de la historia. En virtud de ello, el reconocimiento de la diversidad y del cambio permanente no es reciente.

Por otro lado, y zoomórficamente, hemos podido observar en sentido opuesto, los orígenes y el desarrollo de las políticas de discriminación y exclusión que pretenden homogenizar dicha diversidad; de esta manera, como ya señalamos reconocemos que la diversidad y la transformación del mundo y políticas excluyentes y discriminatorias han ocupado una constante y permanente lucha de contrarios en este mismo trayecto.

Ahora bien como se apunta en este mismo documento las dos herramientas fundamentales para el aseguramiento de la eliminación de la exclusión y discriminación por motivos de discapacidad, color de piel, preferencias sexuales, género del cual se forma parte, pertenencia a comunidades y pueblos originarios, uso de lenguas originarias, etc. ; primera la eliminación del conjunto de barreras (arquitectónicas, jurídico-administrativas, psicopedagógicas y actitudinales e ideológicas) que impiden o dificultan el acceso al ejercicio pleno de sus derechos (salud, educación, recreación, empleo, etc.) y, segunda, el diseño de estrategias de inclusión al ejercicio pleno de sus derechos.

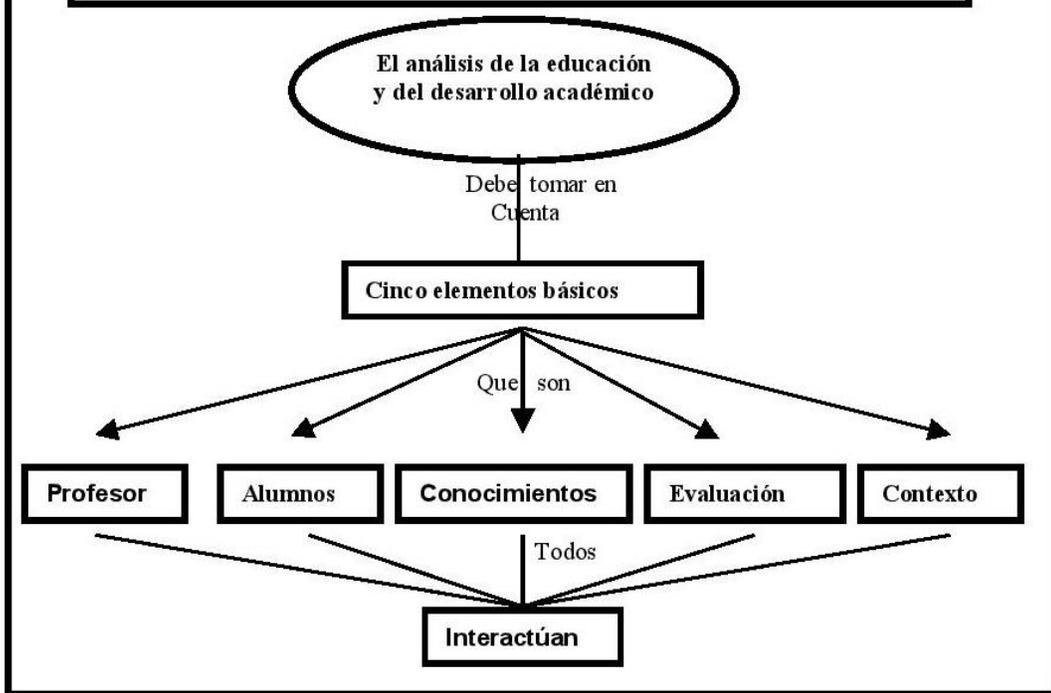
Por otro lado, tratándose de la inclusión educativa, podemos asegurar que la práctica docente y el trabajo docente es la herramienta fundamental para favorecer estrategias favorables para la inclusión educativa y, no cabe duda alguna de ello, la herramienta con la cual dispone el personal docente para propiciar la inclusión de todos los alumnos sin excepción alguna es el diseño, instrumentación y evaluación de las adecuaciones curriculares que favorecen un currículo flexible y abierto a la diversidad.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA**

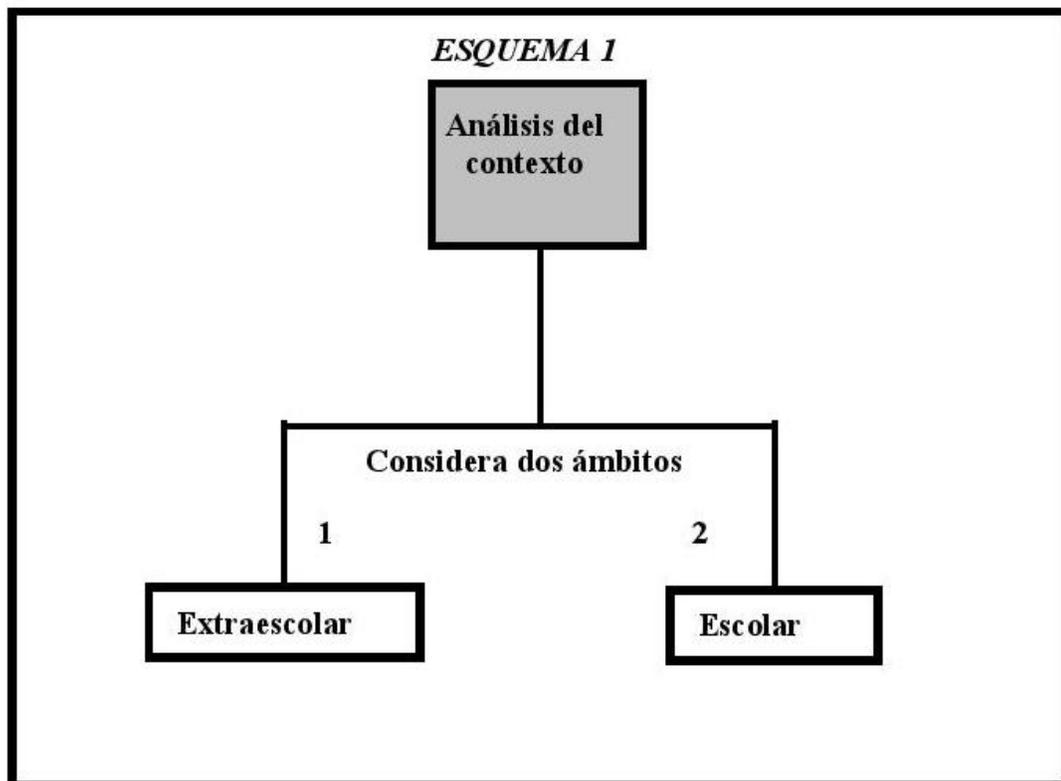


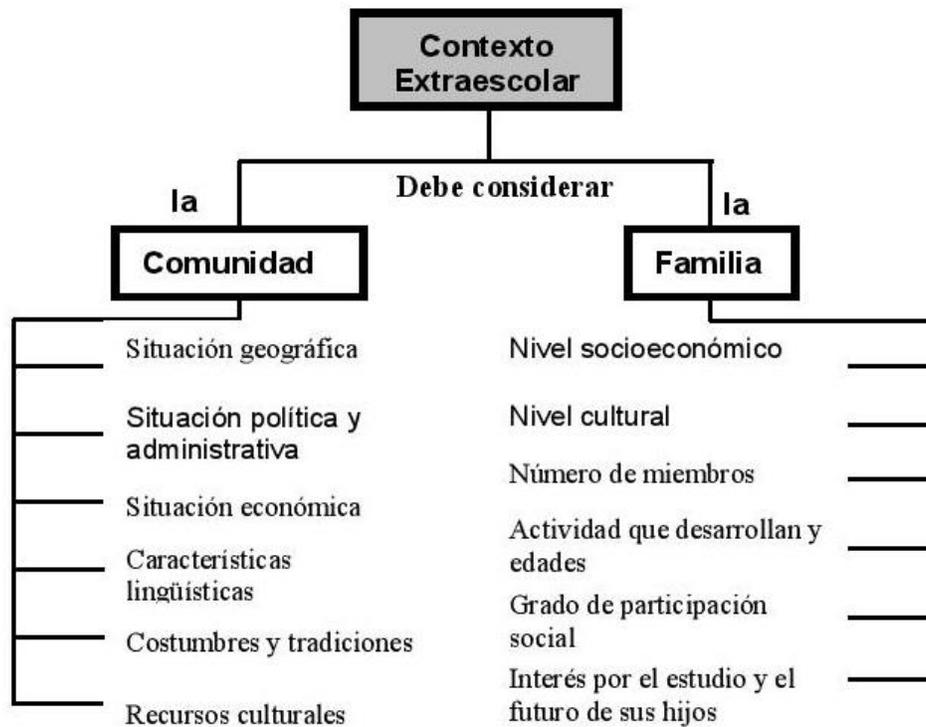
**ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA
ATENCIÓN EDUCATIVA DE NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Mapa conceptual: El análisis de la educación y del desarrollo académico

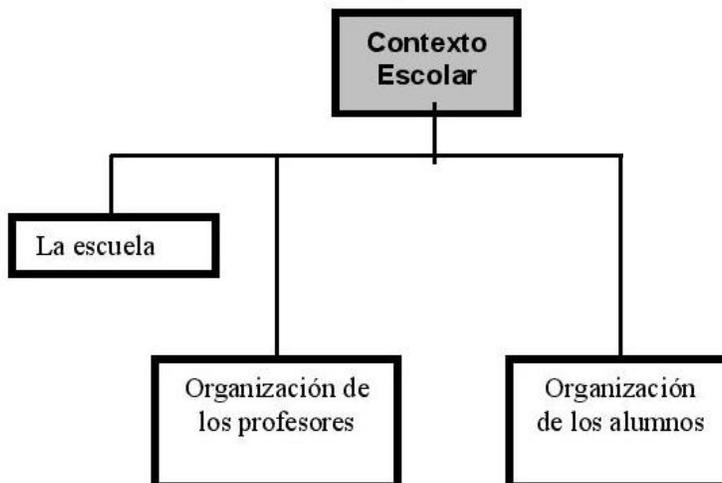


ESQUEMA 1



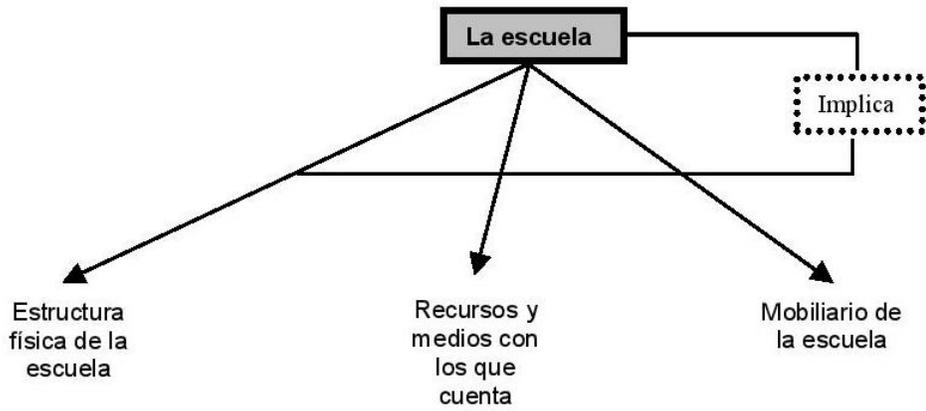


ESQUEMA 1.2

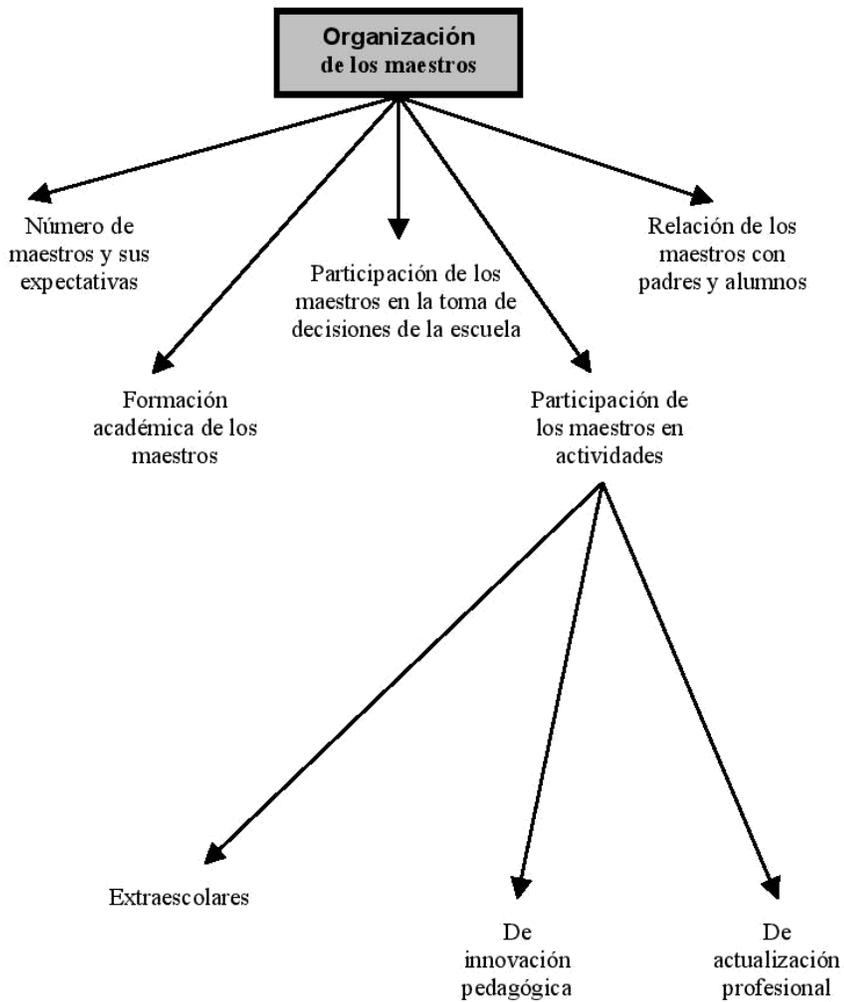


Tratándose de la escuela conviene tomar en consideración lo que se muestra en el *esquema 1.2.1*.

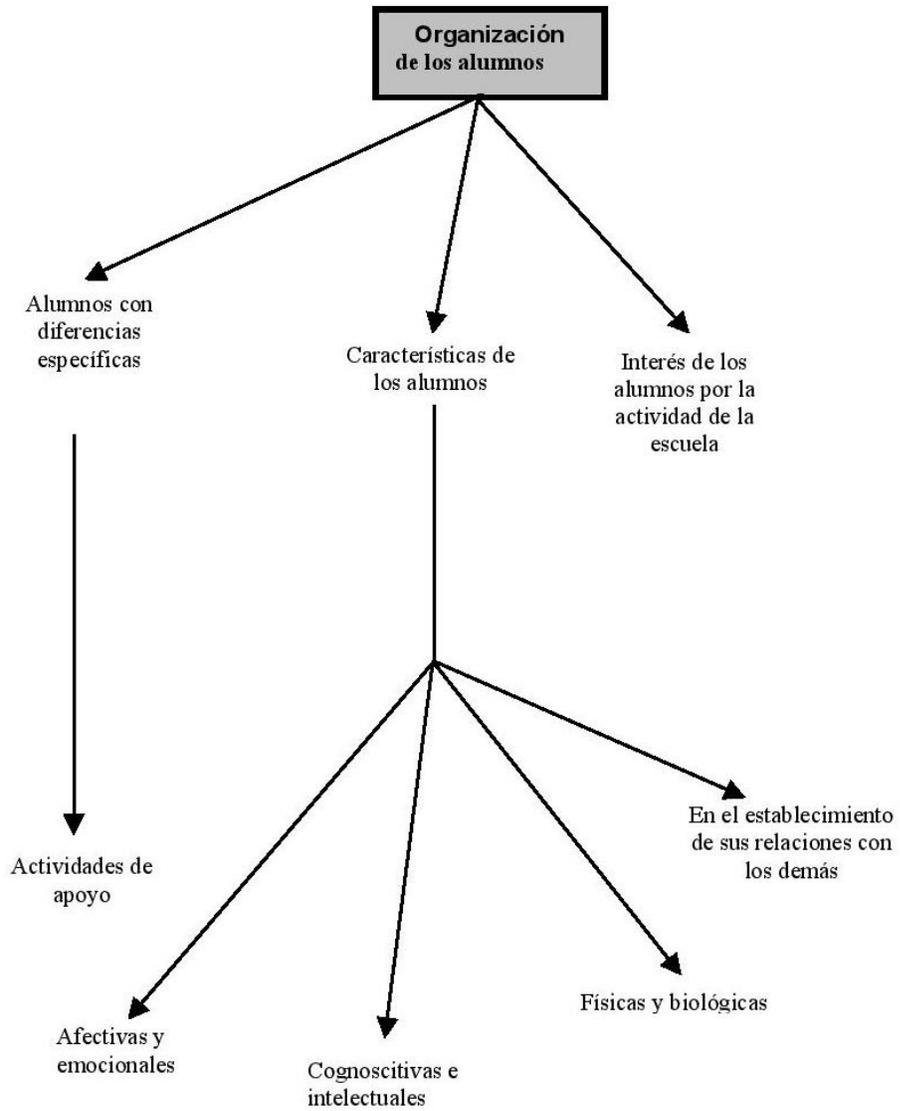
ESQUEMA 1.2.1



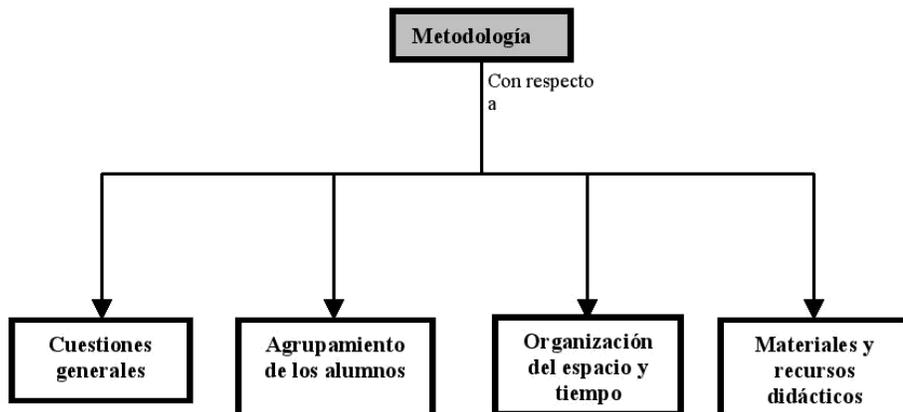
ESQUEMA 1.2.2



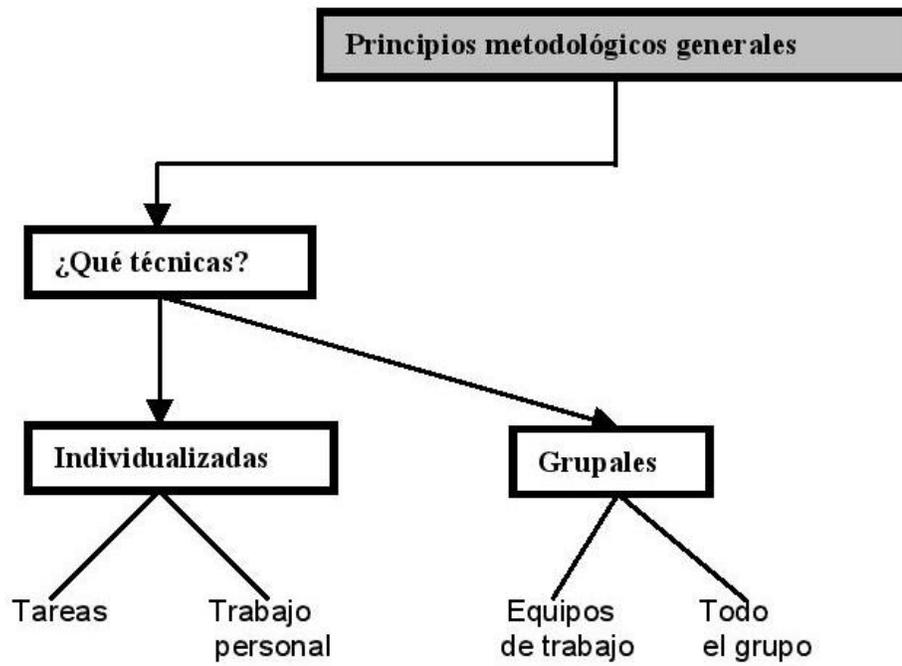
ESQUEMA 1.2.3



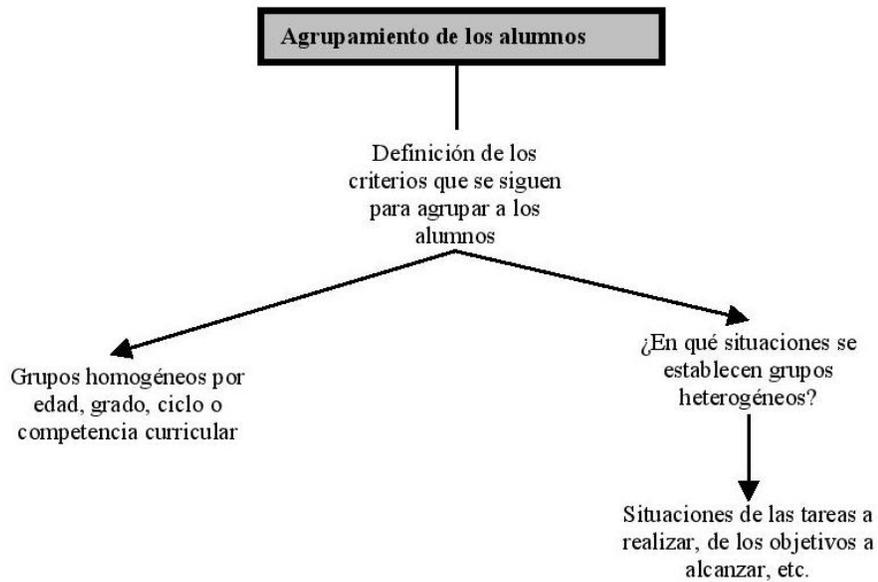
ESQUEMA 2



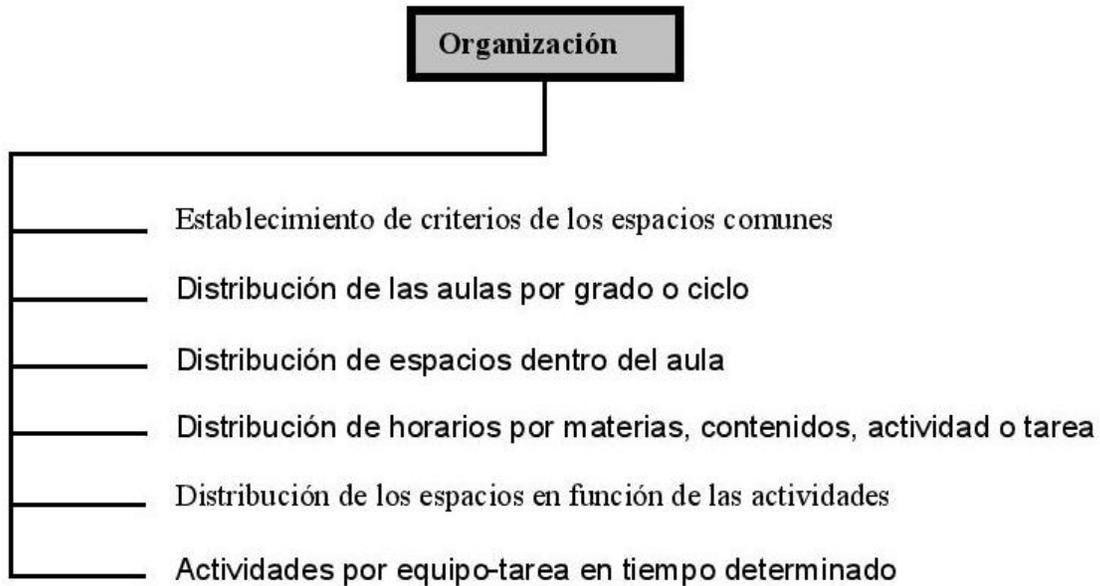
ESQUEMA 2.1



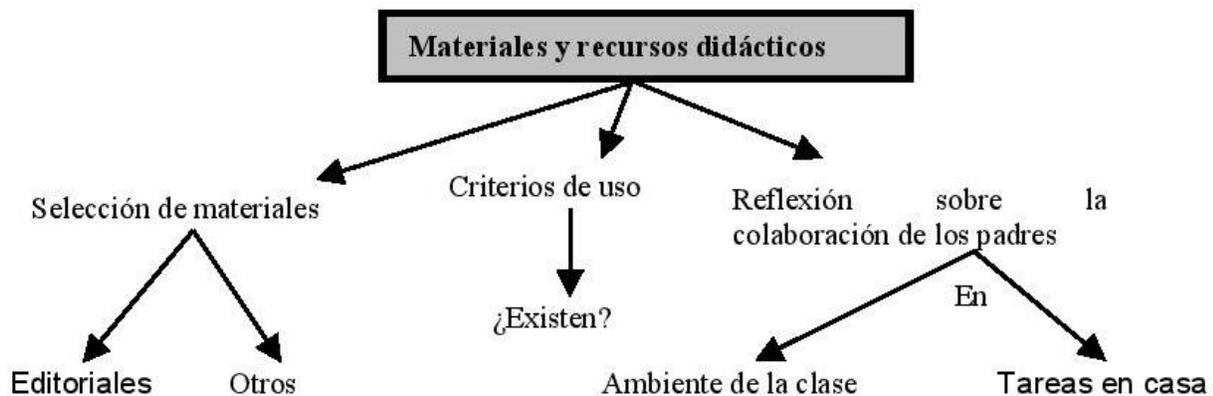
ESQUEMA 2.2



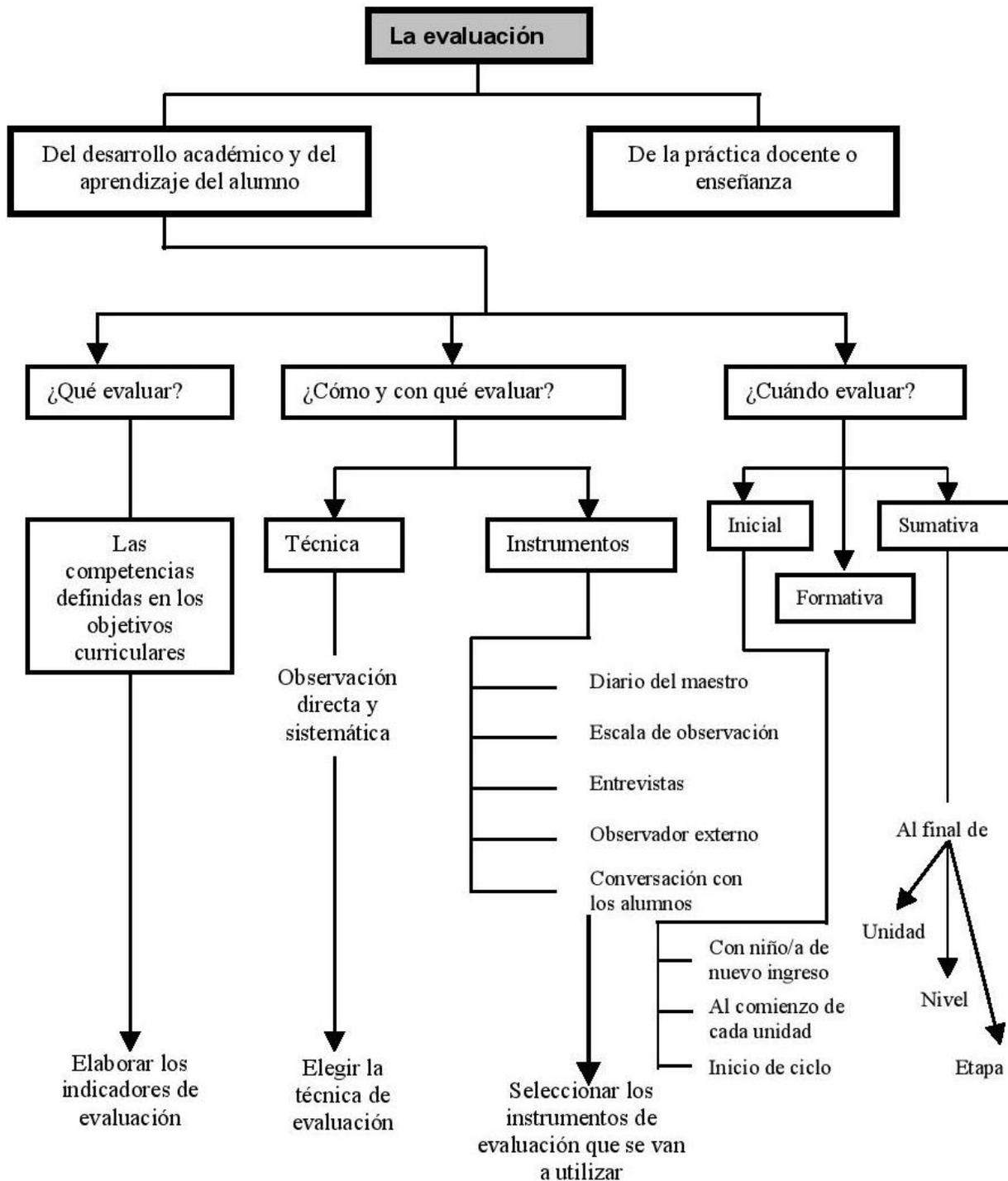
ESQUEMA 2.3



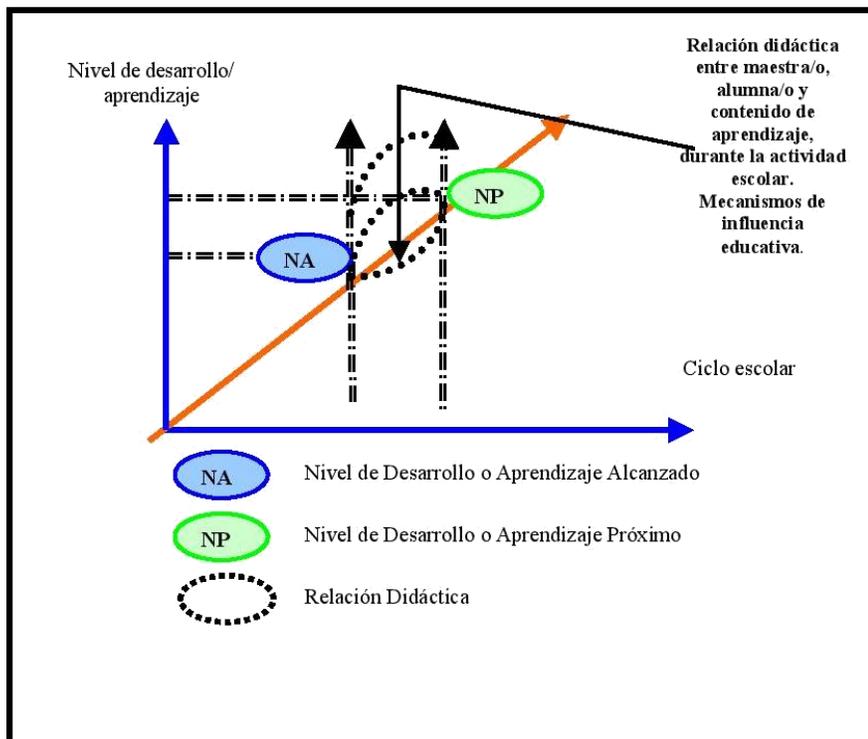
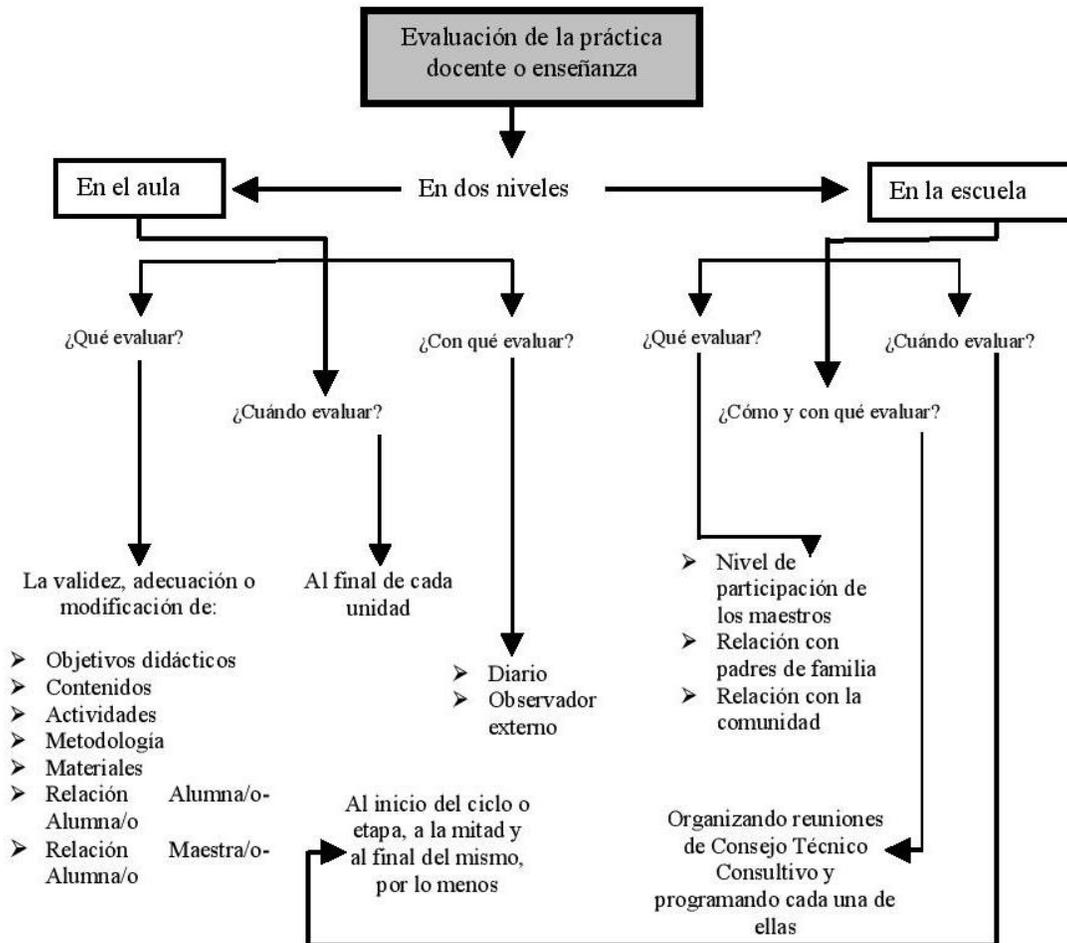
ESQUEMA 2.4

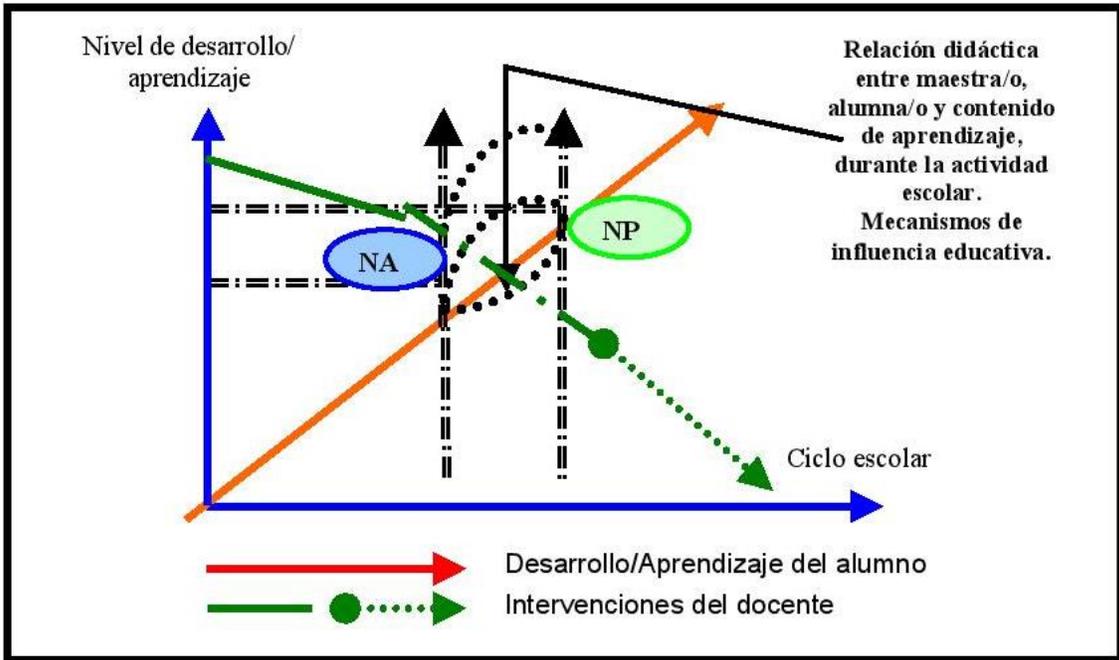


ESQUEMA 3



ESQUEMA 3.1





F

