

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: VII Número: 1 Artículo no.:59 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre, 2019.**

**TÍTULO:** Experiencias pedagógicas inclusivas en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible.

**AUTORES:**

1. Máster. Noé Abraham González-Nieto.
2. Lic. Irais Monserrat Santillán-Rosas.

**RESUMEN:** Esta investigación analiza el nexo entre educación inclusiva y los objetivos de desarrollo sostenible de la UNESCO, mediante el estudio de un caso de Monterrey, México. Desde una perspectiva cualitativa y de investigación-acción, se recuperan las vivencias de niños migrantes e indígenas en tres experiencias pedagógicas inclusivas que se llevaron a cabo en un proyecto extraescolar. Por medio de observación participante (notas de campo), entrevistas semi-estructuradas y ejemplos de experiencias pedagógicas inclusivas, se retoman las voces de dichos estudiantes. Los resultados indican que estas prácticas abren espacios a la diversidad lingüística, cultural y social, además de que destacaron la importancia de la incorporación de sistemas educativos no formales en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.

**PALABRAS CLAVES:** Educación inclusiva, educación migrante, educación indígena, objetivos de desarrollo sostenible, experiencia pedagógica inclusiva.

**TITLE:** Inclusive pedagogical experiences within the framework of the sustainable development goals.

**AUTHORS:**

1. Máster. Noé Abraham González-Nieto.
2. Lic. Irais Monserrat Santillán-Rosas.

**ABSTRACT:** This research proposes an analysis of the nexus between inclusive education and the Sustainable Development Goals of UNESCO, through the study of a case from Monterrey, Mexico. Drawing from a qualitative perspective and participatory action research, the experiences of participants are gathered through three inclusive pedagogical experiences carried out in an extracurricular project. Through participant observation (field notes), semi-structured interviews and examples of the inclusive pedagogical experiences, the voices of these students are retaken. Results indicate that these practices allowed the use of open spaces to the linguistic, cultural and social diversity of the participants, as well as highlighting the importance of incorporating non-formal education systems in the achievement of sustainable development objectives.

**KEY WORDS:** Inclusive education, migrant education, indigenous education, sustainable development goals, inclusive pedagogical experience.

**INTRODUCCIÓN.**

¿Cómo pensar una educación para todos en un contexto con desigualdades sociales? ¿Cómo recuperar las experiencias personales, así como el bagaje cultural y lingüístico de niños indígenas y migrantes para potenciar su proceso de aprendizaje? Estas y otras cuestiones son exploradas mediante este texto, el cual presenta un estudio sobre el nexo que existe entre la educación inclusiva y los objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), específicamente aquellos vinculados con inclusión en educación, mediante la sistematización de un proyecto extraescolar que se realizó con niños indígenas y migrantes en Monterrey, México.

En el proyecto sistematizado se pusieron en práctica ejercicios proyectivos que permitieron integrar y recuperar las experiencias personales en el proceso educativo de niños migrantes e indígenas en Monterrey, México. A estos ejercicios se les denominó “experiencias pedagógicas inclusivas”, término que es empleado a lo largo del texto como un constructo que hace referencia a actividades de aprendizaje que involucran a todos los participantes de un contexto pedagógico específico y que promueven la inclusión. La meta de inclusión en este proyecto educativo fue que los alumnos tuvieran las mismas oportunidades educativas, independientemente de las diferencias aparentes producto de su condición étnica o migratoria. Todo ello con el fin de lograr un intercambio de ideas y saberes en un contexto en el que se sientan escuchados, valorados y con posibilidades de aprender.

Tal es el caso de la propuesta de este trabajo, el cual se fundamenta en un proyecto extraescolar que vincula a la universidad con la comunidad, donde no sólo intervienen los participantes locales, sino también miembros de la sociedad civil interesados en el desarrollo social. Este proyecto se inscribe en una propuesta de voluntariado, en la que estudiantes y empleados del Tecnológico de Monterrey colaboraron para brindar oportunidades educativas en comunidades con situación de vulnerabilidad. El fin del mismo es atender la situación de rezago educativo que presentan niños migrantes e indígenas de la región. La propuesta está fundamentada en promover una pedagogía inclusiva que presente estrategias de aprendizaje diferenciado, pues se llevan a cabo actividades de aprendizaje con elementos de gamificación en la que los estudiantes aprenden con recursos cercanos a sus contextos. Otro elemento es que este proyecto extraescolar retoma los orígenes sociales y lingüísticos de los participantes, al diseñar actividades que parten de sus propias experiencias.

Este texto inicia con una delimitación de los referentes teóricos más sobresalientes para el estudio, como son la inclusión en educación y su vínculo con los objetivos de desarrollo sostenible, así como los casos ejemplares de talleres extraescolares de contextos anglosajones y latinoamericanos. Posteriormente, se explica el alcance metodológico, definiendo la perspectiva naturalista y cualitativa

del estudio y los instrumentos que permiten alcanzar las metas planteadas. Hacia el cierre, se muestran los resultados, a partir de la categorización de tres experiencias pedagógicas inclusivas, donde se incluyen evidencias del material recopilado. Finalmente, el artículo hace una reflexión sobre las posibilidades de aplicación de una pedagogía inclusiva para el trabajo con poblaciones migrantes e indígenas, así como una recapitulación de los principales aprendizajes del trabajo realizado.

## **DESARROLLO.**

### **Marco teórico y conceptual.**

#### **1) La inclusión en educación y los objetivos de desarrollo sostenible.**

La inclusión en educación mantiene un discurso creciente en los últimos años. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha definido la inclusión en educación como una “educación para todos” partiendo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que estipula que “toda persona tiene derecho a la educación” (ONU, 1948). Adicionalmente, se han hecho abordajes teóricos para entender cómo la inclusión se incorpora al ámbito educativo desde una perspectiva aplicada.

De acuerdo con Pijl, Meijer y Hegarty (1997) se deben cumplir tres factores para lograr la inclusión en educación: (1) Factores del profesorado (actitudes de los profesores hacia los estudiantes, tiempo disponible, material y métodos), (2) Factores escolares (sistema estructural y organizacional), y (3) Factores externos (legislación y actitud de la sociedad con respecto a la diversidad en la escuela). Además, se observa a la inclusión como la capacidad del sistema educativo para “cubrir los diferentes tipos de aprendices” (Mosquera, Cárdenas y Nieto, 2018). Finalmente, el término de inclusión también se ha analizado a partir de los discursos pedagógicos y políticos que conlleva, pues estos tienen el fin de “transformar las escuelas para que todos los alumnos, sea cual sea su condición, participen y aprendan” (Payà Rico, 2010, p. 128).

La inclusión no sólo ha sido definida en el ámbito teórico, sino que también se han hecho aproximaciones desde la esfera de políticas públicas, las cuales la vinculan con otras demandas de la sociedad. Tal es el caso de la colaboración transnacional para la búsqueda de metas comunes entre diferentes países del mundo, llevada a cabo en 2015. En esta reunión, 193 líderes mundiales, que representan a más de 150 países se reunieron para establecer los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), los cuales "...rigen los esfuerzos de los países para lograr un mundo sostenible en el año 2030" (UNESCO, 2015). La delimitación de dichas metas surge como una respuesta a las problemáticas globales, tales como pobreza extrema, cambio climático y falta de oportunidades de empleo. Además, también surgen como una respuesta a la falta de inclusión en educación, un tema pendiente en la agenda educativa contemporánea (Bartlett, Rodríguez y Oliveira, 2015).

Una de las definiciones más citadas de "desarrollo sostenible" fue propuesta en el año 1987 en el Reporte Brundtland, documento también conocido como "Nuestro Futuro en Común", el cual fue publicado por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este documento, se definió el desarrollo sostenible como "un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (United Nations World Commission on Environment and Development, 1987). Este precedente serviría para que la UNESCO estableciera en el rubro número cuatro de sus objetivos de desarrollo sostenible que se tiene el fin de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad" (UNESCO, 2015).

Algunas de las acciones principales que la UNESCO solicitó para cumplir con este objetivo incluyen: repensar la educación desde el nivel de guardería hasta nivel universitario para asegurar en las comunidades actuales y futuras los conocimientos necesarios que promuevan el desarrollo sostenible. Esto asegurará el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres en una formación profesional o técnica (UNESCO, 2015). Una herramienta clave para lograr dicho objetivo

es la llamada “Educación para el Desarrollo Sostenible”, que debe permitir a los estudiantes adquirir habilidades, capacidades, valores y conocimientos necesarios para garantizar un desarrollo sostenible. Esto se logra cuando los estudiantes desempeñan actividades que fomentan el desarrollo sostenible de su comunidad. Además, esta educación debe ser impartida en todos los niveles y contextos sociales e inculcar el principio del aprendizaje permanente y de inclusión en todos los niveles educativos (UNESCO, 2015).

En consonancia con lo definido por los objetivos de desarrollo sostenible en el ámbito educativo, así como con el fin de lograr el objetivo de colaboración, inclusión y la capacidad de desarrollarse eficientemente en el siglo XXI, Kivunja (2014; 2015) promovió el uso de las 4C para el desarrollo de habilidades de los jóvenes. Estas incluyen el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y las habilidades de pensamiento creativo. Así, la necesidad de colaboración en comunidades educativas que desean abrir un espacio seguro para sus estudiantes, especialmente en escenarios donde existe algún tipo de bifurcación cultural causada por condiciones económicas o de desplazamiento, ha dado pie al movimiento de programas o intervenciones extraescolares desde el ámbito de la educación no formal cuyo objetivo es apoyar a que los jóvenes desarrollen estas habilidades. Una propuesta para lograr esto incluye el desarrollar actividades con socios locales, regionales y globales para la educación de calidad y el desarrollo del talento con innovaciones (Yeung y Seng, 2016).

## **2) Educación no formal y casos de acceso a la educación.**

El proyecto extraescolar sistematizado hace parte del marco de la educación no formal, al ser una iniciativa pedagógica fuera del marco curricular establecido por la Secretaría de Educación Pública, pero que coadyuva en el desarrollo de habilidades y conocimientos en los estudiantes. En el marco de la educación no formal existen diferentes propuestas de trabajo desde la inclusión. Algunas de ellas residen en estrategias educativas extraescolares que acompañan a los estudiantes en su proceso

de escolarización, por medio de actividades de aprendizaje que promueven su formación integral. Ejemplo de ello se da con las propuestas de países anglosajones que han llevado a cabo la vinculación entre la universidad y la comunidad tales como el caso de clubes extraescolares como “La Quinta Dimensión” y “B-Club” (Cole y The Distributive Literative Consortium, 2006; Faulstich Orellana, 2016).

Desde la perspectiva latinoamericana, también se han establecido líneas de colaboración y de desarrollo educativo (Fernández-Limón, Fernández-Cárdenas y Gómez Galindo, 2018; Freire, 1971; Freire y Mellado, 2005). Así, estos autores han documentado estrategias de trabajo en las que, por medio de programas educativos “después de la escuela” (*after-school programs*) se atiende a estudiantes y profesores en el desarrollo de competencias, con lo cual se apoya el tema de inclusión en educación.

Dentro de la corriente de contribuciones anglosajonas, se puede identificar el trabajo de Michael Cole y el club de la Quinta Dimensión, el cual es un programa que atiende las necesidades de niños que permanecen sin cuidado parental durante las tardes. El espíritu de este proyecto, promovido por la Universidad de California, es “que los niños se beneficien de un ambiente de aprendizaje que no es simplemente “más escuela” sino que apoya lo que se aprende durante el día escolar” (Cole y The Distributive Literative Consortium, 2006, p. xiv), por medio de actividades mediadas por tecnología. Así, en 1980 se inició en Estados Unidos la vinculación entre universidad y comunidad, es decir, entre estudiantes que requerían hacer investigación en contextos comunitarios y la comunidad que presentaba necesidades que ser atendidas.

Adicionalmente, Faulstich Orellana (2016) presenta la experiencia extraescolar en el trabajo con niños migrantes en Los Angeles, por medio de prácticas de lenguaje e identidad en un programa denominado *B-Club*. En esta aproximación, conocida como “pedagogía del amor”, Faulstich Orellana privilegia la voz de los niños, a través de dotarlos de los medios necesarios para que se conviertan en

relatores de sus propias experiencias: esto lo logra mediante la incorporación de cámaras y notas de campo, donde los niños retratan cómo observan su entorno. Así, la ventaja se encuentra en escuchar “...muy atentamente a los niños, para tratar de ver cómo ellos ven el mundo que está a su alrededor” (Faulstich Orellana, 2016, p. 61). Además, incluye actividades de aprendizaje que surgen de escuchar a los niños y saber sus intereses y objetivos personales.

En el contexto latinoamericano, es relevante recuperar las experiencias de educación no formal desde el ámbito de trabajo con la comunidad. Un ejemplo de ello se da con el caso del museo de ciencias “El Horno 3”, en Monterrey, México, donde se trabajó un proyecto con los profesores de educación básica para lograr una mejor preparación en temas de educación STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). En dicho estudio, se evidenció la importancia de la educación dialógica para incrementar la motivación y compromiso de los participantes con los temas de estudio. Además, el escenario educativo no formal sirvió como un espacio de reflexión sobre temas de la propia práctica educativa (Fernández-Limón, Fernández-Cárdenas y Gómez Galindo, 2018).

Cabe resaltar, que desde el ámbito latinoamericano, Paulo Freire (1971) ofrece una perspectiva situada para la inclusión en educación. En dicha aproximación, se establece una educación dialógica pensada en superar los obstáculos que representa la educación bancaria (enfocada únicamente en la transmisión de conocimientos y en ver al aprendiz como un mero receptáculo de información) (Freire, 1971). Además, esta pedagogía está enfocada en humanizar al individuo para que tome sentido de que puede transformar su entorno social.

Los modelos de educación no formal que se evidencian en este estudio están cimentados en la respuesta a los factores sociodemográficos identificados en la región con la que colaboran. Cada uno de los casos previos se caracteriza por incluir poblaciones que, en ciertos casos, quedan vulnerables o al margen de la sociedad en que se desenvuelven. Por un lado, el trabajo con niños migrantes, con estudiantes que permanecen sin cuidado parental por las tardes, o, inclusive, la labor con profesores

de ciencia que requieren actualización didáctica para sus clases. Así, la inclusión de los participantes es un elemento característico de las propuestas analizadas, desde una perspectiva dialógica y de humanización.

### **3) Interculturalidad y educación: La voz de los participantes desde sus experiencias personales.**

Como parte de la realización de esta investigación desde una perspectiva inclusiva, se propone que el diseño metodológico esté centrado en visibilizar las perspectivas de los participantes de la investigación. Esto se basa en resultados de estudios previos que indican que las investigaciones deben retomar las experiencias de sus participantes; por ejemplo, una investigación iniciada en 2012 en el estado de Morelos, México, trazó las trayectorias escolares de niños y adolescentes migrantes que se incorporaron por primera vez a escuelas en territorio mexicano. Algunas propuestas que surgieron como resultado de esa investigación resaltan la importancia de hacer más estudios desde la perspectiva de los niños como centro metodológico y fuente de información, así como de sensibilizar a escuelas y comunidades sobre las necesidades específicas de los alumnos desplazados (Román González y Carrillo Cantú, 2017). Es por ello que las actividades descritas en esta investigación tienen como fuente principal la perspectiva de los alumnos, buscando que ellos compartan desde su visión quiénes son, de dónde vienen y sus perspectivas a futuro.

Adicionalmente, se toma como referencia que la inclusión está vinculada con la educación intercultural que, de acuerdo con Merino Mata (2004) tiene el fin de “lograr la convivencia, el respeto y la valoración mutua entre los alumnos para que ese clima de entendimiento y de tolerancia se traslade a la sociedad en la que vivimos” (p. 61). Además, las actividades vinculadas con la interculturalidad deben lograr una interacción positiva entre los estudiantes, al permitirles valorar la diversidad cultural, compartir con sus compañeros sus rasgos identitarios personales y promover el diálogo. Todo esto con el fin de que las actividades de aprendizaje cumplan con los estándares

interculturales establecidos por Ponzoni (2014): (1) componente ético (de respeto), (2) carácter de acontecimiento, y (3) componente comunicativo.

Finalmente, como punto de partida para analizar la realidad contextual de los participantes, se consideró la importancia de analizar el nexo entre migración y educación, así como las relaciones existentes entre ellas. La migración ha llegado a formar parte de la realidad social y educativa del contexto actual. De acuerdo con estudios de Zúñiga, Hamman y Sánchez, alumnos que han tenido que pasar por algún tipo de desplazamiento experimentan la movilidad de manera compleja, en algunos casos resultando en rupturas lingüísticas, académicas y sociales al momento de tener que adaptarse a diferentes sistemas educativos (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Hamann & Zúñiga, 2011). Aunado a esto, pocas son las estrategias de intervención diferenciadas para trabajar con estas comunidades, pues hay una falta de consideración de los aspectos sociales, lingüísticos o culturales del alumno. Por tanto, si se quiere lograr una educación inclusiva, que es uno de los objetivos para el desarrollo sostenible de la UNESCO, es importante repensar una pedagogía con este fin.

### **Marco metodológico.**

El estudio que se presenta fue realizado en el periodo de agosto a diciembre de 2017 en el contexto de un programa de voluntariado social del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, denominado “Aprendiendo Juntos”. En dicho programa, colaboradores, estudiantes y ex alumnos de la institución educativa trabajan en conjunto para brindar actividades de aprendizaje a niños de tercero, cuarto y quinto grados de la Escuela Primaria Frida Kahlo. De acuerdo con una indagación previa y en entrevista con la directora de la institución educativa, se resaltó que los estudiantes tenían resultados bajos en las pruebas institucionales en áreas como español o matemáticas. Es por esto que, dentro de sus objetivos, dicho programa busca “mejorar el desempeño de los niños mediante asesorías presenciales” (Tecnológico de Monterrey, 2017).

El programa “Aprendiendo juntos” se concreta por medio de un club extraescolar que se lleva a cabo los sábados por la mañana. Los investigadores del estudio participaron directamente en el contexto escolar, al fungir como tutores y coordinadores de grupo. Esto les permitió redefinir su visión sobre el contexto, replantear supuestos metodológicos y reconocer las fortalezas y debilidades del estudio, siguiendo un proceso iterativo, en el que los supuestos teóricos y conceptuales se modificaron a partir de la experiencia con la comunidad.

La Escuela Primaria Frida Kahlo se encuentra en el barrio “La Campana – Altamira” en el municipio de Monterrey, Nuevo León. Dicho contexto se caracteriza por tener características de vulnerabilidad y marginalidad. De acuerdo con datos del gobierno de Monterrey, esta es una zona en la que se ha dado el crecimiento de asentamientos habitacionales irregulares (Municipio de Monterrey, 2013), la cual, además, ha sido catalogada por los medios de comunicación como un barrio “bravo” y con zonas inseguras para las personas que ahí residen (Hernández, 2016).

Con el fin de explorar los significados, interacciones y discursos de los participantes desde una perspectiva naturalista, esta investigación partió de una metodología de corte cualitativo, con enfoque en el estudio de caso (Creswell y Poth, 2018; Denzin y Lincoln, 2017; Stake, 2007) y con el uso de herramientas que provienen de la investigación-acción participativa (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009; Groundwater-Smith, Dockett y Bottrell, 2015; Kemmis, McTaggart y Nixon, 2013).

De acuerdo con Stake, el estudio de caso permite centrar la atención en una situación única, que a partir de su interacción con el contexto se convierte en un referente para hablar de temáticas sobre cierta disciplina, en este caso en educación y pedagogía. Así, al estudiar un caso se aprecia “la singularidad y la complejidad de la inserción en sus contextos, su interrelación con ellos” (Stake, 2007, p. 26). Además, al utilizar una perspectiva cualitativa e incluir métodos de investigación-acción

participativa se reconoce la posibilidad de llevar a cabo investigaciones donde se puedan visibilizar las voces de los participantes.

Adicionalmente, se dio oportunidad a los niños de formar parte del estudio como investigadores, al darles la libertad de tomar notas de campo, de relatar lo que observaban y de identificar aspectos relevantes dentro del contexto escolar en el que se encontraban. Esto se hizo al tomar en cuenta la premisa de que “los niños y las personas jóvenes son capaces de ser reporteros e investigadores efectivos de sus propias experiencias” (Groundwater-Smith, Dockett y Bottrell, 2015, p. 19). De esta manera, para lograr las metas planteadas para este estudio, se utilizaron instrumentos y herramientas de corte cualitativo y participativo, las cuales fueron:

(1) Observación participante: por medio de la participación de los investigadores como tutores y coordinadores de grupo, se redactaron diarios de campo. La bondad de utilizar este instrumento es que se pudieron recuperar las experiencias de los participantes desde una perspectiva situada y en la interacción de los investigadores con los participantes en su contexto natural, es decir, en la actividad extraescolar (Callejo Gallego, 2002).

(2) Entrevistas semi-estructuradas: con el fin de indagar sobre las experiencias de los niños en su participación de las experiencias pedagógicas inclusivas, se procedió a realizar entrevistas semi-estructuradas. Estos espacios brindaron a los niños la posibilidad de relatar sus impresiones sobre las actividades de aprendizaje realizadas, así como el impacto para su desarrollo académico y personal. Además, se les dio un espacio de reflexión y apertura, donde pudieron relatar de manera libre sus experiencias.

(3) Ejercicios proyectivos y experiencias pedagógicas inclusivas: finalmente, partiendo de una perspectiva antropológica y sociológica que busca recuperar información por medio de tareas específicas dentro de un contexto socialmente situado, se pusieron en práctica ejercicios proyectivos

y experiencias pedagógicas inclusivas. En este texto se recuperan tres de ellas, las cuales dan cuenta de la diversidad social, lingüística y cultural del grupo.

El proyecto permitió la participación de diversos miembros de la comunidad: (1) Niños de la Escuela Primaria Frida Kahlo, (2) Padres de familia, (3) Profesores, y (4) Tutores y voluntarios. La selección de los participantes fue hecha a partir de una muestra intencional, es decir, buscando que el perfil de los participantes fuera el adecuado para informar sobre los temas a profundizar (Creswell y Poth, 2018). Otro aspecto a resaltar es que los niños que forman parte de este programa extraescolar lo hacen de manera voluntaria, por lo cual tanto ellos como sus padres manifiestan su interés en promover la mejora académica por medio de este tipo de actividades.

Otro aspecto relevante es el origen geográfico y lingüístico de los niños que forman parte del estudio. A partir de las entrevistas realizadas, así como de la convivencia semanal con ellos, fue posible saber que vienen de diferentes partes de México, principalmente de los estados de Oaxaca, Veracruz y San Luis Potosí, es decir, de la región central y sureste del país, con lo cual presentan una diversidad cultural y lingüística en los contextos en los que se desenvuelven. De acuerdo con los testimonios de ellos y sus padres, la mayoría de ellos ha migrado a Monterrey, Nuevo León por motivos económicos, debido a que sus padres han venido a esta región a buscar oportunidades de empleo.

Finalmente, el análisis de los datos fue realizado por medio de un proceso de reflexividad y etnografía colaborativa. Esto implica que los hallazgos fueron compartidos en diferentes momentos por los investigadores involucrados, quienes discutieron los códigos y categorías emergentes, así como las propuestas de análisis para la lectura de los datos. Además, se procedió a contrastar las visiones de los investigadores para dar cuenta de las interpretaciones a las que se había llegado, con el fin de llegar a conclusiones compartidas por todos.

Para el análisis de los datos se siguió un proceso de codificación abierta por medio del uso del programa de análisis cualitativo MAXQDA. En esta tarea, primero se analizaron los datos identificando las ideas principales resaltadas por los participantes para, posteriormente, codificar las principales líneas temáticas identificadas en sus respuestas. Durante esta fase, adicionalmente, se trabajó con memos reflexivos y descriptivos para develar el énfasis tomado por los investigadores, así como evidenciar los pensamientos y emociones surgidos durante esta fase del estudio (Charmaz, 2014). Como último paso, se procedió a vincular los códigos libres con los códigos teóricos, con el fin de leer e interpretar la información a partir de los referentes teóricos seleccionados.

En el eje temático de este estudio se recuperan tres experiencias pedagógicas inclusivas que fueron implementadas con este grupo de estudiantes:

(1) Experiencia Pedagógica Inclusiva (EPI) 1: ¿Quién soy?

Este primer ejercicio proyectivo situó a los participantes ante la temática de identidad y autopercepción. Desde una aproximación que abarca el desarrollo de fortalezas y debilidades, así como de la autoimagen, esta experiencia pedagógica inclusiva destacó la individualidad de cada estudiante, a partir de reconocer sus diferencias y diversidad dentro del grupo. Se pidió a cada estudiante que estipulara tres fortalezas y tres debilidades, así como que se dibujara a sí mismo.

(2) Experiencia Pedagógica Inclusiva (EPI) 2: Canción intercultural.

Como parte de la puesta en práctica de las prácticas inclusivas, los investigadores entrevistaron a los estudiantes para conocer mejor su contexto social, preferencias y actitudes frente a las actividades del taller. En este proceso, se encontró que al menos el 50% de los estudiantes del grupo tenían orígenes indígenas, quienes provenían de la región sur de México, y que por esto mismo hablaban una lengua indígena (náhuatl o zapoteco). Al considerar esta información, se diseñó la EPI “Canción intercultural”, al incluir la canción de cuna (habitual para los niños de este contexto) en dos idiomas: español y náhuatl (lengua indígena).

### (3) Experiencia Pedagógica Inclusiva (EPI) 3: Mapa y espacios.

El posicionamiento y lugar en el espacio que ocupan los estudiantes fue un aspecto a resaltar, debido a que varios de ellos tenían antecedentes de migración. Es por esto que, siguiendo las pautas de la cartografía social (Corbett, M., & Donehower, 2017; Torres, Gaona y Corredor, 2012), se brindó a los estudiantes dos ejercicios: mapa y representación del entorno. En el primero, ellos identificaron sus lugares de origen y dónde querían residir cuando fueran mayores. En el segundo, identificaron las características de la región geográfica donde residen.

### **Resultados.**

En esta sección se presentan los resultados del estudio de caso, los cuales se dan a conocer por medio de las categorías de análisis que surgieron de cada experiencia pedagógica inclusiva y del análisis de las mismas con un grupo de siete estudiantes de cuarto de primaria. Así, los apartados integran el ejercicio proyectivo, experiencias de los participantes y fragmentos de entrevista vinculados con la misma. Finalmente, se presentan algunos ejemplos de cada ejercicio aplicado.

#### (1) Experiencia Pedagógica Inclusiva 1: ¿Quién soy?

Esta experiencia profundizó en la percepción de los participantes sobre sí mismos, a partir de tres dimensiones: (a) fortalezas, (b) debilidades, y (c) una representación gráfica (dibujo) de sí mismos.

Los principales hallazgos en cada una de ellas fueron:

a) Fortalezas: Las tres fortalezas que más se repitieron entre el grupo de estudiantes (siendo mencionadas tres veces cada una) fueron: Ser fuerte, feliz y valiente. Hubo un niño que puntualizó como fortaleza su rapidez para resolver problemas de matemáticas, sus clases de karate y el hecho de que tenía un perro en casa. También algunos valores fueron mencionados como fortalezas, tales como la honestidad, la responsabilidad y la amabilidad con otros.

b) Debilidades: Como debilidades, las dos que más se repitieron (siendo mencionadas dos veces cada una) fueron: ser miedoso y desesperado. Esas fueron las únicas debilidades que se repitieron, ya que las otras que los niños escribieron tenían que ver con cuestiones muy específicas de cada uno, tales como la debilidad que tienen frente a las cosquillas, las matemáticas o su tendencia a ser desordenados.

c) Representación gráfica (dibujos): El análisis de los dibujos permitió visibilizar que dentro de esta comunidad el fútbol juega un rol importante para 43% de los participantes, ya que en este ejercicio se colorearon con la camisa de su equipo de fútbol favorito o con un balón de fútbol cerca. Además, todos se dibujaron con una sonrisa, y tres de ellos se representaron a sí mismos rodeados de objetos que expresaban sus pasatiempos favoritos, entre los cuales se incluyen el uso de bicicletas, pelotas y consolas de videojuegos.

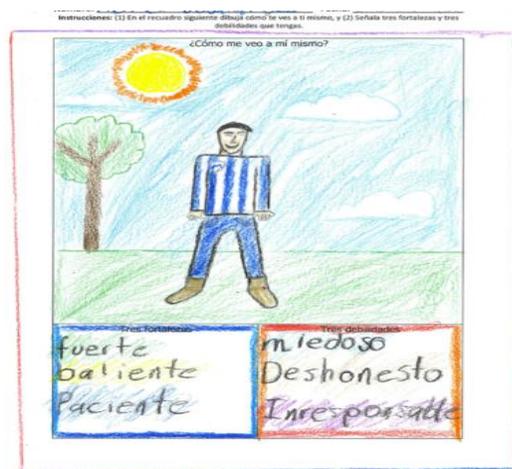


Figura 1. Ejemplo de la actividad hecha por uno de los participantes.

## (2) Experiencia Pedagógica Inclusiva 2: Canción intercultural

En este segundo ejercicio se consideró la dimensión social del contexto educativo. De esta forma, los participantes crearon una comunidad donde se resaltaron aspectos sobre diversidad lingüística, interculturalidad y apreciación de las manifestaciones culturales de diversas regiones de México. Al tener al menos 50% de estudiantes con un antecedente indígena, se incluyó la canción de cuna en dos

idiomas: español y náhuatl. En este ejercicio, los participantes cantaron la canción en ambos idiomas y, adicionalmente, aquellos estudiantes que tenían un contexto migratorio y/o indígena relataron al resto las características sobre sus lugares de origen. Por otro lado, hubo una apreciación por las raíces lingüísticas de México, al considerar que “los estudiantes fueron más sensibles a las características de sus compañeros al conocer de dónde provenían y las características de sus entornos” (Nota de campo). En la Tabla 1 se muestra la canción que fue utilizada.

Tabla 1. Canción de cuna en nahúatl y español.

Macochi Pitentzin Canción de cuna (Náhuatl) Macochi pitentzin Manocoxteca pitelontzin Macochi cochi noxocoyotl.	Duerme mi niño Canción de cuna (Español) Duerme mi niño, No despierte mi pequeñito, Mi niño, niño, mi niñoito.
Manocoxteca noxocoyotzin Manocoxteca nopitelontzin Macochi cochi pitentzin	No despierte mi pequeñito, No despierte del dulce sueño, Mi niño, niño, mi dueñito.
Manocoxteca pitelontzin Manocoxteca noxocoyotzin Macochi cochi pitelontzin	No despierte mi pequeñito, Que no despierte mi dulce dueño, Mi niño, niño, mi sueñoito.

Esta experiencia permitió a los estudiantes repensar la relevancia de su lengua en el contexto social. Tal como mencionó Juan: “Cuando era chiquito sí me sabía poquito zapoteco... Porque nos quedábamos aquí mucho. Y por lo que se me quitó mi dialecto. Y, cómo se llama, ya ahora hablo español”. Además, Juan reflexionó sobre la manera en que, dentro de su familia, se han ido perdiendo algunas tradiciones vinculadas con su tierra natal, Oaxaca, y que ahora él sólo la recuerda gracias a los relatos de su abuela. Como cierre, Juan reflexionó sobre cómo el hecho de saber zapoteco le permitiría ampliar los vínculos afectivos que tiene con los miembros de su familia, pues dice que le gustaría profundizar en el conocimiento de su lengua natal: “...Porque casi todos mis primos hablan y yo no”.

Con respecto a la práctica lingüística, Pepe, quien admitió tener fluidez en el idioma zapoteco, mencionó que prefiere su lengua indígena, además de que tiene preferencia por vivir en el sur de México (de donde es originario). Sin embargo, también está consciente de que la situación está “más peor en Oaxaca” que en Monterrey, por lo cual se vuelve necesario que su familia se quede en esta región. Además, durante la entrevista con el profesor, Pepe resaltó cómo hablar zapoteco le permite sentirse más cercano emocionalmente con su familia, pues todos hablan la misma lengua, lo cual no es algo que comúnmente ocurre en la escuela. Además, dada la familiaridad que tuvo con los investigadores, compartió algunas palabras y frases en zapoteco, como “tutalu” (¿Cómo te llamas?) y “vicu” (perro).

Lupita, una niña proveniente de San Luis Potosí y con antecedentes indígenas, mencionó que sus abuelos hablan náhuatl, aunque reconoce que con el paso del tiempo ha ido perdiendo la práctica, por lo cual ahora sólo los entiende, pero no puede hablarlo. Finalmente, Brian resalta la dimensión emocional de hablar zapoteco con su familia. Al preguntarle si le gusta hablar su lengua (zapoteco), él indica: “Obvio. Me pongo feliz cuando hablo”. A pesar de que él prefiere zapoteco, indica que en el contexto en el que se desenvuelve en Monterrey no es fácil practicar su idioma: “Porque cuando una persona está hablando en español yo también tengo que hablar en español para que tú me entiendas, porque si yo hablo en zapoteco tú no me vas a entender. Vas a decir: ¿Qué significa eso? Luego cada vez te voy a decir, vamos a batallar más”. Es por esto que en la escuela únicamente habla zapoteco con dos de sus amigos, quienes también son migrantes y tienen conocimiento del idioma.

### (3) Experiencia Pedagógica Inclusiva 3: Mapa y espacios

Esta experiencia pedagógica inclusiva buscó profundizar en la importancia del espacio y territorio para los participantes, así como el arraigo que tienen hacia su lugar de residencia y de origen (para aquellos con un perfil migratorio). Fue así como los participantes establecieron en el mapa de México los siguientes lugares: (a) lugar en que nacieron, (b) lugar en el que viven actualmente, (c) lugar en

el que querrían vivir cuando sean mayores, (d) lugares en los que han vivido antes, y (e) lugar que, a su parecer, es el mejor lugar para vivir en México.



Figura 2. Mapa coloreado por uno de los participantes.

Todos los participantes marcaron Monterrey como el lugar en el que viven actualmente, aunque hubo respuestas variadas para las otras preguntas. Cabe destacar que las preguntas sobre otros lugares en los que han vivido y el mejor lugar para vivir en México no fueron contestadas por 5 de los 7 participantes, quienes únicamente se enfocaron en marcar en el mapa el lugar en el que nacieron, el lugar donde viven y el lugar en el que les gustaría vivir. Los resultados de los siete participantes se encuentran expuestos en la tabla 2:

Tabla 2. Resultados de la actividad Mapa.

Participante	Lugar en el que nació	Lugar donde vivo	Lugar donde quiero vivir a futuro
#1	Monterrey	Monterrey	China (Asia)
#2	Chiapas	Monterrey	Tamaulipas
#3	Monterrey	Monterrey	Oaxaca
#4	Monterrey	Monterrey	Ciudad de México
#5	Oaxaca	Monterrey	Oaxaca
#6	San Luis Potosí	Monterrey	Yucatán
#7	Monterrey	Monterrey	Quintana Roo

Los alumnos marcaron en el mapa con distintos colores estas tres zonas, recibiendo apoyo de sus asesores para poner en práctica sus conocimientos geográficos. Esta experiencia permitió que los alumnos se concientizaran sobre la distancia a la que se encontraban del lugar en el que nacieron, y qué tanto tendrían que viajar en un futuro si es que desean cumplir con su anhelo de vivir en un lugar diferente cuando sean mayores. Además, se enfatizó la importancia de los espacios y la vinculación emocional que tenían con los mismos.

Con respecto a los participantes que tenían un antecedente de migración, fue interesante notar cómo relacionaron sus lugares de residencia previos con un servicio educativo de menor calidad. Lupita, por ejemplo, mencionó que sus profesores en San Luis Potosí se “la pasaban en la dirección y no daban clase”, por lo cual ella no aprendía. Fue así como, al llegar a Monterrey, tuvo que dar un mayor esfuerzo para ponerse al corriente con los contenidos de las clases. Brian, por su parte, menciona que “[en Monterrey] enseñan más que en Oaxaca. Porque en Oaxaca nada más hacemos el abecedario y las letras todo el tiempo. También nos ponen examen. Allá no nos ponen jamás examen, jamás”. Así, a pesar de que ellos prefieren sus lugares de origen, reconocen que han aprendido más en esta región. Cabe destacar, que aunque todos los participantes se encuentran viviendo actualmente en Monterrey, ninguno de ellos mostró deseos de quedarse a vivir esta región cuando sean mayores. Sin embargo, el 100% indicó que su asistencia a las sesiones de la actividad extraescolar era voluntaria, por lo cual no tenían ningún tipo de sanción en casa si no lo hacían. Además, resaltaron que los resultados de estas sesiones les ha permitido mejorar su desempeño académico. Juan dice que las sesiones de apoyo extraescolar le han ayudado “en contestar las preguntas. Porque cuando el profe dice una pregunta y les decimos a ustedes lo que estamos sabiendo, ustedes nos ayudan y ya le contestamos”. Por otro lado, los participantes muestran una reflexión sobre las diferentes formas en que se puede aprender, a partir de las características de cada estudiante, pues indican que las actividades les parecen divertidas y que les ayudan en su trayectoria académica.

Este ejercicio permitió que los alumnos reflexionaran sobre la trayectoria y desplazamiento que ha pasado en sus propias vidas y en la vida de sus compañeros, así como del significado de cada lugar para ellos y sus familias. Después de marcar el mapa, los participantes compartieron sus historias personales, las razones detrás de su deseo de vivir en un futuro en otra zona y sus reflexiones de la actividad. Uno de los participantes, originario de Oaxaca, compartió con sus compañeros que desea regresar a Oaxaca cuando sea mayor porque fue muy feliz durante sus primeros años allá. El anhelo de regresar a zonas en donde tenían familiares viviendo fue un tema recurrente al momento de expresar sus razones para ir a vivir a otro lugar en un futuro.

### **CONCLUSIONES.**

Esta investigación partió del objetivo de explorar el nexo entre educación inclusiva y los objetivos de desarrollo sostenible planteados por la UNESCO para 2030. Por medio del análisis y revisión de un caso de Monterrey, México, se exploraron tres experiencias pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en un contexto educativo no formal mediante un proyecto extraescolar en una escuela primaria. Los resultados permitieron visibilizar las vivencias, significados y límites de las actividades, a partir de los testimonios dados a conocer por medio de las entrevistas semi-estructuradas y las notas de campo de los investigadores. Cabe resaltar que, en todo el proceso, se definieron las actividades a utilizar a partir de un proceso de colaboración entre los investigadores, quienes mantuvieron una perspectiva centrada en la metodología cualitativa y la investigación-acción participativa.

Como primer hallazgo, se puede enfatizar que los espacios educativos no formales son una referencia para aplicar proyectos de educación inclusiva alineados con los objetivos de desarrollo sostenible promovidos por la UNESCO. Esto se muestra con la puesta en práctica del proyecto “Aprendiendo Juntos”, en el que estudiantes y empleados del Tecnológico de Monterrey colaboraron para brindar programas educativos donde todos puedan aprender. En este proceso, se disminuyen las barreras de

edad, sociales o de ingreso económico para dar lugar a un proceso de aprendizaje horizontal en el que todos tienen acceso al conocimiento. Así, tanto los estudiantes aprendieron de los investigadores como los investigadores aprendieron de los participantes, al adecuar sus contenidos y secuencias didácticas a las necesidades y contexto de ambas partes. Es así como se logró cumplir con los factores propuestos por Mosquera, Cárdenas y Nieto (2018) y Payà Rico (2010) de transformar a las escuelas para lograr que todos los aprendices puedan aprender, independientemente de sus rasgos personales. Estas experiencias pedagógicas inclusivas, además, estuvieron vinculadas con la oportunidad que se da en este programa extraescolar para resaltar y apreciar las características personales de cada participante. Adicional a la perspectiva de contenidos y competencias por desarrollar en las sesiones, se brindó un espacio para la atención psicosocial y emocional de los estudiantes, con lo cual se logró atenderlos en su perspectiva individual. De esta forma, este tipo de ejercicios permitió a los participantes reconocerse como sujetos únicos, pero también dar valor a las experiencias y contexto de sus compañeros, al considerarse como un todo interconectado y, con ello, abrir espacio a las oportunidades de apertura para la educación para todos, desde una perspectiva de inclusión.

Asimismo, hallamos que las experiencias pedagógicas inclusivas que aquí se analizaron cumplieron con los factores establecidos por Pijl y Meijer (1997) para hablar de inclusión en educación. En primera instancia, las actitudes de los profesores (investigadores) hacia sus estudiantes fue positiva, mostraron apertura a las recomendaciones de sus compañeros, así como a las características del entorno de sus estudiantes. Por otro lado, los factores escolares tuvieron la apertura para permitir la realización de este proyecto, ya que las instalaciones estuvieron dotadas para la realización de todas las actividades. Finalmente, los factores externos ayudaron a la consecución y éxito del proyecto, pues la gente de la comunidad estuvo dispuesta a apoyar y, además, la legislación educativa permitió la inclusión de este tipo de proyecto en la institución educativas.

Adicionalmente, encontramos que este proyecto extraescolar permitió visibilizar el modo de trabajo de las 4C definido por Kivunja (2015). Los participantes pusieron en práctica sus formas de expresión, comunicando con sus compañeros sus dibujos y la historia detrás de las zonas que marcaron en el mapa de México. También fueron creativos al momento de hacer las actividades, poniendo en sus dibujos elementos que transmitían sus intereses, pasatiempos y aspiraciones. En la actividad de la canción, los alumnos colaboraron para enseñarse la letra y entender el significado detrás de las palabras (ya sea en español o en la lengua náhuatl). Adicionalmente, al momento de hacer reflexiones de las actividades, todos pusieron en práctica su pensamiento crítico para dar retroalimentación a sus compañeros y compartir sus aprendizajes de la sesión.

Otro aspecto dentro de la discusión es que el proyecto “Aprendiendo juntos” retomó elementos clave de los ejemplos de éxito mostrados en los escenarios anglosajón, con autores como Cole y The Distributive Literative Consortium (2006), y Faulstich-Orellana (2016), de tal manera que recupera una pedagogía centrada en los intereses y contexto de los estudiantes, y que busca suplir las necesidades del entorno inmediato. Al igual que con Faulstich-Orellana (2016), se trabajó con los participantes desde una perspectiva horizontal, desde la cual ellos contribuyeron investigando sus propios procesos, al permitirles realizar sus propias notas de campo y expresar sus comentarios y expectativas sobre las experiencias pedagógicas inclusivas. También, tal como lo hace Cole y The Distributive Literative Consortium (2006), se estudió el contexto para vincular las necesidades del mismo (rezago escolar) con las actividades planteadas para el proyecto extraescolar.

Consideramos, además, que “Aprendiendo juntos” fungió como un referente educativo para América Latina, dado que tiene elementos dialógicos y de participación-acción que permiten la liberación pedagógica de los estudiantes (Fernández-Limón, Fernández-Cárdenas y Gómez Galindo, 2018; Freire, 1971). Desde la perspectiva de Freire (1971), este proyecto recuperó las experiencias de los participantes para que, desde el diálogo, comenzaran a construir. No hubo una relación autoritaria

con ellos, sino de respeto y horizontalidad. Finalmente, considerando las propuestas de Fernández-Limón, Fernández-Cárdenas y Gómez Galindo (2018), este proyecto permitió incrementar la innovación y compromiso de los participantes hacia su proceso de aprendizaje, al brindarles autonomía y capacidad de decisión durante todo el proceso.

Creemos que este tipo de investigaciones también contribuyen en el ámbito metodológico. Por un lado, logramos recuperar dos tradiciones en investigación: la perspectiva cualitativa y de investigación-acción participativa. Se entiende que, por un lado, esta investigación aportó en la profundización de los significados de las experiencias pedagógicas inclusivas en la vida escolar y personal de los participantes. Además, por medio de un proceso de investigación-acción participativa, se logró retomar la perspectiva de los participantes al incluirlos en la planeación de actividades, así como para involucrarlos como investigadores de sus propios contextos y temáticas.

Este estudio fue un ejercicio de reflexión pedagógica y evaluación de los principios educativos que guían la labor y pasión docentes hacia la puesta en práctica de la inclusión en contextos donde existe vulnerabilidad y marginalidad. Fue un proceso constante de aprendizaje, tanto para quienes realizaron la investigación como para quienes sistematizaron los datos.

La colaboración fue un elemento imprescindible para lograr los objetivos de investigación y lograr hallazgos más relevantes. Concluimos, que con los objetivos fijados por la UNESCO para un desarrollo sostenible enfocado en brindar educación de calidad para todos es necesario escuchar la voz de los estudiantes, sus aspiraciones para el futuro y sensibilizar a los profesores y compañeros sobre sus raíces culturales por medio de actividades que abran un espacio seguro para que los alumnos compartan sus historias.

Con ese fin en mente, los espacios educativos no formales permiten visibilizar las experiencias personales, contextos sociales y perspectivas de los participantes, al dotarlos de autonomía y una voz que puede dar a conocer sus ideas y formas de ser. La educación, por tanto, se constituye como un

proceso que posibilita y pone en práctica la inclusión que se espera en todos los contextos a nivel mundial a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la UNESCO.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Ballard, Keith (2000). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer.
2. Bartlett, Lesley, Rodriguez, Diana, & Oliveira, Gabrielle (2015). Migration and education : Sociocultural Perspectives. *Educacao E Pesquisa*, 41(Special), 1153–1170. Recuperado de <https://doi.org/doi:10.1590/S1517-9702201508144891>
3. Callejo Gallego, Javier (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de las tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409–422. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>
4. Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles: Sage Publications.
5. Cole, Michael & The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The fifth dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage.
6. Corbett, Michael & Donehower, Kim (2017). Rural Literacies: Toward Social Cartography. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 32(5), 1–13. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152313>
7. Creswell, John W. & Poth, Cheryl N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th. Edition)*. United States of America: SAGE Publications.
8. Delors, Jacques (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: UNESCO Siglo XX.
9. Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California, United States of America: SAGE Publications.

10. Faulstich Orellana, Marjorie (2016). Immigrant children in transcultural spaces: language, learning, and love. New York: London Routledge.
11. Fernández-Limón, Claudia, Fernández-Cárdenas, Juan Manuel y Gómez Galindo, Alma Adrianna (2018). The role of non-formal contexts in teacher education for STEM: the case of hornos 3 science and technology interactive centre. *Journal of Education for Teaching*, 44(1), 71–89. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1422623>
12. Flores-Kastanis, Eduardo, Montoya-Vargas, Juny y Suárez, Daniel H. (2009). Investigación-Acción Participativa en la Educación Latinoamericana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289–308. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a13.pdf>
13. Freire, Paulo (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
14. Freire, Paulo y Mellado, Jorge (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
15. Groundwater-Smith, Susan, Dockett, Sue & Bottrell, Dorothy (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
16. Hernández, Iram (2016). Transforma Monterrey zona de La Campana. *Info 7*. Recuperado de <http://www.info7.mx/locales/transforma-monterrey-zona-de-la-campana/1730053>
17. Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, & Nixon, Rhonda (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer Singapore.
18. Kivunja, Charles (2014). Innovative Pedagogies in Higher Education to Become Effective Teachers of 21st Century Skills: Unpacking the Learning and Innovations Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 37–48. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p37>

19. Kivunja, Charles (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p1>
20. Merino Mata, David (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 16, 49-62. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3068/3101>
21. Mosquera, Óscar Andrés, Cárdenas, Melba Libia & Nieto, María Claudia (2018). Pedagogical and Research Approaches in Inclusive Education in ELT in Colombia: Perspectives From Some Profile Journal Authors. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 231–246. Recuperado de <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.72992>
22. Municipio de Monterrey. (2013). Plan de Desarrollo Urbano del Municipio de Monterrey 2013-2025. Monterrey, Nuevo León. Recuperado de: [http://portal.monterrey.gob.mx/pdf/2013\\_2025.pdf](http://portal.monterrey.gob.mx/pdf/2013_2025.pdf)
23. Naciones Unidas (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
24. Payà Rico, Andrés (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
25. Pijl, Sip Jan, Meijer, Cor J., & Hegarty, Seamus (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge.
26. Ponzoni, Federico (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537–553. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.8>

27. Román González, Betsabé y Carrillo Cantú, Eduardo (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, 48. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667/688>
28. Ryan, Alexandra, Tilbury, Daniella, Blaze Corcoran, Peter, Abe, Osamu & Nomura, Ko. (2010). Sustainability in higher education in the Asia-Pacific: developments, challenges, and prospects. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(2), 106–119. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/14676371011031838>
29. Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.
30. Tecnológico de Monterrey (2017). *Programa Aprendiendo Juntos*. Monterrey, Nuevo León: Tecnológico de Monterrey. Documento No Publicado.
31. UNESCO. (1990). *World Declaration for Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
32. UNESCO (2015). *La Agenda de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
33. United Nations World Commission on Environment and Development (1987). *Brundtland Report: Our Common Future*. United Nations. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0022-2364\(91\)90424-R](https://doi.org/10.1016/0022-2364(91)90424-R)
34. Valenzuela, Angela (1999). *Subtractive Schooling U.S. - Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
35. Vélez Torres, Irene, Rátiva Gaona, Sandra y Varela Corredor, Daniel (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59–73. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcdg/v21n2/v21n2a05.pdf>

36. Yeung, Shirley Mo-ching, & Seng, Hang (2016). Seamless learning on institutional sustainable development for quality education and talent development. Proceedings for the Northeast Region Decision Sciences Institute, 1–34.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Gadotti, Moacir (2002). Pedagogía de la tierra. Siglo Veintiuno.

## **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Noé Abraham González-Nieto.** Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Licenciado en Pedagogía y Máster en Educación. Escuela de Humanidades y Educación, Tecnológico de Monterrey. Estudiante de Doctorado en Innovación Educativa. Correo electrónico: [noe.gn@hotmail.com](mailto:noe.gn@hotmail.com)
2. **Irais Monserrat Santillán-Rosas.** Licenciada en Derecho. Escuela de Humanidades y Educación, Tecnológico de Monterrey. Estudiante del Doctorado en Innovación Educativa. Correo electrónico: [m.santillanrosas@gmail.com](mailto:m.santillanrosas@gmail.com)

**RECIBIDO:** 2 de agosto del 2019.

**APROBADO:** 12 de agosto del 2019.