

Una reforma que incluye frente a la realidad escolar que excluye: una historia contada desde los estudiantes

*A reform that includes facing the school reality that excludes:
a story told from the students*

Adriana Marisol Argueta Velázquez

RESUMEN

Este trabajo emana de una investigación de mayor magnitud denominada “Los alumnos de educación media superior y superior: entre la inclusión formal y la exclusión real”. En esta investigación fueron analizados los procesos de inclusión y exclusión de cinco jóvenes dentro del contexto escolar en el nivel medio superior y superior. El objetivo de este trabajo es utilizar las entrevistas de historia oral como fuente primaria para analizar cómo vivieron dos estudiantes con discapacidad su inclusión en la escuela regular y así evidenciar que la aplicación de las reformas sobre inclusión educativa no siempre logra sus objetivos. Este trabajo utiliza las reformas de integración educativa propuestas a partir de 1993 y los procesos de inclusión y exclusión que se dieron dentro del salón de clases como contexto. Expone cómo la aplicación de dichas reformas es más compleja y no tan apropiada como se plantea en su fundamentación oficial, debido a que son atravesadas desde múltiples factores, como lo es el factor humano, al evidenciar la realidad de dos jóvenes con discapacidad que han estado en el aula regular, lo que permite retomar sus historias de vida y dar cuenta de sus vivencias, pensamientos y sentimientos que tuvieron en el contexto escolar. Finalmente se concluye que no siempre la inclusión de estos jóvenes es exitosa, especialmente cuando se relaciona con el desarrollo personal y social que ellos esperaban. La investigación está abordada desde la perspectiva teórica de la historia social con un enfoque de tiempo presente y con ayuda de la herramienta metodológica de la historia oral que, a través del diálogo, permite la recuperación de las historias de vida de gente común. El análisis de las experiencias de vida de los informantes como fuentes primarias son objeto de interés de este trabajo.

Palabras clave: Exclusión educativa, integración escolar, reforma educativa.

ABSTRACT

This presentation emerges from a larger research titled “College and high school students: Between the formal inclusion and the real exclusion”. In this research the process that includes or excludes students has been based on five young people chosen from the school context in high school and university level. The aim of this presentation is to use oral history interviews as a primary source to show how two students with disability lived their inclusion in an ordinary classroom in order to understand why the implementation of reforms of educational inclusion does not always reach its aims. This work was focused on the inclusive education reforms proposed since 1993 and the process that happened within the school in the classroom as a context. Additionally, this research analyzes how the implementation of these reforms is more complex, and it is not so suitable as was suggested in its official basis due to the fact that the reforms are blocked by numerous causes. This presentation was also focused on demonstrating the human factor, showing the two young people with disabilities’ real experiences that have happened in an ordinary classroom setting, relating their life stories in order to explain their experiences, thoughts and feelings in the school context. Finally, this research concludes that the social inclusion for these young people is not always successful, especially related with the personal and social development that they expected. The research is addressed from the social history theoretical perspective within a current approach, as well as the oral history methodological tool assistance, that, through the dialog, allows recovering the ordinary people life’s stories. The experience of the life of the informant’s analysis is the object of interest within this presentation.

Keywords: Educational exclusion, educational integration, educational reform.

Adriana Marisol Argueta Velázquez. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México. Candidata al grado de maestra en Investigación de la Educación por el ISCEEM. Es licenciada en Ingeniería Industrial por el Instituto Tecnológico de Tlalnepantla (ITTILA). Ha cursado diversos talleres de capacitación como el XXIX Taller de Metodología y Práctica de la Historia Oral en el Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora” y el taller de Neuroeducación para maestros por el Instituto Nacional de Neuroeducación AC, en Querétaro. Correo electrónico: adriana.argueta@isceem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-6850-799X>.

Introducción

El presente trabajo de investigación emana de un trabajo de mayor amplitud cuyo título es “Los alumnos de educación media superior y superior: Entre la inclusión formal y la exclusión real”, el abordaje de la investigación fue de corte cualitativo desde la perspectiva teórica de la historia social con un enfoque de tiempo presente y el apoyo de la herramienta metodológica de la historia oral.

Este trabajo analizó los casos de Samuel y Minerva,¹ quienes actualmente se encuentran estudiando en el nivel superior y presentan condiciones de discapacidad. Cursaron sus estudios básicos, de educación media superior y superior en escuelas regulares,² gracias a las facilidades que permitieron su integración con las reformas introducidas en 1993, pero, ¿estas reformas educativas lograron garantizar el desarrollo social y el logro de los planes de vida de quienes se vieron beneficiados con ellas?

El objetivo de este trabajo es utilizar las entrevistas de historia oral como fuente primaria para mostrar cómo vivieron Minerva y Samuel su inclusión en la escuela regular, quienes, aun cuando estas reformas les permitieron estudiar en ella, en la cotidianidad escolar han sido excluidos por algunos de sus compañeros de clase y hasta por algunos docentes y autoridades educativas, mostrando que aún falta mucho por hacer para lograr una verdadera inclusión de personas con discapacidad. El trabajo se organiza de la siguiente manera: primero se expone el soporte teórico-metodológico, después se contextualizan a manera de un breve recuento histórico de los discursos de integración e inclusión, posteriormente se presenta a los sujetos de investigación y se muestran y analizan sus experiencias de vida desde la categoría de inclusión-exclusión.

Soporte teórico-metodológico

La historia social permitió configurar nuevas formas de hacer historia, recuperando ese nivel “real” que Dorothy Tanck menciona al citar a James Lockhart, la historia de tiempo presente lo recupera en el testimonio de quien ha vivido los acontecimientos que se desean analizar ya que

La memoria, en consecuencia, figura también entre las potencialidades que mayor papel desempeñan en la constitución del hombre como ser histórico. Ella es el soporte de la percepción de la temporalidad, de la continuidad de la identidad personal y colectiva, y, consiguientemente, es la que acumula las vivencias donde se enlazan pasado y presente [Aróstegi, 2004, p. 156].

Para la recuperación de las experiencias de los estudiantes se utilizó la entrevista de historia oral, que es “una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo”

¹ Los nombres de los informantes se cambiaron para proteger su identidad.

² Se le llama escuela o aula regular al espacio físico escolar que integra a estudiantes con alguna discapacidad a un contexto educativo de normalidad, a fin de promover la convivencia y desarrollo integral y armónico de todos los estudiantes.

(Collado, 1994, p. 13); este tipo de entrevista permitió reconstruir la trayectoria de vida de los informantes y crear fuentes primarias para analizar la experiencia que tuvieron a lo largo de su formación dentro de la escuela regular bajo los postulados de la educación inclusiva.

Surgimiento de las reformas inclusivas

Los antecedentes de la educación especial en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se crearon las primeras escuelas para sordos y ciegos, sin embargo fue hasta 1993 cuando en la Ley General de Educación, en los primeros dos párrafos de su artículo 41, se estableció que en lo que respecta a educación especial se atendería a los educandos en un contexto incluyente, favoreciendo su atención en los planteles de educación básica, y se facilitarían la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior (SEP, 1993). Esta ley estipulaba además que los alumnos con discapacidades se integrarían en un aula regular, y se debía garantizar la continuidad de sus estudios hasta el nivel superior.

En 1993 se modificaron los servicios complementarios, que se transformaron en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que hasta hoy en día continúan. En el año 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), en el cual se fundamentó la integración escolar y se hacía referencia a los apoyos que debían brindarse a los alumnos con *necesidades educativas especiales*, término que además incluía no solo a los alumnos con discapacidad sino a todos aquellos que aprendían por debajo de su potencial. Esta integración identificaba las necesidades individuales para satisfacerlas con apoyos en el sistema familiar, escolar y personal (García, 2018).

Con el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) desapareció el anterior modelo (de integración), con lo que surgió el discurso de “educación inclusiva”, que se propuso eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP); estas fueron definidas como:

... todos aquellos obstáculos que se encuentran tanto en la comunidad como en la escuela, en los aspectos arquitectónicos, de organización, de metodologías, actitudinales, entre otros, que impiden el aprendizaje, la participación, el juego y el desarrollo óptimo de todas las habilidades y capacidades de los alumnos [DGDCSEB, 2015, p. 45].

La última reforma a la Ley General de Educación (2019) menciona en la segunda fracción del artículo 7 que la educación deberá ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación. Sin embargo lo estipulado en la ley no siempre se ha visto reflejado en el contexto escolar de los diferentes niveles educativos. Algunas experiencias que ilustran la anterior afirmación son las que se narran a continuación.

Sujetos en situación de exclusión

La exclusión es un proceso generado por las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que impactan en la comunidad, en las escuelas, la familia y finalmente en los sujetos, limitando la integración y participación plena de las personas. La utilización contemporánea de esta categoría en Latinoamérica no solo se centra en el ámbito económico, sino que también avala la ruptura social que nuestras sociedades han tenido:

La exclusión no es solo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Esta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social. Si uno analiza a los jóvenes, a los adolescentes e incluso a los adultos que viven en situación de exclusión, lo que más impacta es esa incapacidad para proyectarse en el futuro, para salir de la emergencia, del corto plazo, y tener un proyecto de vida. Proyectarse en el futuro implica conocerse, saber qué quiero, qué me gusta, qué es lo que quiero hacer [Tedesco, 2008, pp. 59, 60].

Esta ruptura social no solo impide el desarrollo del proyecto de vida de los sujetos, además no favorece las condiciones necesarias para que en realidad puedan hacer posible un proyecto de vida, y el ejemplo más visible que se tiene en la sociedad mexicana es la falta de adecuación de espacios públicos para las personas con discapacidades físicas. Si se piensa en aquellas personas que utilizan silla de ruedas, quizá en sus hogares y en algunas escuelas se adecuan los espacios para que puedan desplazarse sin problema; no ocurre lo mismo con el transporte colectivo, ya que son pocos los transportes que están adecuados para que estas personas puedan utilizarlos, lo que se traduce entonces como una barrera de participación que va a afectar directamente en la integración social del sujeto. Como este ejemplo existen muchos más en el interior de las escuelas.

El sueño de un ingeniero

Samuel es un hombre joven, de figura delgada, ojos grandes, nariz afilada, barba corta y bigote, tiene fuerza en sus brazos aun cuando los músculos atrofiados de sus manos las mantienen como si estuvieran sujetando algo. Sus piernas arqueadas por la dislocación de su cadera le permiten caminar a paso lento. Mide aproximadamente un metro sesenta centímetros, quizá su estatura sea un poco más y no se percibe por la curvatura en la espalda que lo hace encorvarse. Tiene 24 años y actualmente cursa el sexto semestre en la carrera de Sistemas Computacionales.

Él nació con parálisis cerebral, es el segundo hijo de una familia humilde. Tiene un hermano mayor y una hermana menor. Desde pequeño sus padres lo han apoyado incondicionalmente, y aunque durante su infancia no tenía tantos problemas motrices, con el paso del tiempo esto se fue complicando.

A los cuatro años, aproximadamente, comenzó con problemas de cadera, atrofia muscular y espasmos en los brazos y manos, por lo que actualmente debe utilizar una silla de ruedas, y le es difícil escribir en la computadora o el celular, más aún cuando se trata de escribir con un lápiz o un bolígrafo.

La reforma educativa de inclusión le brindó la posibilidad de integrarse en una escuela regular, por lo menos él recuerda que en preescolar tuvo el apoyo de USAER y en su educación primaria su vida escolar fue prácticamente normal.

Pues en el kínder, me acuerdo de que [...] me recibieron bien, y hasta me pusieron en un sistema que se llamaba USAER [...] Me apartaban solo a mí, en un determinado tiempo, solo a mí, para... no sé, para hacer dibujos, cosas de kínder, y ya luego me regresaban con mi grupo. Sí, básicamente fue normal, en la primaria [...] iba a clases normales, todo normal [Rodríguez, 2020, p. 13].

Sin embargo no fue así en sus estudios de secundaria; aunque no tuvo inconvenientes para su ingreso a este nivel, sus problemas físicos ya eran más notorios y las actitudes de exclusión por parte de sus compañeros comenzaron. Aunque sus maestros en la secundaria lo trataron bien, recuerda con pesar que la directora no lo quería:

Cuando pasé a la secundaria, me acuerdo de que, pues ahí fue cuando “la puerca que torció el rabo”, para empezar, la directora era la única que no me quería ahí, quién sabe por qué razón no me quería [...] y mis compañeros tampoco por lo visto, entonces pues sí, la secundaria fue algo complicado [Rodríguez, 2020, p. 14].

Sinceramente [...] no me gustó la secundaria porque... más que nada por mis compañeros, que me hacían *bullying* [...] me molestaban, no tanto, pero sí, al grado de que... yo ya no quería ir a la escuela. Siempre ponía mi pretexto [...] de la cadera, que me dolía, le decía a mi mamá: “¡Ah, me duele la cadera, no, no me puedo levantar!”, o algo así, para que me dejara faltar, y ya no iba [Rodríguez, 2020, p. 17].

Al parecer su estancia en la preparatoria fue cursada sin contratiempos porque no recordó algún evento extraordinario. No obstante, sobre la educación superior comentó:

Aquí con mis compañeros me va bien, aquí he sentido más apoyo, a pesar de que [...] no me hacen mucho caso, pues sí, he sentido más apoyo y ya también he pedido apoyo, porque antes no, no pedía, no me dejaba ayudar [Rodríguez, 2020, p. 18].

Samuel sueña con tener una profesión, un trabajo y una familia, aunque percibe que esto será difícil de lograr. Cuando él lo cuenta, su voz se torna más débil y en sus ojos se puede observar la acumulación de lágrimas que no deja correr. Se nota en él un anhelo de querer lograrlo; sabe que, por su condición, su vida es y será más difícil que la de sus hermanos, y pese a esto, él con orgullo menciona que es el único que estudia.

Mantener sus estudios es complicado, debe vender dulces en la escuela. Ha contado con la beca de manutención que es de aproximadamente \$900.00 mensuales, pero no es suficiente para costear su traslado en taxi, de su casa a la escuela y viceversa, el gasto supera el monto de la beca, ya que gasta \$700.00 semanales, por lo que su familia debe apoyarlo con la cantidad faltante para trasladarse a la escuela.

Aún con todo esto en su contra, su sueño es tener una empresa que apoye y ayude a las personas con discapacidad en sus estudios. Sabe que estudiar es lo único que le podría permitir lograr ese sueño.

¿Estudiar psicología?

Minerva es una mujer joven de figura delgada y estatura baja, de ojos pequeños y labios delgados que dejan ver una sonrisa inocente. Tiene el cabello largo y rizado, un tanto desaliñado; cuenta con 20 años y no le interesa usar maquillaje, en su mente ella sigue siendo una niña.

Es la más pequeña de tres hermanos, su madre siempre la ha apoyado y aunque su padre no es muy afectivo con ella, siempre le proporcionó el apoyo financiero. Nació con problemas del corazón, por lo que tuvo que ser operada cuando tenía un año. Sus problemas de aprendizaje fueron notorios en la escuela, ya que no lograba retener conocimientos a largo plazo, e incluso sus recuerdos hoy en día se limitan a lo inmediato. Su madre fue quien apoyó para reconstruir su vida escolar. Comentó que cuando Minerva estaba en el kínder su maestra se percató de que no aprendía igual que los otros niños:

La maestra del kínder fue la que me dijo que ella no aprendía, como que tenía un problema para aprender, como que se le dificultaba aprender [Meléndez, 2020, p. 12].

Fue la misma maestra la que le proporcionó los datos de un hospital para que le hicieran estudios y saber qué tenía; sin embargo, los resultados mostraron que ella era normal. Su madre recordó que al ingresar a la escuela primaria:

Ella fue a la [escuela] Tierra y Libertad. Ahí me la reprobaron un año, porque la maestra decía que ella no aprendía, y me la mandaron para acá, para la [escuela] Pedro Rodríguez, y ahí me dijeron que tenía yo que buscarle USAER [Meléndez, 2020, p. 13].

Al acercarse al USAER, la psicóloga encargada envió a Minerva a ser diagnosticada por unos paidopsiquiatras, y el diagnóstico que tuvo, según recuerda su madre, fue favorable:

Me la valoraron los paidopsiquiatras y me dijeron que no era necesario que tomara medicamentos ni que tuviera otras cosas. Que ella era una persona pasiva, que tenía un pequeño retraso nada más, pero que ella no necesitaba de ninguna otra cosa, que ella tenía que ir a una escuela regular [Meléndez, 2020, p. 14].

Aunque en preescolar sí llegó a tener amigos, en la primaria no fue así:

En la primaria, para que vea, sí me la hacían a un lado, y además tampoco ella no se juntaba con nadie. Ella siempre ha sido muy... hasta la fecha, ella se aísla [Meléndez, 2020, p. 14].

Pese a esto, su madre recuerda que ha tenido el apoyo de los maestros. Cuando estaba en secundaria su madre la envió a clases de natación, lo que le ayudó a sentirse mejor, pero recuerda que durante la preparatoria ella llegó a tener problemas con sus compañeros de clase.

...en tercer año, ya faltando como tres meses, sí ya me la hacían las chamacas como querían, ya la aburrían porque, pues ya le decían cosas, la hacían a un lado, la amenazaban, cuando pedían cosas en la escuela. Ellas le daban [se refiere a que le pedían] la mayoría de las cosas que llevar [Meléndez, 2020, p. 14].

Minerva no recuerda mucho de su estancia en la escuela, sin embargo, cuando yo fui su profesora de la materia de física me pude percatar de muchas situaciones que ella vivió en la preparatoria, pues al menos esa “ayuda” que recuerda su madre de los maestros no era realmente una ayuda como tal, ya que en la preparatoria los docentes nos limitábamos a pasarla con la mínima calificación y a exigirle poco más que su intención de querer hacer las cosas, pues ella no era capaz de escribir bien (omitía algunas letras al escribir, lo que hacía incomprendible su escritura), tampoco podía realizar ni las operaciones más básicas, y aunque lograba copiar muy bien lo que veía en el pizarrón, no lograba leerlo, y menos comprender lo que anotaba.

Actualmente Minerva ya concluyó sus estudios de educación media superior e ingresó en una universidad particular para cursar la carrera de Psicología, ya que anhela convertirse en psicóloga. No obstante, su estancia en este nivel no ha sido favorable. La convivencia con sus compañeros la ha hecho sentirse mal:

...pues ahorita me siento mal porque ya no me hablan mis compañeras, ya no me habla mi compañera que se llama Vanessa, se venía conmigo, ya no se viene conmigo. Mi compañera Jazmín ya no me habla, mi otra compañera que se llama Jazmín ya no me habla tampoco [Ramos, 2020, p. 30, 31].

Su dificultad por retener conocimiento a largo plazo hace que se le dificulte el aprendizaje y que sea ignorada por sus compañeros y profesores:

En la universidad no entiendo, la de inglés no entiendo, la de estadística menos [...] no me dicen nada, luego [...] no me enseñan bien [Ramos, 2020, p. 16].

...iba a hablar con mi coordinador porque tenemos que entregar un trabajo transversal en equipo, pero nadie de mis compañeros me quiere meter en su equipo [Ramos, 2020, p. 32].

El sueño de ser psicóloga se ve frustrado por su condición. La poca sensibilidad de sus compañeros y docentes la han llevado a querer desistir; aunque no

comprende muy bien qué sucede, sabe que tiene limitaciones y le cuesta seguir adelante. Su madre, que se preocupa por ella, no quiere que se quede así, piensa que ella debe tener algo con que salir adelante, si no es una profesión quizá sí un oficio.

...me dijo la semana pasada que como que ya le pesa algo sus materias, porque ya no tiene mucha capacidad como para aprender, me imagino que ya las matemáticas son como más avanzadas; entonces, pues ahorita, le digo a mi esposo, voy a optar por mandarla, pues, a otro lugar, a ver qué otra cosa, ya sea que estudie belleza u otra cosa [Meléndez, 2020, p. 17].

A Minerva las reformas educativas sobre integración educativa y educación inclusiva le permitieron permanecer en la escuela regular, pero no le garantizarán un futuro con independencia económica y un trabajo estable que le permita mantenerse.

Cuando se diseña una reforma educativa como la que aquí he comentado se debe pensar no solo en cómo incluir a los alumnos en las instituciones educativas sino también en la calidad de atención que se les brindará, para lo cual debería de crearse previamente una plataforma de formación para los docentes, directivos y toda la comunidad escolar, a fin de que verdaderamente se logre franquear las barreras que obstruyen el aprendizaje y la participación. Pero, desafortunadamente, esto no es así.

Conclusiones

La implementación de las reformas de integración e inclusión educativa permitió que niños y jóvenes con condiciones de discapacidad se incorporaran en escuelas regulares, pero esto no ha sido suficiente, por lo menos en el contexto y casos analizados.

Al revisar los fundamentos del modelo de inclusión educativa se perciben planteamientos basados en nobles ideales, sin embargo cuando esta propuesta es llevada a la práctica se enfrenta con una realidad compleja que prevalece en el seno de los planteles escolares: espacios sin condiciones adecuadas para que los estudiantes con discapacidad transiten libres y seguros; falta de sensibilización y preparación sólida por parte de los docentes para atender adecuadamente la diversidad que impone la discapacidad en la comunidad escolar, pero, sobre todo, no se encuentra resuelto de manera clara el futuro de estos estudiantes, quienes al igual que sus compañeros “normales” tienen aspiraciones que se ven afectadas por sus diversas condiciones físicas y/o mentales.

Las experiencias de Minerva y Sergio son solo una muestra de lo que viven y sienten algunos alumnos con discapacidad que lograron llegar al nivel superior, enfrentándose a la exclusión en sus muy diversas formas a lo largo de su vida y cuyo futuro no parece ser claro.

Referencias

- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza. Recuperado de https://www.academia.edu/36826476/Julio_Arostegui_LA_HISTORIA_VIVIDA_SOBRE_LA_HISTORIA_DEL_PRESENTE.
- Collado, M. C. (1994). “¿Qué es la historia oral?”. En G. De Garay (coord.), *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora.
- DGDCSEB [Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica] (2015). *Conceptos. Material de apoyo para docentes*. México. Recuperado de: http://subeduespecial.edomex.gob.mx/sites/subeduespecial.edomex.gob.mx/files/files/Docentes/Series/1_%20CONCEPTOS.pdf.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Meléndez, P. (2020, 19 feb.). Entrevista personal. ISCEEM-Nextlalpan, México.
- Ramos, M. (2020, 20 ene.). Entrevista personal. ISCEEM-Nextlalpan, México.
- Rodríguez, S. (2020, 14 mar.). Entrevista personal. ISCEEM-Nextlalpan, México.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Ley General de Educación*. México. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2).
- Tedesco, J. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad?. En E. Tenti Fanfani, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cómo citar este artículo:

Argueta Velázquez, A M. (2020). Una reforma que incluye frente a la realidad escolar que excluye: una historia contada desde los estudiantes. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 219-227. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.319>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.