

La educación inclusiva: algunas notas y reflexiones

Inclusive education: some notes and reflections

DOI: 10.32870/PUNTO.V11I20.218

Néstor Eduardo RODRÍGUEZ GAETA •

Universidad de Guadalajara, México

RESUMEN

El presente ejercicio tiene por objetivo principal ahondar en el desarrollo histórico y especificidades de la educación inclusiva en México. Para tal propósito, en un primer momento se esboza de manera sintética las que hemos considerado como las principales coyunturas en el devenir de la educación inclusiva en el contexto mexicano. En un segundo momento, se caracterizan los andamiajes de orden jurídico, vinculados con el ejercicio del derecho a la educación en su dimensión de inclusión. Finalmente, se proponen un conjunto de reflexiones de carácter crítico a las especificidades circunscritas al desarrollo de la inclusión educativa en México.

Palabras clave: inclusión, inclusión educativa, educación en México, modelos de inclusión.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to delve into the historical development and specificities of inclusive education in Mexico. For this purpose, at first, we outline in a synthetic way the main conjunctures in the development of inclusive education in the Mexican context. Secondly, the legal framework is characterized, linked to the exercise of the right to education in its inclusion dimension. Finally, a set of reflections are

• Maestro en Antropología por el Centro Universitario del Norte. nestor.rg@cunorte.udg.mx; <https://orcid.org/0009-0008-9862-9013>

proposed that is critical to the specific features of the development of educational inclusion in Mexico.

Keywords: *Inclusion, educational inclusion, education in Mexico, inclusion models.*

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto de la educación inclusiva en México, destacan desde un punto de vista histórico, el conjunto de reformas constitucionales que pretendían la integración y el ejercicio del derecho a la educación del total de la población de México independiente. En este sentido, José María Morelos y Pavón asentó en la Constitución de Apatzingán que “la instrucción pública se debía dar a todos los ciudadanos del país” (Pichardo Alfaro, 2014, p. 90).

Es pertinente, además, mencionar el trabajo en materia de educación inclusiva que tuvo lugar en el proceso de colonización en México de la mano de las órdenes religiosas. Destacan principalmente las acciones de Pedro Ponce de León en 1532, quien en el Monasterio de Burgalés pretendió la formación educativa de niños sordos. Cabe mencionar que el adiestramiento en este contexto presentaba un evidente sesgo de evangelización y adoctrinamiento religioso. Por otro lado, destaca la presencia de las llamadas Escuelas Pías en 1597, espacios en los que tenía lugar la enseñanza a población mestiza y criolla. En este periodo, afirma Pichardo (2014), por decreto del Virrey Antonio de Mendoza, “[a] todo niño abandonado se le [debía] de reconocer como miembro de la sociedad, por lo que, si la familia no se hiciera responsable, pasaría a la custodia de las autoridades” (p. 22).

Para el periodo de 1855-1861 tuvo lugar en México la primer gran reconfiguración en materia de educación, un cambio sustancial y estructural que implicaría reconfiguraciones y un amplio despliegue infraestructural con el objetivo de resarcir los vacíos en cuestiones educativas. La piedra angular se acentó a través de las Leyes de Reforma por decreto del enton-

ces mandatario Benito Juárez, quien consolidó la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. De manera transversal se pretendía conformar una educación con carácter de obligatoriedad, gratuita y laica, además de la pretensión de una homogeneidad educativa. Aunado a este proceso jurídico, destaca Pichardo (2014): “En diciembre de 1867 Juárez promulga la Ley Orgánica de educación, con lo que en el mismo año se establece e inaugura la Escuela Nacional de Sordos, posteriormente la Escuela Nacional de Ciegos en 1870” (p. 20).

Posiblemente, los factores internacionales que incidieron de manera explícita en los procesos de formación de estudiantes y profesores en el campo de la *educación especial* se expresan de manera fehaciente durante el mandato de Porfirio Díaz, quien a través de los preceptos, emanados del positivismo europeo, orden, paz y progreso, implicarían a la educación inclusiva en tres principales rubros, que a su vez excluirían la adscripción de otros sectores sociales minorizados. Estos eran educación inclusiva para inadaptados sociales, sordomudos y ciegos.

Previo a la creación en octubre de 1921 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1910 la óptica de la educación especializada e inclusiva se declinó de manera rígida por una atención en limitaciones físicas, en la que destacan las categorías de *normalidad* y *anormalidad*, actualmente derogadas por la implícita carga de valor. En respuesta a dicha perspectiva, en México se implanta el Modelo Educativo Medico-Pedagógico. En este tenor, Pichardo (2014) advierte las implicaciones que tuvo el modelo:

La organización de esta EE [educación especializada] para la atención de las personas con diferencia intelectual se fundamentó en la utilización de las pruebas psicométricas de Binet- Simon (Test parciales de lenguaje, Prueba Fay, etcétera), las que se estandarizaron para la población mexicana y sirvieron para medir y clasificar a los alumnos por déficits, con la intención de ofrecer tratamientos y estrategias de atención en las escuelas de EE (p. 20).

No fue hasta la década de 1970, bajo el mandato de Luis Echeverría, que la llamada modernización de la educación, con un enfoque utilitarista y una visión de organización político-económica educativa, propondría la instrucción de “aprender a aprender”. Este modelo tenía por objetivo principal procurar fomentar las habilidades de autoaprendizaje con enfoque crítico. Al tiempo, promovía la agencia o presencia activa de los educandos apuntando hacia la gestión propia del aprendizaje, la enseñanza dinámica, la formación de individuos autónomos y reflexivos. En síntesis, fue un modelo centrado en el alumno. Es pertinente en esta parte del texto destacar la nula presencia de la temática de la integración o inclusión de la figura indígena en el ejercicio de su derecho a la educación y al uso de su lengua en espacios educativos, por lo que de manera contigua, será esta una vertiente en la que se develan algunas tesis de su intrínseco devenir.

En términos generales, los modelos educativos se han visto implicados por diferentes coyunturas históricas y sociales. Esto ha incidido en la organización, administración, pertinencia y funcionamiento, en términos de formación. A partir de 1948, tras la denuncia de diferentes organismos internacionales se estipula “que los deficientes tienen los mismos derechos que los demás seres humanos, y se trata de implementar tal reconocimiento en la vida real” (Dueñas Buey, 2010, p. 360).

Desde el ámbito internacional, el derecho a la educación en términos de educación inclusiva, tiene como antecedentes directos, según Dueñas Buey (2010),

la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en el sector de la enseñanza, de 1960; las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de 1968, 1971 y 1975; el ‘Año Internacional de los Impedidos’ de 1981 (Participación e Igualdad Plena); la Conferencia Mundial de 1990 sobre ‘Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje’, en la

que se considera que se comenzó a configurar la noción de ‘inclusión’; la resolución ‘Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad’, aprobada por la ONU en 1993 y la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre ‘Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad’, que recogió por primera vez la idea de Educación Inclusiva y que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa (p. 360).

En este sentido, en 1993 inició en México el proceso de un modelo de inclusión educativa, en su modalidad de integración, a raíz de la identificación de desigualdades sociales y la progresiva toma de conciencia de los derechos humanos, específicamente los relacionados a la educación, a la igualdad de oportunidades y al reconocimiento de la diversidad. Lo anterior “propició cambios legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1995-96” (García Cedillo, 2018, p. 50). Posteriormente, en 2002, se consolidó e implementó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), cuya función “fue dar lineamientos técnicos para la operación del programa, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales, entre otras, con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país” (García Cedillo, 2018, p. 50).

La reconfiguración en 2013 del PNFEEIE por parte de la SEP conflictuó el proceso de desarrollo e implementación de este. El ahora nombrado Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) tenía por objetivo principal la integración de niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros. No obstante, la asignación de presupuesto fue sustancialmente disminuida, lo que ocasionó conflictos y confrontaciones en los diferentes niveles administrativos encargados de implementar y dar seguimiento al

programa. Actualmente, el sistema educativo es identificado como desfasado al modelo de educación inclusiva vigente.

Ambos programas se encaminaban a hacer efectivo el derecho a la educación de toda la población mexicana, independientemente de su condición social, económica, cultural o limitaciones físicas. Sin embargo, la metodología y concepción del problema posee una variación. Asevera García Cedillo que en un primer momento el PNFEIE se fundamentaba en la integración educativa, mientras que el PNIEE se fundamenta en la inclusión, cuyas implicaciones son las siguientes:

La integración educativa es un proceso que busca que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran. El término *educación inclusiva* hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas una educación de calidad, mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan. En la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos (García Cedillo, 2018, p. 51).

Para fines de análisis conceptual es pertinente establecer una delimitación funcional del concepto de educación inclusiva. En este sentido, a lo largo de este documento se hace uso del término, y se le circunscribe como el conjunto de estrategias y políticas de carácter cultural y social. Estas se diseñan, desarrollan e implementan en el ámbito educativo nacional, con el objetivo principal de solventar las necesidades de educación en contextos multiculturales y pluriétnicos. Así, se asegura el derecho efectivo de los individuos y sociedades que componen un territorio a la *educación*

formal, término que alude a lo propuesto por el sociólogo francés Émile Durkheim en su texto *La educación moral* de 1922.

En este orden de ideas, se advierte la participación de los organismos encargados de administrar la educación. En un plano ideal, a estas instituciones se les confiere la obligación de impulsar proyectos y programas educativos de atención y pertinencia cultural. Con base en lo anterior, se subraya la necesidad de diseñar y ajustar la infraestructura de las instituciones encargadas de impartir la educación inclusiva formal, al tiempo que es indisoluble la rearticulación y contextualización de los contenidos y con ellos la revaloración de los estándares de evaluación nacional, lo anterior en respuesta directa a las especificidades y necesidades en términos de educación, a partir de un eje de educación de calidad.

Así pues, se advierte que la educación inclusiva respeta y atiende la diversidad personal, social y cultural de los educandos. En este tenor, es posible aseverar que la educación inclusiva puede ser entendida como “el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo” (Díaz Rodríguez, 2017, p. 2).

A diferencia del modelo tradicional de educación, el modelo de educación inclusiva no excluye o relega la participación de quienes “piensan o actúan o tienen condiciones diferentes, pues considera la diferencia como una circunstancia que es propia de la condición humana, así como un valor esencial y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Escobar Flores et al., 2017, p. 10).

Ya sea como derecho o como posibilidad de crecimiento personal o profesional, la educación inclusiva permite la participación, desarrollo y realización de la población mexicana; sin embargo, hace apenas unas décadas la educación inclusiva se restringía a los niveles iniciales de la educación formal, mientras que los sistemas de educación superior se mantenían al margen.

Lo anterior no implica de forma estricta la nula participación o adscripción de individuos con discapacidad al sistema superior de edu-

cación. En este sentido, asevera Martínez Silva (2018): “En la actualidad no se trata de excepciones, sino de una presencia cada vez más aceptada institucionalmente” (p. 17). La creciente presencia de estos ha exhortado a los diferentes sistemas de educación superior su rearticulación en función de su participación e importancia.

Ahora bien, valdría la pena preguntarnos cuáles son las implicaciones en la adopción e implementación del modelo de inclusión educativa en los niveles superiores de formación. Las adecuaciones se pueden agrupar en dos rubros: el primero de ellos procede de la valoración del quehacer de la educación, y el otro se articula a partir de las prácticas que componen los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este tenor, Dueñas Buey (2010) profundiza en las características que debe presentar una escuela y aula a donde se desarrolla la educación inclusiva:

a) Planteamientos educativos amplios

El modelo educativo inclusivo ha evolucionado con el objetivo de ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad y garantizar una verdadera equidad de oportunidades. Este enfoque plantea que todos los estudiantes deben ser educados dentro de un único sistema educativo, en el que cada niño tiene la posibilidad de aprender. La práctica de la educación inclusiva se lleva a cabo de manera conjunta por todos los actores involucrados (docentes, estudiantes, familias), y en este contexto, se destaca la importancia fundamental del profesorado, tanto por su actitud como por su preparación, capacidad para brindar apoyo y asistencia a los estudiantes.

b) Énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia

La escuela inclusiva se entiende como una comunidad en la que sus integrantes se organizan de manera consensuada para asegurar la participación, colaboración y apoyo mutuo, con el objetivo de satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. En este contexto, las estrategias organizativas propias de las aulas inclusivas favorecen la

integración social de los niños con necesidades especiales, promoviendo su participación en actividades recreativas junto a sus compañeros.

c) Servicios basados en las necesidades y apoyos en el aula regular
Cada estudiante es reconocido como un ser único con capacidades y necesidades específicas, y no como un miembro de una categoría. Las aulas inclusivas buscan crear redes de apoyo naturales entre los compañeros, promover el trabajo colaborativo entre los docentes, facilitar la cooperación interprofesional, y establecer relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Existen diversas razones éticas, sociológicas y legales que respaldan el sistema educativo inclusivo, subrayando la importancia de cómo se educa a un niño por encima del lugar en el que se le educa.

d) Principio de proporciones naturales
Los estudiantes asisten a la escuela ubicada en su comunidad, lo que asegura que la composición de las aulas refleje de manera natural la diversidad de la población, con estudiantes tanto con o sin discapacidades, sin necesidad de clases segregadas. En este sentido, diversos estudios han señalado las dificultades que enfrentan los padres para garantizar igualdad de oportunidades para sus hijos, incluso en escuelas inclusivas, las cuales se ven influenciadas por factores como las actitudes del personal, la capacidad para identificar necesidades especiales y la disponibilidad de recursos.

e) Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas
Los recursos y apoyos proporcionados en las aulas inclusivas están diseñados para que los estudiantes logren los objetivos educativos de acuerdo con sus necesidades, y no con base en normas preestablecidas. De esta manera, pueden acceder al currículo común mediante adaptaciones curriculares. La educación inclusiva demanda una amplia variedad de estrategias instructivas para asegurar que todos los estudiantes reconozcan y valoren las diferencias en cuanto a inteligencia,

estilos de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. Algunas de estas estrategias incluyen el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, las actividades manuales, el aprendizaje fuera del aula y el uso de tecnología educativa.

f) Evaluación no discriminatoria

Los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes con discapacidades se basan en los mismos objetivos que para los estudiantes en general, pero con las adaptaciones necesarias en las actividades y ajustes en los métodos y herramientas de evaluación. Estas modificaciones se integran de manera completa en las actividades escolares, asegurando una evaluación justa y equitativa para todos los estudiantes (pp. 363-364). Parafraseo:

A partir de la estructura general antes presentada es pertinente tener en consideración que la inclusión educativa debe contextualizarse en términos, sociales, políticos, económicos y culturales a fin de brindar soluciones concretas a las problemáticas y necesidades inherentes del contexto en cuestión. Estas consideraciones deben atravesar el proceso de diseño, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se debe considerar que la educación inclusiva no debe restringirse a los espacios de formación formal, sino que debe buscar la vinculación con los demás escenarios sociales.

Por lo anterior, se infiere que los directivos “deben orientar su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje del profesorado y de la organización. Liderazgo centrado en el aprendizaje para el logro de mejores resultados y para hacer del centro una organización, que enseña y que aprende” (Díaz Rodríguez, 2017, p. 9).

Dentro de las actividades sustantivas, específicas del docente, se encuentra la elaboración de una Propuesta Educativa Específica (PEE). La elaboración de esta es indispensable para la identificación de las necesidades del aula y quienes componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El PEE es una herramienta que permite dar seguimiento al desarrollo del

aprendizaje; su diseño integra la participación del docente, el alumno y los familiares o tutores del alumno que así lo requieran. Según Díaz Rodríguez (2017), la propuesta debe contemplar los siguientes rubros:

1. Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, con el objetivo de brindarle los apoyos específicos requeridos y facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos. 1.1. Definir las adecuaciones de acceso y sus responsables, para darles seguimiento. Especificar el tipo de apoyo personal o técnico que necesita el niño en su proceso educativo, estableciendo las acciones que se requieren para obtenerlas (escuela-contexto socio familiar). 1.2. Definir las ‘adecuaciones curriculares’ necesarias en la metodología y en la evaluación, a partir de las habilidades y debilidades del alumno, así como de los aprendizajes esperados.
2. Determinar la participación de la familia del educando. 2.1. Especificar los apoyos que la familia brindará al educando, estableciendo compromisos. 2.2. En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela. 2.3. En caso de ser necesario, determinar los apoyos específicos que se le brindarán al educando por parte del personal del servicio de apoyo: 2.3.1. En las actividades académicas. 2.3.2. En el aula de recursos. 2.3.3. Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares). 2.4. Acordar los compromisos que asumen los involucrados. 2.5. Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del educando y se realizarán los ajustes necesarios (pp. 18-19).

En suma, el diseño e implementación del modelo de inclusión educativa no caracteriza un proceso lineal o generalizado. Las especificidades del aula son las que pautan la selección de herramientas, estrategias y metodologías que permitan la realización del objetivo que el docente y la institución han trazado previamente. Por ende, la confesión y desarrollo de este modelo responde a una aplicación gradual, sujeta a la discontinuidad y la heterogeneidad de los agentes que participan en ella.

La identificación de una estrategia, metodología o enfoque cuyos resultados hayan sido positivos en etapas previas, no asegura la obtención de los mismos dentro de otras etapas o niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que implica una evaluación constante y rediseño de las estrategias de formación.

Debido a que el modelo de educación inclusiva se ha integrado hace poco a los sistemas de educación superior es que su implementación aún se confronta con las barreras y problemáticas administrativas, de organización y en su etapa de ejecución. En la actualidad no existe un modelo que permita su aplicación sin antes valorar las particularidades del contexto en el que se desea y debe aplicar. Por consiguiente, cada institución y sistema de educación diseña los mecanismos que optimizan y se ajustan a las condiciones que componen el contexto en el que se sitúan. Las discusiones e investigaciones desde el ámbito académico contribuyen a través de la reconstrucción de los procesos convergentes, por lo que son indispensables en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación que han integrado el modelo de educación inclusiva.

CONCLUSIONES

En conclusión, el proceso de implementación de la educación inclusiva en México ha sido complejo y ha evolucionado a lo largo de las décadas, reflejando transformaciones sociales, políticas y económicas. Desde sus inicios históricos, que incluyen desde las reformas a la Constitución de Apatzingán y las primeras acciones de integración de niños con discapacidad hasta los modelos educativos contemporáneos, la educación inclusiva ha enfrentado diversos desafíos y resistencias. Si bien se han logrado avances significativos, como la creación de programas nacionales y la promulgación de leyes internacionales que reconocen el derecho a la educación para todos, aún persisten barreras estructurales y culturales que dificultan una inclusión efectiva, especialmente en los niveles educativos superiores.

El concepto de *educación inclusiva*, que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, ha evolucionado hacia una visión más integradora y equitativa. Sin embargo, su implementación requiere un enfoque contextualizado que tenga en cuenta las particularidades de cada comunidad, así como la adaptación de metodologías y estrategias pedagógicas que promuevan una enseñanza de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones.

Además, el modelo de inclusión no es un proceso estático, sino que exige una evaluación constante y una reconfiguración de los métodos utilizados para garantizar su efectividad. Esto implica una colaboración estrecha entre todos los actores involucrados, incluidos docentes, familias y personal administrativo, así como un compromiso con la creación de un entorno educativo que valore y responda a la diversidad. Por lo tanto, la verdadera inclusión no solo depende de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también de una transformación profunda en los sistemas educativos que permita una educación más justa, equitativa y representativa de las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes mexicanos.

REFERENCIAS

- Díaz Rodríguez, L. M. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México)*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), pp. 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Escobar Flores, E. Y., Alfonso Albores, I. y Guillen Morales, D. M. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. http://cursos.conapred.org.mx/Edu_Inclusiva/docs/Biblioteca%20digital/GuiaEscuela%20Inclusiva.pdf

- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), pp. 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Martínez Silva, M. (Coord.) (2018). *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, relatos y dilemas*. Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2019/ProduccionAcademica/Educación%20inclusiva%20en%20México.pdf>
- Pichardo Alfaro, B. I. (2014, abril). *Eventos históricos que llevaron a la inclusión educativa en México*. Tesis para obtener el grado de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/30509.pdf>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Rodríguez Gaeta, N. E. (2025). La educación inclusiva: algunas notas y reflexiones. *Punto Cunorte*, 11(20), 31-44. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.218>

Recibido: 9 de septiembre de 2024.

Aceptado: 22 de octubre de 2024.