

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:
UN DESAFÍO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO
INCLUSIVE EDUCATION:
A CHALLENGE FOR THE EDUCATION SYSTEM

LEONOR FLORES-BIBO
HEBER DE JESÚS JIMÉNEZ-FLORES

RESUMEN

Este artículo, «La educación inclusiva: un desafío para el sistema educativo», analiza los retos y transformaciones que enfrenta la educación contemporánea ante la necesidad de garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en contextos escolares equitativos. Se aborda la calidad educativa como una condición indispensable para el futuro, no solo en términos de rendimiento académico, sino también como un indicador de justicia social e inclusión. A lo largo del texto, se examina la educación especial como una respuesta histórica a las demandas de atención a las minorías, revisando sus antecedentes y evolución hasta convertirse en una modalidad que busca integrar, y no segregar, a los alumnos con necesidades específicas. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos actuales de la inclusión educativa, entre ellos la formación docente, la adecuación de políticas públicas y la transformación de la cultura escolar, con el fin de construir un sistema educativo verdaderamente inclusivo, participativo y de calidad para todos.

Palabras clave: sistema educativo, educación especial, inclusión educativa, principios de la educación inclusiva.

ABSTRACT

This article, «Inclusive Education: A Challenge for the Education System», analyzes the challenges and transformations facing contemporary education in response to the need to guarantee access and retention for all students in equitable school settings. Educational quality is addressed as an indispensable condition for the future, not only in terms of academic performance but also as an indicator of social justice and inclusion. Throughout the text, special education is examined as a historical response to the demands for attention to minorities, reviewing its history and evolution until it became a modality that seeks to integrate, rather than segregate, students with specific needs. Finally, the current challenges of educational inclusion are reflected upon, including teacher training, the adaptation of public policies, and the transformation of school culture, with the goal of building a truly inclusive, participatory, and quality education system for all.

Keywords: educational system, special education, educational inclusion, principles of inclusive education.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva representa más que un fin: un medio mediante el cual se responde al principio fundamental de la dignidad humana, y su implementación constituye un desafío que va más allá del ámbito educativo. Una escuela inclusiva requiere una comunidad inclusiva, tocando las fibras más profundas de nuestra organización social, cultural y de nuestras prácticas cotidianas.

Aunque para algunos es un tema relativamente nuevo, desde el año 2000 se habla de educación inclusiva; incluso conceptos que son la base de sus planteamientos, como el de barreras para el aprendizaje y la participación, tienen más de 20 años de haber sido concebidos.

No obstante, los últimos estudios han arrojado altos niveles de exclusión en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, por lo que, en el

año 2015, la UNESCO propone como meta una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.

LA CALIDAD COMO UN ASPECTO CLAVE A FUTURO

Los sistemas educativos, en respuesta a las exigencias que la sociedad misma va manifestando, han sufrido una serie de cambios y evoluciones a lo largo de la historia, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad, así como garantizar mejores oportunidades de aprendizaje en el alumnado.

A partir de este aspecto, y yéndonos un poco atrás, nos damos cuenta de que, desde la década de los ochenta, en los países del continente europeo y en América Latina, en particular, se han producido movimientos y reformas centrados en la evaluación de los sistemas educativos, con el fin de mejorarlos, enriquecerlos y encauzarlos hacia la mejora educativa y la consolidación de una escuela para todos.

Pero, ahora bien, ¿realmente se ofrece una educación para todos? ¿Los sistemas educativos y los planes y programas de estudio de educación básica están diseñados para atender a toda la población, tan diversa? Estos cuestionamientos nos llevan a realizar un análisis en profundidad de la situación que se vive en el ámbito educativo. Si bien es cierto que los planes y programas de estudio sirven como guía para el trabajo en las aulas, están diseñados para implementarse en una parte de la población estudiantil que, desde el planteamiento de los enfoques, objetivos, aprendizajes esperados y estándares curriculares que se han de trabajar a lo largo de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), logrará cumplir con el perfil de egreso deseado, pues están concebidos desde la generalidad, y dicha generalidad la conforma la mayoría del alumnado.

Sin embargo, ¿qué pasa con la minoría de la población? Aquí entran los alumnos que, por alguna razón, no logran acceder a los aprendizajes esperados para su grado, ya sea porque presentan alguna discapacidad, enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, provienen de contextos culturales distintos o cuentan con un nivel socioeconómico inferior al pro-

medio, por mencionar algunas situaciones. Estos estudiantes, que avanzan con dificultades y presentan condiciones propias que les impiden alcanzar niveles de logro similares a los del resto del grupo, enfrentan a lo largo del proceso múltiples barreras que los desmotivan: se desilusionan de la escuela, acumulan experiencias negativas de aprendizaje, en algunos casos no cuentan con apoyo familiar, repiten el grado debido a que su avance no fue suficiente o el esperado; y así, estas condiciones terminan por llevarlos a desertar y a desvincularse del ámbito escolar.

Esta situación resulta preocupante y alarmante para los sistemas educativos a nivel internacional. Por ello, se han comenzado a implementar estrategias y soluciones, a través de asambleas, reformas educativas y acuerdos que buscan, principalmente, frenar la deserción escolar y atender las necesidades específicas de aprendizaje del alumnado, con la intención de eliminar barreras estructurales, sociales y culturales que históricamente han limitado el acceso a una educación de calidad para estos grupos minoritarios.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO RESPUESTA A LA ATENCIÓN DE LAS MINORIAS

En este contexto surge la modalidad de educación especial, que busca dar respuesta a la necesidad de brindar una atención educativa diferenciada a aquellas minorías a las que, por diversas razones, en los distintos niveles de educación básica no se les ofrece una intervención pertinente y, por lo tanto, obtienen resultados académicos poco favorables. Es entonces cuando entra en operatividad esta modalidad, con la finalidad de ofrecer una educación integral a niños, adolescentes y jóvenes con alguna discapacidad o con necesidades educativas especiales, proporcionándoles las herramientas necesarias para adquirir conocimientos dentro de un marco de calidad en el que no exista exclusión ni discriminación alguna, ya sea por género, raza, discapacidad o cualquier otra condición relacionada con el ser humano.

Para iniciar con este análisis, se describirá, desde el ámbito internacional, cómo se ha venido reformando y estructurando el sistema educativo, específicamente en la educación especial, con el propósito de ofrecer una educación equitativa y de calidad para la población infantil.

En Jomtien, Tailandia, en el año de 1990, se llevó a cabo la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT). En ella se reunieron 1,500 participantes, entre delegados de 155 Estados, autoridades nacionales y especialistas en educación, para discutir y establecer acuerdos que quedaron estipulados en el artículo tercero de la siguiente manera:

3.2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

3.4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

3.5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a estas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo (Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, p. 10).

Estos apartados muestran con claridad que, desde el ámbito legislativo, se inició con aportaciones que sentaron las bases para trabajar en y para la atención de las diferencias. Todos estos aspectos fueron reafirmados y ampliados en convenciones posteriores, como la de Salamanca, en la que se consideró que «la adopción de sistemas más flexibles y adaptables, capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños, contribuirá a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración» (Declaración de Salamanca, 1994, p. 21).

Es decir, ya no solo se pretende atender a los alumnos en situación de discapacidad o desventaja de acuerdo con sus necesidades básicas de aprendizaje, sino que ahora las propuestas se orientan hacia la adopción de

sistemas educativos abiertos y flexibles que posibiliten diseñar la enseñanza a partir de la diversidad de necesidades del alumnado.

Por otra parte, a través de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se crearon acuerdos bilaterales como la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, cuyos artículos, específicamente el primero en sus incisos a y b (Departamento de Derecho Internacional, 2001), y a través de la Ley Federal para Prevenir la Discriminación, en su artículo cuarto, estipulan que:

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. (Diario Oficial de la Federación, 2003, pp. 1-2)

A partir de esta aportación, se debe tener claridad en que las escuelas deben ajustarse a los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de cualquier otra índole.

Hasta este punto, se ha expuesto de manera general lo que, a nivel internacional, se ha desarrollado en términos de evolución y transformación del sistema educativo, orientado a la mejora de la calidad educativa y a la atención de la diversidad.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

No obstante, para comprender lo que actualmente acontece, es necesario retomar brevemente lo sucedido en el pasado respecto a la educación especial. Este conocimiento es valioso, pues permite entender por qué hoy las cosas funcionan de la manera en que lo hacen.

Anteriormente a la conquista, y fuera de las dos escuelas en las que se educaba a la población —Calmécac y Telpochcalli—, no se tienen muchos registros de lo que ocurría con las personas que presentaban alguna deficiencia en el ámbito educativo. No es sino hasta después de la intervención de los españoles, en 1806, cuando, como consecuencia de esta, surgió un gran número de niños huérfanos y personas sin sustento ni vivienda, quienes se vieron obligados a deambular y transgredir en las calles. Por ello, en esa época se crea el Departamento de Corrección de Costumbres, justo antes de la lucha de Independencia (SEP, 2010, p. 22).

Poco después, en 1814, en el contexto de la guerra de Independencia, José María Morelos y Pavón, en la Constitución de Apatzingán, señala que «la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder» (SEP, 2010, p. 22), con la intención de eliminar los privilegios y las diferencias existentes.

Ante un México libre e independiente, y con la necesidad de forjar un país unificado y próspero, se planteó que la educación debía llegar a toda la población. Las leyes y políticas de la época reflejan este propósito de extenderla a todo el pueblo de manera gratuita y obligatoria. Como es sabido, en ellas no se excluye a ningún sector de la población; sin embargo, como afirma Ernesto Meneses, «triste tradición oficial tan tenaz en la vida de México: las leyes afirman con palabras enfáticas lo que se niega en la realidad» (Meneses Morales, 1983, p. 171).

No es sino hasta 1861 cuando, por primera vez, aparece en la legislación, de forma explícita, la atención a las personas con discapacidad, en la Ley de Instrucción Pública decretada por Benito Juárez. En ella se establece que la instrucción primaria estaría a cargo del Gobierno Federal, con escuelas abiertas para ambos sexos, sujetas al plan de estudios estipulado, las cuales serían apoyadas con fondos de beneficencia y de las municipalidades; además, se contempla la creación de una escuela de sordomudos con un reglamento especial.

Esta disposición no se materializó sino hasta junio de 1866, en la capital del país, con la inauguración de la Escuela Municipal de Sordomudos, la primera de carácter público, financiada y gestionada por el Ayuntamiento, siendo alcalde Ignacio Trigueros. La decisión se tomó a raíz de una reunión

con Eduardo Huet Merlo, sordo de origen francés y precursor de la educación para personas con deficiencia auditiva mediante el método oral, quien propuso la creación de esta institución y posteriormente asumió su dirección.

Ahora bien, a pesar de ser un hecho relevante para la educación, la Escuela Municipal de Sordomudos fue resultado del esfuerzo de un gobierno municipal y no federal. No es sino hasta el 28 de noviembre de 1867 cuando se emite un decreto que le otorga carácter nacional, por lo que su mantenimiento pasa a ser responsabilidad del erario federal.

Poco después, y por iniciativa del propio Ignacio Trigueros, el 24 de marzo de 1870, se acondicionaron, con recursos propios, dos habitaciones en el Colegio de San Gregorio, que funcionaron como aulas para abrir la Escuela para Ciegos «Lic. Ignacio Trigueros». Más tarde, el gobierno de Benito Juárez contribuyó con otro espacio y con el financiamiento de la institución; en 1871 se fortaleció su funcionamiento y, en 1872, se estableció un reglamento para darle organización. Es en este momento cuando se inicia en nuestro país la atención sistemática a la población con discapacidad, siendo además la primera escuela de su tipo en Latinoamérica.

En las décadas siguientes, con el propósito de consolidarse como una nación moderna en el contexto mundial, se realizaron esfuerzos por proyectar la educación como un elemento central de unidad en el país, mediante la organización de congresos y el impulso a la unificación y consolidación del sistema educativo.

En 1890, durante el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, se retomó el tema de las escuelas especiales, las cuales, en ese momento, eran consideradas como «los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas, así como las penitenciarías y las correccionales, o aquellas que enseñaban una determinada profesión y oficio» (Vázquez, citado en SEP, 2010, p. 28). Como se observa, dentro de las escuelas especiales no solo se incluían aquellas destinadas a personas con discapacidad, sino también penitenciarías, correccionales y centros de formación en oficios. El congreso concluyó que las escuelas especiales dedicadas a la atención de personas sordomudas, ciegas o «idiotas» y delinquentes debían incrementarse, en comparación con aquellas orientadas a la enseñanza de oficios o profesiones.

Otro acontecimiento relevante se da en 1896, con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública Primaria del Distrito Federal y Territorios, dentro de la cual se estableció la Inspección Médica e Higiénica de las Escuelas. Cuatro inspectores (médicos) tenían la responsabilidad de vigilar las condiciones higiénicas de las instalaciones y la salud del alumnado, por lo que debían visitar las escuelas y emitir informes mensuales. Fue en estas visitas donde los docentes reportaron, a partir de sus observaciones, la presencia de estudiantes que no aprendían o que mostraban un desfase en los contenidos académicos en relación con sus compañeros, sin poder explicar con claridad las causas.

Esto implicó, sin duda, la toma de conciencia de que no todos los niños obtenían resultados favorables en su aprendizaje, que algunos aprendían con mayor rapidez que otros y que las características individuales no eran iguales. No se trata de suponer que anteriormente nadie hubiera advertido esta situación, sino de reconocer que es en este momento cuando se hace evidente para el gobierno y para quienes encabezaban la labor educativa de la época.

Hasta este punto, la preocupación e interés por las personas con discapacidad iba en aumento y, en 1901, Porfirio Díaz comisionó al Dr. Francisco Vázquez Gómez, su médico y hombre de confianza, para visitar las principales escuelas de sordomudos en Estados Unidos. A su regreso, el doctor propuso diversas mejoras con base en sus observaciones.

Hasta entonces, las acciones más significativas se centraban en la atención de personas con discapacidad auditiva y visual, a través de las escuelas especiales creadas. Por ello, en 1908, Justo Sierra, siendo secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, propuso que la Ley de Educación Primaria del Distrito y Territorios Federales especificara la forma en que se establecerían escuelas o enseñanzas especiales para niños que presentaran un desarrollo físico, intelectual o moral que requiriera una educación distinta a la ofrecida en las escuelas primarias. Asimismo, se señaló que esta educación se brindaría solo durante el tiempo necesario, con el fin de reincorporar posteriormente a estos alumnos al sistema regular. «Sin embargo, estos niños continuaron siendo motivo de “dispensa” para no asistir a los planteles educativos, mientras no se establecieran dichas escuelas» (SEP, 2010, p. 31).

Tras una serie de reformas a las leyes, la promulgación de la Constitución de 1917 y, posteriormente, en 1921, la creación de la Secretaría de Educación Pública, se establecen bases importantes para el desarrollo del sistema educativo en México. Durante ese mismo año, en enero, se realiza el Primer Congreso Mexicano del Niño, el cual se convirtió en un parteaguas para la educación especial, ya que marcó el inicio de su institucionalización, dando paso al enfoque médico-pedagógico como resultado de la colaboración entre profesores y médicos de los servicios de higiene escolar. Estos «propiciaron la utilización de instrumentos (test, cuestionarios, exámenes) para medir, clasificar y diferenciar a los alumnos por las patologías y déficits que presentaban, logrando así organizar tratamientos y estrategias de atención en instituciones especializadas» (SEP, 2010, p. 33).

Es en este congreso donde surge la idea de conformar grupos homogéneos con niños «anormales», con el fin de que recibieran tratamientos médicos y pedagógicos específicos, aislados del resto. Años más tarde, se ratifica la necesidad de crear escuelas especiales, ahora calificadas como urgentes; sin embargo, ante la falta de presupuesto, se propone el uso de salones para establecer clases anexas.

Como se observa, la preocupación por ofrecer una atención más adecuada a los niños que enfrentaban situaciones desfavorables iba en aumento, y comenzaba a surgir una inquietud por evaluar la pertinencia de las acciones emprendidas, a partir de la investigación y el análisis de lo que ocurría en los centros educativos, con el propósito de mejorar el escenario existente.

Por su parte, la década de los setenta trajo consigo un crecimiento significativo de la población y, a la par, las tendencias internacionales comenzaron a enfatizar el aspecto cualitativo de la educación. En este contexto, en México, el presidente Luis Echeverría impulsa un movimiento para modernizar la educación, respaldado por la denominada Tecnología Educativa, de auge mundial, que buscaba otorgar mayor formalidad, organización y sistematización a los procesos educativos, tales como la planeación, la investigación y los métodos de enseñanza, lo que a su vez dio lugar a la consolidación de la llamada ciencia de la educación.

Este movimiento modernizador se materializa a través de la Ley Federal de Educación, que también impulsó la decisión de ofrecer medidas más cer-

canas a los contextos en los que se desarrollan los procesos educativos. En este sentido, se crean cuatro unidades regionales de servicios administrativos descentralizados en distintas regiones del país, con el propósito de brindar soluciones más congruentes con las necesidades locales. Sin embargo, este objetivo no se concreta plenamente sino hasta 1978, con la creación de 31 delegaciones estatales de la Secretaría de Educación Pública, encargadas de operar los servicios educativos.

Por su parte, la UNESCO emprendió la tarea de apoyar programas de educación especial en diversos países, en concordancia con una proclamación realizada por la ONU en su Asamblea General en 1971, en la que se reconoce la «necesidad de proteger los derechos de las personas física y mentalmente desfavorecidas, así como asegurar su bienestar y rehabilitación» (SEP, 2010, p. 79). Este contexto dio lugar a la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que tuvo un impacto significativo en la organización y coherencia de las acciones en este ámbito, ya que, hasta ese momento, se caracterizaban por su fragmentación y falta de dirección clara. La existencia de una instancia central permitió que las acciones emprendidas siguieran una orientación común y articulada.

Las acciones de la DGEE se centraron en dos aspectos: la investigación y la atención al alumnado, siendo esta última la que obtuvo avances más significativos, logrando una mayor extensión de los servicios en todo el territorio nacional. En ese momento, esto se concretó mediante la continuidad de las escuelas de educación especial y los centros de rehabilitación, así como la incorporación de una nueva modalidad denominada grupos integrados, que atendían a niños que, por diversas razones, enfrentaban dificultades en la escuela ordinaria. A través de su permanencia temporal en estos grupos, y una vez atendidas sus necesidades, podían reincorporarse a los grupos regulares.

De igual forma, y como parte de un periodo de experimentación, se crearon grupos integrados específicos para alumnos hipoacúsicos, en los que se ofrecía rehabilitación oral. Estos estudiantes, además, participaban en asignaturas como educación artística y educación física junto con los grupos regulares, así como en actividades sociales, cívicas y extraescolares.

Como puede observarse, la finalidad era lograr la rehabilitación del niño para posteriormente integrarlo a un grupo considerado «normal». Este planteamiento corresponde a un modelo de atención de corte médico, que resaltaba una supuesta inferioridad biológica y colocaba en el centro del problema al alumno, al asumir que era él quien presentaba una condición que le impedía aprender al mismo ritmo que sus compañeros y que, por tanto, debía ser intervenido para compensar su limitación física o intelectual. Este enfoque se vincula también con las teorías conductistas predominantes en la época, que concebían a la escuela como la principal transmisora de conocimientos, a la cual el alumnado debía adaptarse para culminar su proceso educativo de manera satisfactoria.

En este contexto, existían dos trayectorias posibles para los alumnos en educación especial. Por un lado, aquellos que recibían apoyo en grupos integrados podían, una vez cumplido el objetivo, reincorporarse a la educación regular, concluir la educación primaria, obtener su certificado y continuar con la secundaria. Por otro lado, quienes permanecían en escuelas de educación especial únicamente accedían a programas de capacitación para el trabajo, con la posibilidad de integrarse posteriormente a alguna actividad productiva. «En otras palabras, esta población no podía obtener la certificación oficial de primaria y, mucho menos, tenía la posibilidad de acceder a la educación secundaria» (SEP, 2010, p. 113).

Este modelo fue cuestionado por primera vez de manera significativa a partir del Informe Warnock, considerado como un hito al cierre de la década de los setenta. Dicho informe introduce el concepto de necesidades educativas especiales, marcando el inicio de un cambio de paradigma orientado hacia la integración de las personas que hasta entonces eran denominadas como «deficientes», término que comienza a rechazarse al no considerar la existencia de dos grupos diferenciados —normales y anormales—, sino la posibilidad de que uno de cada cinco niños presentara dificultades en algún momento de su trayectoria escolar.

Bajo esta perspectiva, se abre la posibilidad de que la escuela deba ofrecer las mismas oportunidades para todos, dando paso al enfoque de integración, el cual transforma la mirada educativa al asumir que la educación debe perseguir los mismos fines para todos los estudiantes, sin establecer

distinciones a partir de sus diferencias. Esta tendencia, que posteriormente cobraría mayor fuerza, comenzó así a delinear el camino hacia una educación más incluyente.

A inicios de la década de los ochenta, la UNESCO desarrolló una política educativa centrada en tres principios fundamentales: la integración escolar, la sectorización y la individualización de la enseñanza. Este planteamiento constituyó un fuerte cuestionamiento a las prácticas rutinarias y exigió un mayor compromiso y apertura en la tarea educativa, al implicar un cambio sustancial en la manera en que los sujetos denominados atípicos, deficientes o impedidos podían integrarse a la sociedad y mejorar su calidad de vida, trasladando así un problema meramente educativo hacia una dimensión social más amplia.

La Dirección General de Educación Especial, bajo la conducción de la Dra. Margarita Gómez Palacio, impulsó acciones orientadas a la recuperación de alumnos que, por diversas razones, presentaban rezago escolar en los primeros grados de la educación primaria, además de ampliar el proyecto de grupos integrados para atender a niños con dificultades de aprendizaje leves.

Un aspecto clave de esta década fue la reconceptualización de los términos utilizados para referirse a la población atendida. Se reconoció que el uso del término «anormales» respondía a un enfoque predominantemente clínico; sin embargo, otros términos empleados posteriormente —como disminuidos, incapacitados, impedidos o atípicos—, aunque aparentemente menos peyorativos, también implicaban juicios de valor sustentados en criterios sociales o psicológicos. En este sentido, la DGE subrayó que cualquier forma de clasificación valorativa conducía a la segregación, por lo que se propuso el uso del término «niños con dificultad».

Asimismo, a mediados de los años ochenta, surgió un proyecto que, por primera vez, dirigió la atención hacia aquellos estudiantes que se encontraban por encima de la media. De este modo nació el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), reconociendo que este grupo también requería atención especializada, dado su potencial para destacar en ámbitos como la creatividad, el análisis y la resolución de problemas, así como su capacidad para generar alternativas innovadoras.

Este modelo se sustentó en el Modelo Triádico de Renzulli, «que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada, en determinadas circunstancias, de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea» (SEP, 2010, p. 127).

Durante esta década, destaca que la DGEE, bajo el liderazgo de la Dra. Margarita Gómez Palacio, alcanzó uno de sus momentos de mayor consolidación y producción académica, a través de numerosas investigaciones orientadas al fortalecimiento de la educación especial y al desarrollo de programas para la mejora de la práctica docente. Estas acciones contribuyeron significativamente a la divulgación del conocimiento y a una amplia labor de sensibilización a nivel nacional en torno a la comprensión de las personas con discapacidad o con dificultades de aprendizaje.

Una de las aportaciones más relevantes se derivó de una serie de investigaciones sobre la psicogénesis del aprendizaje de la lengua escrita, encabezadas por la Dra. Emilia Ferreiro. Estos estudios permitieron identificar las etapas del aprendizaje de la lengua escrita en niños mexicanos, dando origen a la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas. Este avance resultó trascendental, ya que, además de orientar los procesos de enseñanza, contribuyó a superar la visión patológica de los problemas de aprendizaje en lectura y escritura, al reconocer que los errores cometidos por los niños forman parte natural del proceso de construcción del conocimiento.

Se observa también que, durante este periodo, existe una marcada influencia del auge de la corriente psicogenética, derivada de la estrecha relación de la Dra. Margarita Gómez Palacio con las investigaciones del renombrado psicólogo Jean Piaget, considerado el padre de la psicología genética, de cuyo equipo formó parte durante su estancia en Ginebra, Suiza. De este modo, se retomó la teoría psicogenética:

...como planteamiento teórico y educativo, radicó en la consideración de que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende cómo se efectúa el desarrollo mental normal, qué factores lo determinan y de qué manera se puede propiciar –con la facilitación instrumental, el enrique-

cimiento del medio ambiente o de intervenciones generadoras- el actuar sobre los objetos de conocimiento y de esta forma se comprendan las transformaciones. (SEP 2010, p. 139)

Esto explica el gran interés de la doctora Gómez Palacio por la investigación, del cual derivan las numerosas publicaciones realizadas durante su gestión como directora de la DGEE.

Ahora bien, desde la política nacional en México, como parte de la Ley General de Educación, se creó el artículo 41, en el que se establece que «la educación especial está destinada a personas con discapacidad, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes y talentos específicos. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente» (Ley General de Educación, 1993, p. 14).

Como puede observarse, aquí se hace referencia a la educación especial como una respuesta educativa dirigida a las personas con discapacidad, dentro de un marco de equidad y pertinencia. En este mismo documento se rescata lo siguiente:

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (Ley general de educación, 1993, pp.14-15).

Desde este enfoque, se pretende entonces trabajar la educación desde el ámbito de la integración. Dicho concepto surge en la década de los ochenta y tiene como objetivo que los alumnos considerados con necesidades educativas especiales sean educados dentro de las escuelas comunes, en clases regulares, utilizando materiales didácticos que sirvan como apoyo para el desarrollo de las actividades.

Pero entonces, ¿qué alumnos son candidatos a integrarse? Este cuestionamiento ha generado grandes controversias, incluso entre los docentes

que promueven la integración educativa, pues de manera general se piensa que este proceso solo es posible para ciertos alumnos. Sin embargo, si se replantea la pregunta —¿qué escuelas cuentan con las condiciones necesarias para integrar a un alumno?—, el punto de análisis cambia, ya que el proceso de integración deja de centrarse en las características del alumno y se desplaza hacia las condiciones de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que cualquier alumno puede integrarse; no obstante, no todas las escuelas cuentan con las condiciones necesarias para hacerlo. De este modo, se busca dejar claro que la decisión sobre quién puede ser integrado no debe fundamentarse en las posibilidades o limitaciones del alumno, sino en las potencialidades o limitaciones de la propia escuela.

Para definir el concepto de integración educativa y dar sustento a lo anteriormente expuesto, se retoma la aportación de Blanco (1999), quien señala que:

La integración se plantea como un movimiento que surge desde la educación especial e implica tanto su transformación como también la de las condiciones y funcionamiento de la escuela común. Desde la perspectiva de la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados (p.6).

Durante cierto tiempo se pensó que la normalización en el ámbito educativo podía alcanzarse a través de la integración; sin embargo, con el paso del tiempo, los resultados mostraron que no fue así. A partir de diversos análisis, y considerando que desde la filosofía de la integración no se habían resuelto los problemas de exclusión ni de discriminación, se llegó a reconocer que el núcleo del problema radicaba en una concepción inadecuada: la idea de que la discapacidad constituía un rasgo anormal en la persona, y no una variación natural de las diferencias humanas.

Es entonces cuando, hacia la década de 1990, se generan una serie de cambios, al reconocerse que los modelos de integración educativa se habían centrado fundamentalmente en el cierre de las escuelas especiales y en la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, con o

sin discapacidad, a las escuelas regulares. Esto condujo a una situación en la que el currículo común no lograba responder a la diversidad de expectativas y necesidades de los educandos.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS DESAFÍOS

Un nuevo término que introduce controversias y transformaciones en el ámbito educativo es el de inclusión. Como suele ocurrir cuando emerge un concepto nuevo, este comienza a utilizarse de manera generalizada sin que necesariamente se modifiquen las concepciones y significados previos. Esto fue precisamente lo que ocurrió con el término inclusión, que empezó a emplearse como sinónimo de integración, a pesar de que se trata de conceptos y enfoques distintos.

Como señala el libro *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (2006):

La educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad (p. 16).

Como se ha visto anteriormente, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial, implicando su transformación. Si bien la integración también supone modificar las condiciones y el funcionamiento de la escuela común, el énfasis ha recaído más en lo primero que en lo segundo. Con frecuencia, la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto

de la escuela regular; de tal forma que, en muchos casos, no se ha transformado la práctica educativa de las escuelas, sino que únicamente se ha ajustado la enseñanza y se ha brindado apoyo específico a los niños «etiquetados como de integración».

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, ya que se relaciona con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan «requisitos de entrada» ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad.

Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y de la respuesta educativa de la escuela, de modo que pueda acoger a todos los niños y favorecer su éxito en el aprendizaje.

El concepto de inclusión ha sido definido desde diversas posturas; sin embargo, una de las definiciones más aceptadas es la de Booth y Ainscow (1998), quienes la conciben como «el proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad» (p. 2).

De esta manera, la educación inclusiva se configura como un enfoque más amplio y exigente, que compromete a todos los actores del ámbito educativo, al ir más allá de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Hace referencia a que todos los niños y jóvenes estudien en las mismas escuelas, que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y logren los aprendizajes propuestos; que estudiantes con diferentes lenguas, culturas o características convivan y aprendan juntos. Así, los alumnos con discapacidad forman parte de la educación inclusiva, pero esta no se centra exclusivamente en su atención, sino en el logro de propósitos educativos pertinentes para todos.

En este sentido, un enfoque inclusivo implica que la educación garantice el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que se encuentran excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, mediante la implementación de acciones orientadas a eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

Por lo tanto, una escuela con un alto grado de inclusión será aquella capaz de responder, desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de un alumno con discapacidad, y que, al mismo tiempo, cuente con los recursos e instrumentos necesarios para atender de manera adecuada a estudiantes con diversas características de índole cultural, lingüística, religiosa, entre otras.

La educación inclusiva implica, entonces, una visión distinta de la educación común, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común, ya que las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, estas diferencias han sido ignoradas en el ámbito educativo, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas, entre otros).

El desafío de la escuela inclusiva es avanzar hacia una mayor generalización, especialmente en zonas urbanas y de mayores recursos, donde paradójicamente existe un mayor nivel de exclusión. Los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y las connotaciones de valor que se atribuyen a las diferencias. Hablar de diferencias sociales implica no solo referirse a alumnos diversos, sino también a estudiantes que cuentan con oportunidades desiguales.

Como señala Ainscow (1998), existe una tendencia profundamente arraigada a percibir las diferencias a partir de criterios normativos, de modo que aquellos alumnos que no se ajustan a los estándares establecidos son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y, en consecuencia, se

convierten en objeto de programas o servicios diferenciados, o bien son excluidos del sistema educativo.

Se reconoce, por tanto, que cada alumno posee capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas; es decir, la diversidad forma parte de lo «normal». Desde esta concepción, el énfasis se sitúa en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, entendiéndolas como una oportunidad para potenciar el desarrollo personal y social, y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En México, como parte de la acción del sistema educativo, surge la reforma educativa más reciente, la de 2019, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a través de la cual se ha dado un paso significativo hacia la construcción de un sistema educativo que responda de manera equitativa a las necesidades de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones socioeconómicas, culturales o físicas. La NEM, instaurada en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y consolidada a partir de los principios de la Ley General de Educación, promueve una visión inclusiva cuyo eje central es la justicia social, la equidad y la igualdad de oportunidades.

La Nueva Escuela Mexicana tiene como uno de sus principales objetivos la formación integral de los estudiantes en un entorno de respeto, justicia y equidad. Asimismo, busca que todos los niños y jóvenes, independientemente de sus características particulares, accedan a una educación de calidad. En este sentido, la inclusión educativa se refiere a la creación de condiciones que garanticen su participación activa y el aprovechamiento del currículo.

Uno de los principios clave de la NEM es la atención a la diversidad. Este principio reconoce la heterogeneidad del alumnado y promueve la implementación de estrategias pedagógicas que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, respetando sus ritmos, estilos de aprendizaje y características individuales. El enfoque inclusivo de la NEM se sustenta en la idea de que todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a una educación que favorezca su desarrollo integral y se adapte a sus necesidades.

Además, el énfasis de la NEM en la equidad implica que los procesos educativos deben ser justos y ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Esto supone que las políticas y prácticas educativas reconozcan y atiendan las barreras que dificultan la participación y el progreso de algunos alumnos. En consecuencia, la implementación de ajustes razonables en las metodologías de enseñanza —como el uso de recursos educativos diferenciados, la flexibilización de los tiempos de respuesta y la personalización de las evaluaciones— se vuelve fundamental para garantizar la inclusión de todos los estudiantes (SEP, 2019).

CONCLUSIONES

Una de las cuestiones de mayor relevancia para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general, y la comunidad educativa en particular, asuman una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Por ello, resulta fundamental generar estrategias y mecanismos que permitan informar y sensibilizar a la población.

Es importante precisar que la inclusión no se limita al acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino que implica eliminar o minimizar las barreras que restringen el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes enfrentan dificultades porque sus diferencias no son consideradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los distintos grupos sociales, etnias y culturas poseen normas, valores, creencias y comportamientos propios que, en muchos casos, no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus oportunidades de aprendizaje y participación, o bien derivar en situaciones de exclusión y discriminación.

El cambio y la innovación pedagógica se gestan bajo el principio de una educación para todos. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se configura como una política sustentada en estrategias que promueven el acceso, la permanencia y una educación pertinente y de calidad, así como el mejoramiento de la eficiencia educativa mediante la asignación de personal

de apoyo y la identificación de instituciones capaces de brindar una atención adecuada. En este sentido, las prácticas educativas deben partir del reconocimiento de que, en el marco de la diversidad, cada persona es única, y que la educación inclusiva constituye el medio para alcanzar la meta de una educación para todos.

La inclusión se relaciona directamente con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, priorizando a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión o marginación por diversas razones. Así, al hablar de inclusión, no debe atribuirse exclusivamente a la educación especial, sino entenderse como un eje central de la educación en su conjunto.

Finalmente, la inclusión plantea nuevos retos al sistema educativo, a la escuela y a los profesionales de la educación; de la capacidad que estos tengan para adaptarse a los cambios dependerá, en gran medida, su éxito.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., et al. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. CISIE, Santiago.
- Booth, T., y Ainscow, M. (1998). From them to us: An international study of inclusion in education. Routledge, Londres.
- Diario Oficial de la Federación. (1993, 13 de julio). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2003, 11 de junio). Ley Federal para Prevenir la Discriminación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/legislacion/ley_17.pdf
- Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: «Integration is very nice, but...». European Journal of Special Needs Education.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México D.F.: Autor.

- Secretaría de Educación Pública. (2010). Memorias y actualidad en la educación especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención. México D.F.: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE, 2011). México D.F.: Autor.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Nueva Escuela Mexicana. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep>
- UNESCO. (1990, marzo). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S-PDF
- Zabalza, M. A. (1998). Evaluación de actitudes y valores. En *Evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos*. UNED, Madrid.

AGRADECIMIENTOS

Como autores, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a nuestras familias, quienes, con paciencia, comprensión y acompañamiento, han sido un sostén constante a lo largo de este proceso.

Agradecemos también a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), institución que nos ha brindado la oportunidad de desempeñarnos con profesionalismo, reconociendo nuestras capacidades y ofreciéndonos no solo un respaldo académico, sino también un compromiso permanente con la formación y el desarrollo de la investigación educativa.

En particular, extendemos nuestro reconocimiento al Mtro. Jesús Aarón Quintero Pérez, rector de la UPES, por su liderazgo visionario; así como a la Dra. Silvia Evelyn Ward Bringas, secretaria general, y al Dr. Mario Alberto Morales Acosta, director de la Unidad Mazatlán, cuyo apoyo institucional ha sido invaluable.

Asimismo, reconocemos a los docentes y mentores que han sido guía en nuestro camino académico y profesional. Sus enseñanzas y experiencia han constituido una fuente de inspiración y un modelo de compromiso ético.

SÍNTESIS CURRICULAR DE LOS AUTORES

Leonor Flores Bibo es Licenciada en Educación Especial en el área de atención visual por la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES); maestra en Educación Especial por la misma institución; doctora en Educación Especial con acentuación en Diversidad e Inclusión por la ENEES, y doctora en Educación con énfasis en Profesionalización Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Se desempeña como directora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 20 y como profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Es integrante del Directorio de Asesores del Programa Delfín y forma parte del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como investigadora, así como divulgadora de la ciencia titular en la Red Estatal de Divulgadores de la Ciencia y la Tecnología en Sinaloa, adscrita a la Coordinación General para el Fomento a la Investigación Científica e Innovación del Estado de Sinaloa (CONFIE).

Heber de Jesús Jiménez Flores es Licenciado en Educación Especial en el área de atención motriz por la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES); maestro en Educación Especial por la misma institución; doctor en Educación Especial con acentuación en Diversidad e Inclusión por la ENEES, y doctor en Educación con énfasis en Profesionalización Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Se desempeña como director de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No. 186 y como profesor-investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Forma parte del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como investigador, adscrito a la Coordinación General para el Fomento a la Investigación Científica e Innovación del Estado de Sinaloa (CONFIE).