

LA BRECHA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ESCUELA INCLUSIVA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

*THE GAP BETWEEN INCLUSIVE EDUCATION AND INCLUSIVE
SCHOOL IN BASIC EDUCATION SCHOOLS IN MEXICO*

*Lic. Moraima Mena Miranda
moraimamena@hotmail.com*

*Maestrante en Educación por el Centro de Investigación e Innovación
Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)*

RECIBIDO: JULIO 03 DE 2021 REVISADO: JULIO 16 DE 2021 ACEPTADO: AGOSTO 06 DE 2021

RESUMEN

El presente artículo es un estudio de carácter documental, el cual tiene como propósito describir la brecha que persiste entre el concepto de Educación Inclusiva y las Escuelas Inclusivas en el marco de la educación básica en México. Para tal efecto, se revisa el marco normativo y los diversos documentos institucionales donde se aborda el concepto de Educación Inclusiva. Y para el caso del análisis del concepto de Escuelas Inclusivas, se utiliza la adaptación del Índice de Inclusión de Covarrubias (2019). Los resultados de la investigación indican la brecha que separa a la Educación Inclusiva con respecto a las Escuelas Inclusivas: se ha avanzado de forma importante desde 1993 en el primer concepto —en la parte normativa—; pero en lo referente a la constitución de escuelas inclusivas persiste una debilidad estructural de suma importancia. Y esa debilidad se manifiesta en dos sentidos en las escuelas: en barreras de accesibilidad específicas y transversales. Ambas barreras, reflejan con claridad las brechas que persisten entre lo que establece el marco normativo y la realidad de las escuelas.

Palabras claves: Barreras para el Aprendizaje y la Participación; Educación Inclusivas; Escuelas Inclusivas; Escuelas de Educación Básica.

ABSTRACT

This journal article is a documentary study, which purpose it is to recognize the persistent gap between Inclusive Education concept and Inclusive Schools within the framework of the Basic Education in Mexico. For this purpose, the normative framework and different institutional documents were reviewed. Where Inclusive Education concept has been tackled. In the other hand, to analyze the concept of Inclusive Schools, it has used the adaptation of Inclusion Index of Covarrubias (2019). The results of this investigation indicate the gap that divide the Inclusive Education from de Inclusive Schools. Since 1993, a significant progress has been made in the first concept —in normative side—; but, in the inclusive schools constitution persists an important structural weakness. This weakness manifests accessibility barriers in two ways, in specific and transversal. Both of them, clearly reflect the gaps that persist between what the normative framework establishes and school's reality.

Key Words: Learning and Participation Barriers; Inclusive Education; Inclusive Schools; Basic Education Schools.

INTRODUCCIÓN

E

l concepto de *Educación Inclusiva* es un concepto relativamente nuevo en las Ciencias de la Educación. Su origen se remonta a la década de los 90's en el siglo XX; pero las causas que provocaron su irrupción tienen que ver con las condiciones de desigualdad para millones de niños que se encontraban en una condición de pobreza, marginación social o presentaban una discapacidad física que les impedía el acceso a la educación. En ese sentido, la *Educación Inclusiva* surge como una demanda vinculada al derecho a la educación. La referencia a una “*Educación para Todos*” en la Conferencia de la Unesco de 1990 se orienta en ese sentido. Es decir, en integrar una “visión ampliada” donde se universalice el acceso a la educación y se fomente la equidad (UNESCO, 1990; p. 3).

En la Conferencia de Jomtien (1990), se centra la atención en el derecho al acceso a la educación, y se estableció el compromiso por parte de los países participantes, que en el espacio de una década se garantizaría la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cualquier niña o niño, joven o persona adulta (López-Vélez, 2018; p 10). Compromiso que se profundizó con la Conferencia de la UNESCO en Salamanca (1994), bajo el siguiente marco de acción:

“

“...que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados, y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de las poblaciones o nómadas,

”

“

niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, o niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término de «necesidades educativas especiales» se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (...). El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (UNESCO, 1994; p. 3).

”

De acuerdo con López-Vélez (2018), la introducción del concepto de «necesidades educativas especiales» en el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (...) “tenía como objetivo subrayar que las escuelas regulares deben ser responsables del proceso educativo de cada estudiante, independientemente de sus características individuales o de sus diagnósticos médicos” (p. 13). En ese sentido —siguiendo con la autora—, “el concepto de calidad y equidad comienza a tomar más fuerza”, porque el objetivo principal de la Conferencia era generar el compromiso en los países

participantes, de promover sistemas educativos con escuelas y una sociedad “integradora”. (López-Vélez, Op. Cit., p. 10).

Cabe señalar que el concepto de «Educación Inclusiva», aún no se había acuñado como tal, pero el concepto de “Escuelas Integradoras”, ya prefigura el concepto. Asimismo, el término de Necesidad Educativa Especial (NEE) se origina a partir del “Informe Warnock” publicado en 1978 por una comisión de expertos, la cual era presidida por Warnock. De acuerdo con esta autora:

“

“El concepto de ‘necesidad educativa especial’, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerársele revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica” (Warnock, 1987; citado en Díez, 2004; p. 158).

”

Dicho comité hacía énfasis en la importancia de analizar la prestación de servicios educativos a favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en países como Inglaterra, Escocia y Gales, donde debían considerarse tanto los aspectos médicos de las necesidades educativas como los medios conducentes para entrar en el mundo laboral. La propuesta de definir trayectorias educativas diversas según las necesidades que fueran percibidas durante las diferentes etapas de la vida del educando implicó una modificación en la modalidad de intervención del sistema educativo.

El marco axiológico de lo que posteriormente se va a conocer como Educación Inclusiva, se viene a fundamentar en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI —informe que se conoce comúnmente como Informe Delors, por ser Jaques Delors quien preside los trabajos de la Comisión—, porque se clarifica tanto el concepto de educación, como los pilares que la sostienen. En el informe se afirma que “la educación es el proceso de promoción de un aprendizaje social” y que se basa en cuatro pilares: a) Aprender a conocer; b) Aprender a hacer; c) Aprender a convivir; y d) Aprender a ser. Estos cuatro pilares, señala López-Vélez (2018), y en particular el relativo a aprender a convivir, son parte central de los valores que guían el desarrollo de la educación inclusiva (p. 9).

Posterior a la Conferencia de Salamanca (1994), le siguió el *Foro Mundial de Educación para Todos* en el año 2000, en Dakar (Senegal). En ese foro, tal como lo señala López-Vélez (2018), “se abogó porque los países dieran pasos para garantizar el acceso, los logros académicos y una educación de calidad para todas las niñas y los niños” (p. 11). Una demanda que se viene configurando desde la Conferencia de Jomtien (1990), y que en el Foro de Dakar se reafirma.

En suma, este ha sido el recorrido que se ha seguido en lo concerniente a generar una “educación para todos”. Y desde que se pronunció la Declaración Mundial de la Educación para todos de la UNESCO, se observó como necesario suprimir la desigualdad educativa, específicamente en los grupos más vulnerables a la exclusión y discriminación. Específicamente en el artículo 3, enfatizando que debe “empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos” (UNESCO, 1990)

Desde que se realizó esta declaración, se ha manejado por parte de la UNESCO —y otras organizaciones—, el concepto de Educación para Todos o Education for All (EFA) en busca de un mundo en donde todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso y garantía de una educación de calidad, resaltando que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan atención. Asimismo, deben tomarse medidas para garantizar que esas personas, en sus diversas condiciones sociales, físicas e intelectuales, se les garantice la igualdad de acceso a la educación en los sistemas educativos nacionales.

Ahora bien, como lo afirma Blanco (2000; citado en López-Vélez, 2018; p. 11), a pesar de los esfuerzos que se han realizado a nivel internacional, ha habido una tendencia a concentrar el trabajo en la integración en escuelas regulares del alumnado con (dis)capacidad particularmente”; esto es, en integrar a los alumnos con estas condiciones en las escuelas regulares. Lo anterior es sin duda un logro importante. Sin embargo, al interior de las escuelas los docentes y profesionales de la educación, han adoptado los términos de «inclusión» y «necesidades educativas especiales» como sinónimos de «integración» y «discapacidad» (UNESCO, 2003; citado en López-Vélez, 2018; p. 11).

A la confusión en los conceptos, se suma, de acuerdo con López-Vélez (2018), el hecho de que los centros educativos responden al “alumno integrado” con estrategias pedagógicas para dar una respuesta al alumno con NEE, pero en ese propósito, los docentes suelen tener una participación muy limitada en su educación.

En la actualidad, lograr que las escuelas sean inclusivas conlleva cambios en los sistemas educativos, comenzando por el funcionamiento y estructura de éstas; y subsecuentemente, con las estrategias pedagógicas se logre dar respuesta a las necesidades del alumnado. La mayoría de las escuelas, se dicen inclusivas; pero la realidad es otra, ya que como instituciones y comunidades escolares no se encuentran preparados para poder lograr una educación inclusiva como tal.

En ese sentido, en el presente artículo se presentará un estudio de carácter documental tendiente a describir la brecha que persiste en México entre la educación inclusiva en el marco de la política educativa y la materialización de escuelas inclusivas. En efecto, desde inicios de la década de los 90's del siglo XX, en nuestro país se han logrado avances sustantivos en términos normativos e institucionales; pero en lo concerniente a la constitución de escuelas inclusivas, todavía queda una tarea importante por realizar. Dicho, en otros términos, se ha avanzado en lo normativo e institucional; pero se ha dejado de lado la materialización de los preceptos normativos ahí donde se desarrolla el proceso de inclusión; esto es, en las escuelas.

Para tal efecto, el artículo se divide en tres partes: en la primera, se exponen los fundamentos teóricos de las escuelas inclusivas. Lo anterior permitirá clarificar el alcance teórico del concepto; así como el alcance instrumental que demanda el concepto en el marco de una política académica en un centro educativo. En segundo lugar, se presenta el avance normativo e institucional que se tiene en México en lo referente a la Educación Inclusiva. Y, en tercer lugar, se describe la brecha que persiste en nuestro país entre lo que establece el marco normativo y la constitución de escuelas inclusivas en nuestro país. Por último, es pertinente señalar que el texto que aquí se expone, representa un avance de una investigación que está en proceso actualmente. Y que tiene que ver con la escuela inclusiva en el marco de la educación pública. Por tanto, los aportes teóricos y documentales que aquí se muestran, le tributan de forma directa a la investigación que está en curso.



FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EDUCACIÓN Y ESCUELAS INCLUSIVAS

1.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA

El concepto de Escuela Inclusiva se desprende de un concepto más general, el concepto de Educación Inclusiva. Un concepto que implica en esencia, “ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales” (García; Romero; Aguilar; Lomelí; y Rodríguez, 2012; p. 2). Lo anterior representa una concepción filosófica del concepto. Sin embargo, como señala Naicker y García (1998; citado en García, et al, 2012), en la dimensión práctica, el concepto variará de contexto a contexto. Y esa variación no solamente se observa en el plano teórico, sino normativo. Y, sobre todo, en el espacio físico donde se hace efectiva la dimensión teórica del concepto, es decir, en la escuela.

Al señalarse que el concepto varía de un contexto a otro, se indica que no se tiene claridad en el concepto. Y la confusión radica en la propia idea de “inclusión”. En esta tesitura, Dueñas (2010), afirma que el término inclusión educativa se define de múltiples formas (...) por lo que se utiliza para referirse a situaciones y fines diferentes y en contextos distintos. Es decir, no se limita al ámbito de la educación, sino que se refiere a todos los ámbitos de la vida.

La indefinición del concepto queda manifiesta con investigaciones que han realizado autores como García, et al, (2012), donde se demuestra la falta de consenso en la terminología por parte de los especialistas en la materia, debido a que la definición varía de país en país. En ese sentido, como señala Dyson (2011):

“

“...la educación inclusiva genera enormes tensiones teóricas y prácticas cuando se enfrenta a la realidad: docentes con limitadas habilidades para enseñar, presiones escolares hacia la exclusión e importantes diferencias entre los estudiantes”. (Dyson, 2011; citando en García, et al, 2012).

”

En ese marco de falta de consenso, toca remitirse a lo que establece una instancia internacional como la UNESCO (2010; citado en Mendoza, 2018; p. 115), la cual define la Educación Inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y eliminando la exclusión en y desde la educación”. Bajo este marco, señala Mendoza (2018), “son los contextos y agentes escolares quienes garantizan la participación de todos los alumnos al tomar en cuenta sus características”. Bajo ese plano, tres factores son determinantes: a) la cultura; b) la organización escolar; y c) las prácticas educativas. Tres factores a través de los cuales se puede avanzar en el objetivo de constituir escuelas inclusivas. Concepto que se aborda a continuación.

1.2. EN TORNO AL CONCEPTO DE ESCUELAS INCLUSIVAS

De acuerdo con López-Vélez (2018), las escuelas inclusivas se caracterizan por tener una filosofía común basada en los valores de respeto a la diversidad, la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad (p. 77). Desde esa misma perspectiva, la UNESCO (2008), señala que una “escuela inclusiva tendrá una cultura que promueva el sentimiento de pertenencia y de interrelación y en la que uno sienta que se le considera como individuo”. Y se identifica

a los siguientes actores como recursos coadyuvantes en la construcción de la inclusión en las escuelas: a) los docentes; b) padres de familia; c) miembros de la comunidad; d) autoridades escolares; e) planificadores del currículo; f) instituciones de formación docente; y g) empresarios involucrados en la prestación de servicios educativos. Esta diversidad de actores hace suponer que la tarea de la inclusión no es una tarea que se circunscriba a la escuela, sino que involucra a la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esa condición es difícil de lograr sin una sólida vinculación institucional.

Ahora bien, la concepción teórica que se presenta en el párrafo anterior se vincula directamente con la concepción de “integración” de la Educación Inclusiva. No obstante, para el presente artículo, la idea de “inclusión” se asume de acuerdo con lo que establece Booth y Ainscow (2000) en el Índice de Inclusión. Para ambos autores, “la inclusión se relaciona con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado”. (p. 17). Y las formas de exclusión que pueden ser de orden cultural, curricular, o en lo concerniente a las políticas y las prácticas en los centros educativos (Ibid.). En ese sentido, afirman los autores, la “inclusión” implica un enfoque nuevo para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las escuelas” (Ibid.-, p. 18).

Y el concepto central a partir de cual se articula la concepción teórica de inclusión en Booth y Ainscow (2000), es el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP). Y bajo ese marco, “la inclusión implica —siguiendo con los autores— identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos” (Ibid., p. 19). Aquí cabe hacer una acotación: el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*, ambos autores lo utilizan en lugar del concepto *Necesidades Educativas Especiales*, un concepto referente cuando se habla de Educación Inclusiva. No obstante, para ambos autores el concepto de *Necesidades Educativas*

Especiales es un concepto vinculado más a un modelo médico —de la Educación Inclusiva— que a un modelo social. Bajo el modelo médico, “se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o limitaciones de un individuo” (Ibid.). De ahí la idea de “integración” en el concepto de Educación Inclusiva. En contraparte, en el concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*, las limitaciones no se ubican por entero en el individuo, sino en el contexto; esto es, “en las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Ibid.).



Desde la perspectiva de los autores, es importante transitar del modelo de Necesidades Educativas Especiales al modelo de Barreras para el Aprendizaje y la Participación ya que consideran que:

“

“Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o la relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales” (Booth y Ainscow, 2015; p. 41; citado en Covarrubias, 2019; p. 137).

”

Y para transitar del modelo de Necesidades Educativas Especiales al modelo de Barreras para la Participación y el Aprendizaje, configuran un modelo constituido por tres dimensiones, las cuales se exponen en el siguiente cuadro:

Cuadro I. Dimensiones y Secciones

Dimensión A: Crear Culturas Inclusivas.

1. Construir una comunidad.
2. Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Elaborar Políticas Inclusivas.

1. Desarrollar una escuela para todos.
2. Organizar el apoyo para atender la diversidad.

Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas.

1. Orquestar el proceso de aprendizaje.
2. Movilizar recursos.

Fuente: Elaboración propia con información de Booth y Ainscow, 2000; p. 15.



El modelo teórico de Booth y Ainscow (2000), tiene como propósito —como lo señala Plancarte (2010)— mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas, y alentar a los docentes a compartir y construir sobre el conocimiento previo los factores que impiden el aprendizaje y la participación de los alumnos (p. 149). Y para tal efecto, ambos autores crean el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* para apoyar a los centros educativos —siguiendo con Plancarte (2010)—, en la ardua tarea de incluir en el sistema regular de enseñanza y su objetivo fue construir comunidades escolares colaborativas que promovieran en todo el alumnado altos niveles de logro (Ibid.).

El índice de Booth y Ainscow (2000), fue asumido como modelo en gran parte de los sistemas educativos en el mundo. Y, en el caso de México, el modelo de inclusión de ambos autores ha sido asumido por entero desde el marco teórico-conceptual, tal como lo demuestra Covarrubias (2019). Este autor recoge, desde distintas instancias, la definición teórica que se asume en distintas instancias del concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. Las cuales se recogen en la siguiente Tabla:

Documento	Definición del concepto
<p>Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: de la mirada a un “otro” que implica la condición humana, de la elaboración de políticas, de la configuración de la cultura y de las prácticas generadas en la institución, así como de las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. En otras palabras, pueden estar presentes en todas las circunstancias de interacción y, por ello, su detección realizar un exhaustivo análisis de todas las formas posibles a través de las cuales las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los alumnos y alumnas (...). Las barreras presentes en los contextos fundamentalmente se encuentran asociadas a aspectos de infraestructura, de comunicación, de acceso a la información, al uso de bienes y servicios, así como con las actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en torno a la discapacidad (SEP, 2012; Pp. 30-31).
<p>Programa Escuelas de Calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden cualquier a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje de un centro educativo (SEP, 2010; p. 20).
<p>Glosario de términos de discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de las necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (Gobierno Federal; s/f, p. 5).

<p>Glosario de Educación Especial Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de las necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente al alumno (Gobierno Federal; s/f, p. 5).
<p>Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de Educación especial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presenta en las escuelas -en su cultura, en sus políticas y sus prácticas- para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. Consecuentemente, los procesos de integración educativa y/o inclusión implican identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes o asegurar los que se requieren para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (...). Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las necesidades educativas especiales, es decir, los apoyos y los recursos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación. (SEP, 2006; p. 18).

Fuente: Elaboración propia con información de Covarrubias, 2019; Pp. 138-140.

Desde el marco teórico-conceptual, se observa una convergencia en torno al concepto de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación*. E incluso, el concepto es integrado como concepto central en las estrategias nacionales de inclusión que emanan de las dos últimas reformas educativas del 2013 y 2019. Aspecto que se analiza a continuación.



1.3. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica.

La reforma educativa del 2013 demandó que se aprobaran un conjunto de leyes secundarias con las cuales se iban a implementar los cambios realizados al artículo 3 constitucional, en el sistema educativo nacional. Asimismo, la reforma educativa demandó la configuración de un nuevo Modelo Educativo; y en términos de Educación Inclusiva, una estrategia nacional. En el caso de esto último, se constituyó la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Y en este documento se establece con claridad, lo siguiente:

- ▶ Los principios en los que se sustenta la Educación Inclusiva. Y los principios son los siguientes:

- A. *La exclusión no es un problema de los alumnos sino de las escuelas.*
- B. *Los alumnos deben ser atendidos en entornos inclusivos.*
- C. *Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera, sino una fuente de aprendizaje. (SEP, 2018; p. 24).*

En los tres principios señalados, aparece el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de forma implícita y transversal. Y se plantea como características de las escuelas inclusivas, las escuelas que minimizan, eliminan o previenen la existencia de BAP de los alumnos; así como las escuelas que seleccionan, diseñan y adaptan los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado (p. 24). Y se señalan como las barreras más comunes, las siguientes:

Tabla II. Barreras más comunes para el Aprendizaje y la Participación

Actitudinales	<p>Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros). Estas BAP comprenden acciones como la negación de inscripción o la falta de inclusión en las actividades debido a que no se planean teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado. Asimismo, cuando las familias o los compañeros asumen conductas de sobreprotección, agresión o rechazo, se limita la participación de los alumnos en el aula o en la escuela.</p>
Pedagógicas	<p>Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumno.</p>
De organización	<p>Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad de las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones, espacios o en actividades sin previa planeación; cuando los materiales no son accesibles al alumnado; así como ambientes de desorden dentro del aula, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno y, en el caso de los alumnos con discapacidad, se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de SEP, 2018; p. 26.



De las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* que se indican en la tabla, se señalan los siguientes marcos de apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado:

- ▶ *Las habilidades y competencias de todos los estudiantes.*
- ▶ *El liderazgo de los directivos.*
- ▶ *Los conocimientos y habilidades de los docentes.*
- ▶ *Los familiares y amigos de cada estudiante.*
- ▶ *La tecnología.*
- ▶ *Los servicios de educación especial dentro de la escuela.*
- ▶ *Otros servicios complementarios (terapéuticos, de salud, becas, entre otros) (Ibid., p. 28).*

El concepto de “apoyo” que se presenta en la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*, se expone en los mismos términos que lo plantean Booth y Ainscow (2000); esto es, en el sentido de concebir como “apoyo” a “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (p. 14). E incluso, como afirman los autores, se agrupan “Todas las modalidades de apoyo (...) dentro de un único marco y se conciben dentro de la perspectiva del desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas” (Ibid.). Bajo estas condiciones, la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* se alinea teóricamente con lo

que se establece en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Y lo mismo ocurre con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva que presentó la SEP (2019). Aspecto que se revisa a continuación.

1.4. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional.

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, según se hace constar en el documento, tiene como objetivo:

“

“convertir progresivamente el actual SEN caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades”. (p. 5).

”

Y para tal efecto, se identifican —al igual que en la Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica— las siguientes categorías:

Tabla III. Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Categoría	Definición	Aspectos en que se presenta la BAP
<p>Estructurales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de las personas, grupos, poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Falta de acceso por razones de proximidad escolar. ▶ Condiciones socioeconómicas que dificultan el acceso, avance, permanencia, aprendizaje y/o participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. ▶ Priorización en la agenda pública de problemáticas distintas a la educación, que generan falta de atención y asignación de recursos al tema. ▶ Inexistencia o carencia de herramientas como tecnologías de la información y la comunicación y las bibliotecas. ▶ Infraestructura deficiente o que no permite el libre acceso, tránsito, interacción y autonomía de todas las personas. ▶ Ausencia de trabajo colaborativo y coordinación entre la escuela, la familia y el Gobierno. ▶ Ausencia o debilidad de políticas de educación para la inclusión. ▶ Establecimiento de currículos homogéneos e inflexibles. ▶ Dificultad o imposibilidad para transitar entre los niveles y subsistemas por razones de discriminación. ▶ Falta de oportunidades de acceso a la educación.

<p>Barreras normativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ausencia de perspectiva de inclusión en las leyes educativas vigentes. ▶ Contradicciones entre leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes. ▶ Prevalencia de una visión puramente sectorial que no visualiza la coordinación con otros sectores fundamentales para el ejercicio pleno del derecho a la educación (...). ▶ Existencia de programas o subsistemas educativos creados para atender a determinados grupos vulnerados, lo que crea guetos e impide la interacción en la diversidad. ▶ Establecimientos de normas y/o políticas que dificultan o entorpecen el pleno derecho a la educación y a la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
-----------------------------------	--	---

<p>Barreras Didácticas</p>	<p>▶ Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Actitudes de rechazo, segregación o exclusión por parte de la comunidad educativa, por razones de discriminación. ▶ Un clima escolar hostil que propicia el acoso escolar. ▶ Uso de recursos y materiales didácticos homogéneos. ▶ Estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad. ▶ Planeaciones docentes que no atienden características y/o condiciones diversas del grupo. ▶ Prácticas pedagógicas no incluyentes tanto de docentes, como de los demás actores educativos. ▶ Barreras en la comunicación y falta de docentes especializados de acuerdo con las necesidades específicas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la comunidad educativa. ▶ Falta de pertinencia y adecuación intercultural. ▶ Nulos o escasos espacios para la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas y en la comunidad educativa. ▶ Rutinas de trabajo y distribución de los espacios y mobiliarios que no consideran la diversidad del estudiante.
-----------------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia con información de SEP, 2019; p. 22.

La exposición argumentativa que se presenta en la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* respecto a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación de los alumnos difieren en la forma, pero no en el fondo, con respecto a la *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* (SEP, 2018). Ambos documentos se ciñen a los preceptos del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). En ese sentido, se puede afirmar que, en términos normativos e institucionales, se tienen identificados los aspectos que constituyen las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de los alumnos en el sistema educativo mexicano; e incluso, se ha establecido como norma en los documentos que regulan a la educación en México. Tal como se indica en el artículo 6 de la Ley General de Educación, donde se establece que “...se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten BAP” (SEP, 2019; p. 61). Sin embargo, los avances que se tienen en el plano normativo e institucional no terminan por cimentarse en las escuelas. Y la pregunta es, ¿por qué? ¿Por qué se sigue manifestando, en los hechos, una brecha muy marcada entre lo que establece el marco normativo y los documentos institucionales y la realidad de las escuelas? En el siguiente apartado se abordan las interrogantes anteriores desde una perspectiva crítica y analítica.



LA BRECHA ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ESCUELA INCLUSIVA EN MÉXICO.

Como se ha expuesto líneas arriba, en México se ha avanzado de forma sustantiva en integrar en los documentos normativos —e institucionales— la educación inclusiva desde la perspectiva teórica de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de los alumnos; pero no se puede afirmar lo mismo en lo concerniente a la constitución de espacios educativos donde se materialicen los principios que se enuncian en los documentos oficiales. El tema se ha quedado en el plano fenomenológico, y no termina por cimentarse en las escuelas. Y no se está ante un tema de reciente creación. La educación inclusiva se viene abordando en México desde la década de los 90's del siglo XX (García, 2018). No obstante, el concepto de “*escuela inclusiva*” es del todo “novedoso” en nuestro país, incluso cuando se habla de investigación científica. La atención se centra en el concepto general, *Educación Inclusiva*, no en el concepto específico, *Escuela Inclusiva*.

Ahora bien, para el caso del presente artículo la *Escuela Inclusiva* se aborda —como ya se indicó— desde la perspectiva teórica de las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de los alumnos. Y bajo este marco, la inclusión se alcanza en función de que se eliminen el conjunto de obstáculos y barreras que obstruyen —precisamente— el aprendizaje y la participación de los alumnos. En ese sentido, hemos visto el planteamiento realizado por parte de la SEP en dos tiempos (2018 y 2019) y para dos procesos de reforma distintos (reforma educativa del 2013 y 2019). No obstante, para perfilar el análisis en torno a la brecha entre el marco normativo e institucional con respecto a la realidad de las escuelas en materia de educación inclusiva, se recurre a la Propuesta de clasificación de *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* de Covarrubias (2019). Y la propuesta es la siguiente:

Tabla IV. Propuesta de clasificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Culturales	Políticas	Prácticas
<p>Actitudinales Apatía Rechazo Indiferencia Desinterés Discriminación Exclusión Sobreprotección Acoso Falta de comunicación entre actores</p> <p>Ideológicas Desconocimiento Ignorancia Etiquetación No reconocer lo que sí se puede hacer Bajas expectativas Paradigmas erróneos ante la diversidad Prejuicios Bajo significado y sentido de la educación Estereotipos ante la diversidad</p>	<p>Falta de normativos que regulen la inclusión educativa. Incumplimiento de la normatividad existente. Contradicción entre los normativos/ambigüedad. Creación de centros paralelos de atención. Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. Organización incompleta en los centros de trabajo. Rigidez en la administración educativa. Liderazgo no compartido. Organización del centro escolar y los procesos de gestión. División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas. Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. Asignación inequitativa de recursos. Falta de políticas compensatorias. Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención. Insuficientes programas de becas de apoyo. Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.</p>	<p>De accesibilidad Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. Transporte o acceso al centro insuficiente. Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje. Organización espacio temporal del aula. Ausencia de recursos tecnológicos.</p> <p>De Didáctica Falta metodología didáctica diversificada. Ausencia de una enseñanza flexible. Currículo no diversificado. Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. No existe trabajo colaborativo entre iguales — docentes y alumnos—. Hay desvinculación con especialistas o tutores. Hay desvinculación con padres y madres de familia. Separación del alumnado en aulas especiales. Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo. Rigidez en la evaluación del aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de Covarrubias, 2019; p. 153.

La propuesta metodológica de Covarrubias (2019) se desprende, por un lado, del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). Y, por otra parte, representa una adaptación del Índice a la realidad educativa de nuestro país. Ahora bien, si se afirma que hay una brecha entre el marco normativo e institucional que se establece en los diversos documentos oficiales donde se aborda la Educación Inclusiva y la realidad en la que operan —en términos de inclusión— las escuelas de educación básica, ¿en qué aspectos se manifiesta esa brecha? La propuesta metodológica de Covarrubias (2019) ofrece una línea pertinente para realizar el análisis que demanda la interrogante anterior.

Y para tal efecto, se tiene lo siguiente: en primer lugar, más allá de la parte actitudinal —que sin duda es fundamental, porque con esta parte se constituye el marco cultural necesario e indispensable para la configuración de una escuela inclusiva—, la brecha se manifiesta en la parte Práctica, y dentro de ésta, en la parte de la *accesibilidad*. En este rubro, se tiene un déficit de suma importante en cada uno de los aspectos que señala Covarrubias (2019). En segundo lugar, se tiene lo concerniente a la parte *didáctica*. En este rubro, las debilidades estructurales en las escuelas son manifiestas en lo concerniente al modelo curricular y la formación de los docentes. En el caso de estos últimos, la debilidad se manifiesta tanto en la enseñanza como en la evaluación de los aprendizajes.

A lo anterior se suma un tercer factor: la desvinculación de la escuela con los padres de familia. Este factor es una debilidad histórica en las escuelas de educación básica en México —públicas y privadas—. Desde la reforma educativa de 1993 se integró a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Ley General de Educación (DOF, 1993); pero desde ese tiempo a la fecha no se ha logrado constituir un modelo de vinculación de la escuela con los padres de familia. Se ha quedado, al igual que la educación inclusiva, en el plano estrictamente normativo.

Siguiendo con Covarrubias (2019), las barreras *prácticas de accesibilidad* “se generan con las acciones que emprenden diferentes actores, como docentes, padres y madres de familia, directivos, administrativos o autoridades educativas con relación a la a la infraestructura y los espacios de interacción del alumnado” (p. 151). En ese sentido, las barreras serían transversales si se identifica el problema en el aula, en la escuela o en la comunidad; y específicas, si se ubican en uno solo. Para el caso del análisis que aquí se presenta, las *barreras de accesibilidad* son específicas en lo referente a la infraestructura; y transversales, en lo concerniente a las *barreras didácticas*. Ambos tipos de barreras (específicas y transversales) obstaculizan la materialización de la escuela inclusiva en México. Y, al mismo tiempo, reflejan con claridad las brechas que persisten entre lo que establece el marco normativo y la realidad de las escuelas.



CONCLUSIÓN

En México, cuando se habla de educación, se tienen dos realidades contrapuestas: la del discurso institucional y la realidad en la que operan las escuelas. Ambos planos, en algunos casos son equidistantes uno de otros. Y la tarea —y responsabilidad—, tanto de las autoridades educativas, como de los directores y los docentes de las escuelas es acercar en la medida de lo posible, ambos planos, para que las brechas no sean tan marcadas.

En el caso de la educación inclusiva y las escuelas inclusivas, la brecha que separa a ambos conceptos es sustantiva: se ha avanzado de forma importante desde 1993 en el primer concepto —en la parte normativa—; pero en lo referente a la constitución de escuelas inclusivas persiste una debilidad estructural de suma importancia. Y esa debilidad se manifiesta en dos sentidos en las escuelas:

en barreras de accesibilidad específicas y transversales. Ambas barreras, como se indica líneas arriba, reflejan con claridad las brechas que persisten entre lo que establece el marco normativo y la realidad de las escuelas.

Dicho, en otros términos, en México se tiene debidamente conceptualizada la educación inclusiva. Y para ello se ha recurrido a integrar el marco conceptual que se ha aceptado por la comunidad internacional —como el caso del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000)—. Y ese marco conceptual se ha integrado tanto en el marco normativo como en los diversos documentos institucionales donde se aborda la educación inclusiva —como se ha demostrado en el presente artículo—. Sin embargo, ese marco normativo e institucional no se ha materializado en las escuelas. Y al no materializarse, bien se puede afirmar la persistencia histórica de una brecha entre la educación inclusiva y las escuelas inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Booth, Tony; Ainscow, Mel; (2000)**, Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Covarrubias Pizarro, Pedro; (2019)**, "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación." En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana, p. 135-157, Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. Recuperado de: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- García Cedillo, Ismael; (2018)**, "La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México", Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Vol. 11, Núm. 2.
- García Cedillo, Ismael; Romero Contreras, Silvia; Aguilar Orozco, Claudia Lucía; Lomelí Hernández, Karla Abril; y Rodríguez Ugalde, Diana Cecilia; (2012)**, "Terminología Internacional sobre Educación Inclusiva", Revista Actualidades Investigativas en Educación, Volumen. 13, Número 1, enero-abril, p. 1-29. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654015.pdf>
- Diez, Adriana Cecilia; (2044)**, Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, pp. 157-171, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911010.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF); (2020)**, "Programa Sectorial de Educación del Plan Nacional de Desarrollo 2020-2024". Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- _____; (1993), Ley General de Educación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993
- Dueñas Buey, Ma. Luisa; (2010)**, "Educación Inclusiva", Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 21, núm. 2, mayo-agosto, Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, Madrid, España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- López-Vélez, Ana Luisa; (2018)**, "La escuela inclusiva El derecho a la equidad y la excelencia educativa". Recuperado de: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Mendoza Méndez, Luz Areli; (2018)**, "Educación Inclusiva en México: de la teoría a la práctica", Revista UMCH, No. 11, Universidad Marcelino Champagnat, Perú. Recuperado de: <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/articulo/view/69/64>
- Salamanca; (1994)**, Declaración De Salamanca Y Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaracion%20C3%B3n-Salamanca.pdf>
- SEP; (2010)**, "Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. Módulo VI", Programa Escuelas de Calidad. Alianza por la Calidad de la Educación. Recuperado de: <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/Inclusion%20Educativa.pdf>
- SEP; (2019)**, "Estrategia Nacional de Educación Inclusiva". Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENI.pdf>
- UNESCO; (1990)**, Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos "SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE", Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990. Recuperado de: <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO; (2008)**, "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima octava reunión, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- UNESCO; (2010)**, Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad I con Discapacidad SIRIED. Propuesta Metodológica. Santiago de Chile.

REVISTA ELECTRÓNICA

DESAFÍOS

EDUCATIVOS

REDECI