

# HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: TRANSFORMANDO ESCUELAS PARA LA DIVERSIDAD

*TO AN INCLUSIVE EDUCATION: TRANSFORMING  
SCHOOLS FOR DIVERSITY*

## **Dr. Alejandro Arrecillas Casas**

Doctor en Administración Educativa, Profesor-Investigador, Universidad Pedagógica Nacional, Sonora

alexarre\_@hotmail.com

aarrecillas@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0519-7637>

## **Dra. Martha Cecilia Miker Palafox**

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora-Investigadora, El Colegio de la Frontera Norte, Departamento Estudios Sociales-Tijuana

mmiker@colef.mx

mikermartha@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8886-2435>

## RESUMEN

La educación inclusiva constituye un paradigma transformador que busca erradicar las prácticas excluyentes en los sistemas educativos, promoviendo oportunidades equivalentes que reconozcan la diversidad como un pilar de la justicia social. En este ensayo, se analiza exhaustivamente las barreras estructurales, culturales y pedagógicas que obstaculizan la inclusión en el sistema educativo mexicano, como normatividad homogeneizante, patologización de la diversidad e insuficiencia en la formación docente. Se integran los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el pensamiento crítico y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire para proponer una refundación de las escuelas hacia modelos democráticos, interculturales y emancipadores. Se destacan estrategias como currículos flexibles, creación de una Dirección General de Educación Inclusiva e Intercultural y la reconfiguración de la formación docente. Se ofrece un marco integral para construir escuelas que no solo incluyan, sino que liberen y empoderen a las comunidades, promoviendo una sociedad más equitativa y democrática.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Diversidad educativa; Nueva Escuela Mexicana; Pedagogía de la Liberación, Justicia social.

## ABSTRACT

*Inclusive education constitutes a transformative paradigm that seeks to eradicate exclusionary practices in education systems, promoting equivalent opportunities that recognize diversity as a pillar of social justice. In this essay, the structural, cultural, and pedagogical barriers that hinder inclusion in the Mexican education system are exhaustively analyzed, including homogenizing normativity, the pathologization of diversity, and the inadequacy of teacher training. Through a critical approach, the principles of the New Mexican School (NEM), critical thinking and Paulo Freire's pedagogy of liberation are integrated to propose a refoundation of schools towards democratic, intercultural, and emancipatory models. Strategies such as flexible curricula, the creation of a General Directorate of Inclusive and Intercultural Education, and the reconfiguration of teacher training are highlighted. This work contributes to the debate on educational transformation, offering a comprehensive framework to build schools that not only include, but liberate and empower educational communities, promoting a more equitable and democratic society.*

**Key Words:** Inclusive education; Educational diversity; New Mexican School; Pedagogy of Liberation; Social justice.

## INTRODUCCIÓN

*"De dónde sacamos la loca idea, que para que un niño se porte bien, primero tenemos que hacerlo sentir mal"*  
Jane Nelsen.

*"Por una escuela, donde quepan muchas escuelas"*

**L**a educación inclusiva es un imperativo ético, político y social en un mundo de profundas desigualdades. En México, las políticas educativas han luchado por traducir los principios de inclusión en prácticas efectivas que garanticen el derecho a la educación.

En el documento se sostiene que la inclusión no es solo un discurso de virtud: es un proceso revolucionario que requiere destrozarse las viejas estructuras escolares, los currículos rígidos y las prácticas diseminadoras de exclusión. Sin embargo, hay desafíos en el contexto mexicano, incluida la exclusión de los estudiantes con discapacidad, etnia, pobreza o diferencias culturales, la transformación forzosa a través de la homogeneización escolar y la formación de maestros insuficiente para la diferencia. Estos problemas y muchos otros equilibran la equidad de acceso y resultan en disparidades sociales, conspirando contra el principio de justicia social en la educación moderna.

Este ensayo seguirá una línea crítica basada en el pensamiento crítico de Henry Giroux, la pedagogía humanista postulada en la Nueva Escuela Mexicana, y la pedagogía de liberación de Paulo Freire para analizar estas barreras y proponer soluciones progresistas que reconfiguren las escuelas como domos democráticas de emancipación. Los objetivos de este ensayo incluyen: examinar las tensiones históricas y conceptuales entre la integración y la exclusión, identificar limitaciones estructurales y culturales en el sistema educativo, proponer un modelo de escuelas inclusivas basado en la diversidad y la equidad y contribuir a la elaboración de políticas educativas en las que. Esta investigación tiene relevancia para una educación no solo integradora de los marginados, sino diversa como fuerza social, compatible con el ideal democrático y equitativo. Ahora es el momento histórico en que la Nueva Escuela Mexicana revive el sistema educativo y con este trabajo pretendemos proporcionar un marco para reconfigurarlo como uno verdaderamente inclusivo.

## MARCO TEÓRICO

### BREVE HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según la UNESCO 2006, la educación inclusiva es un proceso dinámico orientado a abordar y responder a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes a través de prácticas inclusivas que minimicen la exclusión en el ámbito del aprendizaje, así como en las culturas y la comunidad escolar. De esta manera, se plantea que las escuelas deben ser transformadas para recibir a todos los estudiantes con independencia de sus condiciones físicas, inteligentes, sociales o culturales.

Casanova Ma. Antonia (2016) plantea que la inclusión requiere de la escuela autonomía pedagógica y organizativa en donde debe adecuar el currículo a los contextos específicos y determinados en lo particular a sus alumnos y sin embargo alejarse a la rigidez de los sistemas educativos tradicionales que mantienen modelos uniformes desde un punto de vista homogeneizante y no inclusivo. Ainscow (2001) complementa la anterior perspectiva y señala que la inclusión no es el hecho de tener al estudiante físicamente en el aula y con los alumnos regulares, sino en permitirle a éste una participación activa con las culturas, con los currículos con las comunidades en las que están inscritos, lo cual implica una transformación profunda de las estructuras educativas y prácticas pedagógicas.

Además, Miguel López Melero introduce el concepto de “oportunidades equivalentes”, que va más allá de la noción de igualdad de oportunidades al garantizar explícitamente que cada estudiante, independientemente de sus características individuales, puede alcanzar su potencial en un sistema educativo que valora y capitaliza sus diferencias como un potente activo y no como un obstáculo. López Melero critica los modelos neoliberales de los sistemas educativos que perpetúan las desigualdades en nombre de la igualdad, ya que fallan en tomar en cuenta las necesidades individuales de

los estudiantes como en el caso de los estudiantes con diversas discapacidades.

Este concepto señala que la inclusión no debe definirse en términos exclusivos de estudiantes con discapacidades, sino en un sentido más amplio que pueda abordar todas las formas de exclusión, como la pobreza, la diferencia racial, la pertenencia a minorías étnicas y culturales. Por otra parte, el documento base también critica la “normativitis aguda” de las escuelas tradicionales, que imponen reglas estrictas y disciplina que estigmatiza a los jóvenes fuera de la norma por cualquier causa.

La evolución de los modelos educativos muestra un cambio paradigmático en la concepción de la diversidad. En la década de 1950, la educación especial “adoptó un enfoque médico de lo social” que patologizaba las diferencias, lo que llevaba a llamar a los estudiantes “débiles mentales” y condenarlos a centros cerrados. Luego, en las décadas de 1970 y 1980, la integración se impuso y solo en la década de 1990 se consolidó la inclusión, que lideró los documentos más influyentes, como la Declaración de Salamanca de la UNESCO.

De acuerdo con Gerardo Echeita, aunque la inclusión es un paradigma basado en los derechos y no en el déficit, el modelo de educación especial influyó en las políticas de vida, lo que reduce la inclusión a la satisfacción de las “necesidades educativas especiales” y presenta a las personas como “con discapacidad” lo que de por sí va en detrimento del potencial transformador del paradigma.

### LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

La NEM, implementada a partir de 2019, fue diseñada para abordar estas y otras críticas fomentando la educación humanista y equitativa intercultural que promueve el desarrollo integral de los estudiantes. García-Cedillo y Romero-Contreras (2020) describen la NEM como “una estrategia para transformar las prácticas

educativas desde un enfoque que valore la diversidad cultural y social, abrevando la inclusión como eje rector”. Sin embargo, la NEM ha enfrentado resistencias de los poderes burocráticos y la resistencia de los educadores a abandonar la enseñanza basada en estándares y currículos rígidos.

La pedagogía de la liberación, conforme a Freire, puede ser un marco útil. Freire sugiere que la educación debe ser un acto de emancipación; debe ser dialógica, empoderar a los oprimidos para transformar sus propias condiciones. De acuerdo con Freire, la verdadera educación. Como el autor prefigura, esta es una noción similar a la de una escuela subversiva.

Por otro lado, el pensamiento crítico, concebido según Henry Giroux en 1983, añade otra dimensión al respecto al subrayar que tanto los docentes como los estudiantes deben desafiar y cuestionar las estructuras de poder que propagan y mantienen la exclusión, o sea, la trama de lo escolarizado entendido como el espacio de resistencia y transformación. Según Giroux, en lugar de ser un agente de reproducción de la opresión, el objetivo de la educación debería ser construir una “pedagogía de la posibilidad” que permita a los estudiantes adquirir una conciencia crítica sobre las desigualdades sociales.

En el contexto mexicano, esta discusión es especialmente relevante, ya que las escuelas actualmente funcionan como instituciones de reproducción de las desigualdades, dado que el valor del conocimiento está en la memorización y en la transferencia de este del profesor al estudiante en lugar de en el desarrollo de habilidades críticas y socioemocionales. La inclusión de estos paradigmas aumentará la perspectiva de comprensión de la educación inclusiva no sólo de las barreras existentes, sino también de la corruptora utópica de un sistema educativo que proporciona increíbles cantidades de educación empoderadora que cultivan tanto a los individuos como a la sociedad en general.

## INCLUSIÓN EDUCATIVA Y GRUPOS VULNERABLES

La educación inclusiva ha sido el sueño de muchos en México y en toda Latinoamérica, pero solo de unos cuantos es la prioridad; en este punto desarrollamos algunos de los desafíos que los Estados han tenido que afrontar para tratar de atender esta necesidad, es decir, lograr una educación de calidad con calidez e inclusión para toda la población sin distinción alguna. Cuando mencionamos que no haya desigualdad alguna, tómese en cuenta que entre las diversidades se consideran están las físicas, cognitivas, étnicas, las que resultan por nivel socioeconómico, por condición de salud, por género, diversidad lingüística, ideología o creencia, situación migrante, vulnerabilidad sociocultural, niños en situación de calle, entre otros. (Cardoso, C. et. al., 2021)

Si bien las últimas reformas educativas consideran la inclusión, tratando de que con la implementación de esta se disminuya la desigualdad de la población, la realidad nos dice que no se ha aplicado para tal fin. Asimismo, basta con revisar la inclusión educativa en el ámbito internacional y como ha sido abordado por diversos organismos internacionales, para darse cuenta de que la educación inclusiva es una asignatura pendiente.

En un proyecto denominado “Educación inclusiva, vulnerabilidad y diversidad cultural: un análisis de los estudiantes de la UJAT”, estudio en el que participaron estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Comunicación, Idiomas y Desarrollo Cultural que se encuentran en situación de vulnerabilidad por discapacidad, por ser de pueblos indígenas y/o por ser madres solteras y cuyo objetivo fue identificar los factores que influyen en el ingreso, permanencia y egreso estudiantil de estos grupos, así como la forma en la que la institución responde para garantizar su acceso, permanencia y egreso, los resultados revelaron que, en el ingreso, los alumnos tienen mayor dificultad para el acceso a Internet y la falta de una computadora de los alumnos rendimiento académico adecuado para el otorgamiento de beca. Respecto a su permanencia,

los alumnos manifestaron muchas veces dificultad para entregar tareas en tiempo y forma y faltaban mucho a la escuela porque no les alcanza para el pasaje. (Palmeros, G., & Ruiz, A. G., 2017).

Las políticas públicas sobre la educación inclusiva en los distintos países es un tema de actualidad que ha tenido relevancia desde hace muchos años. Por ejemplo, en Ecuador, desde 2009, se inició la fase de aplicación de los Planes de Desarrollo del Ecuador, instaurándose políticas

de protección en favor a la niñez ecuatoriana; obviamente, los destinatarios de tales medidas eran los infantes pobres y extremadamente pobres, es decir, limitados o con distintas capacidades, grupos considerados vulnerables. Lo cierto es que la educación inclusiva no se ha logrado en su totalidad en las instituciones del Ecuador, a nivel legislativo, reconociendo que el contexto ecuatoriano no ha logrado implementar la educación inclusiva y aun si existen concepciones solo de integración. Reyes Román, D.M. (2021).

### PRINCIPALES AUTORES Y SUS PROPUESTAS, CONCEPTOS O METODOLOGÍAS

Autores	Propuesta, Concepto o Metodología
Paulo Freire (1970)	Plantea la pedagogía de la liberación, la educación es un proceso dialógico y emancipador que capacita a los oprimidos para la comprensión y análisis crítico de su realidad y la transformación de ella.
Henry Giroux (1983)	Expone el pensamiento crítico como una pedagogía de la posibilidad, es decir, la conformación de una conciencia crítica necesaria para resistir las políticas neoliberales y transformar las condiciones de opresión, desde una comprensión de la escuela como un espacio posible de resistencia.
UNESCO (2006)	La educación inclusiva es un proceso que amplía y mejora la respuesta educativa a la diversidad de necesidades de todos los niños, adolescentes y jóvenes. Se identifica y erradica la exclusión que se manifiesta a menudo en discriminación, estereotipos y actitudes negativas hacia la diferencia y diversidad y transforma las escuelas en las que todos los estudiantes y miembros del personal se aceptan y son respetados independientemente de su origen o características. Propone el cambio estructural de la escuela, para que ésta se acomode al estudiante, en lugar de éste a la escuela.
Ma. Antonia Casanova (2016)	La escuela ha de contar con autonomía pedagógica y organizativa, de modo que pueda adaptar el curriculum a los contextos y realidades que tenga enfrente y que sea el sistema el que se adapte a aquel en el que conviven los chicos y chicas; se rompe aquí con los viejos modelos homogeneizantes.
Mel Ainscow (2001)	La inclusión es un proceso dinámico de incremento de la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades escolares. Supone una reconfiguración de las estructuras para hacer posible que los chicos y chicas permanezcan y reciban una educación de calidad.
Miguel López Melero (2004)	Plantea el concepto de “oportunidades equivalentes”, la igualdad de oportunidades se transforma en desarrollo de las capacidades de cada uno en un Sistema Educativo que considere la diferencia como un recurso, y denigra al enfoque neoliberal de la igualdad de oportunidades.

Gerardo Echeita (2010)	Rechazó la influencia del modelo de educación especial en las políticas inclusivas. Reclama para la educación inclusiva el enfoque de derechos humanos y la revolución del sistema educativo. Cuestiona “¿No se puede educar en la diversidad?” Propone un modelo crítico de la educación inclusiva al denunciar el modelo de educación especial con signo inclusivo que reduce la inclusión al concepto de atención de necesidades especiales de la educación y reproducen estigmas. Educación inclusiva desde la perspectiva de derechos humanos y la metamorfosis del propio modelo.
García-Cedillo y Romero-Contreras (2020)	Presentan un avance y retos sobre la NEM, dado que si bien proponen la implementación de una educación inclusiva que considere la diversidad cultural y social, reconocen que la burocracia es resistente a ello. Sugieren la formación docente contextualizada.
Blanco Guijarro (2020)	Describe la estructura de las escuelas normativas como entidades que promueven el control y la uniformidad, en lugar del desarrollo inclusivo en la flexibilidad y la atención a la diversidad para prevenir la exclusión de aquellos alumnos más vulnerables.
Buenfil Burgos y Ordaz García (2022)	Cuestionan la estandarización curricular que impide la diversidad, proponen un enfoque intercultural que considere los saberes locales y piense la inclusión como un proyecto de justicia social.
Sánchez Palomino (2023)	Propone una formación docente continua y contextualizada puede crear y desarrollar competencias críticas a la inclusión, por lo cual plantea que la investigación-acción es un enfoque que dota de poder a los maestros para diseñar una pedagogía inclusiva.

Fuente. elaboración propia

## METODOLOGÍA

Esta sección describe la metodología utilizada para abordar el problema propuesto y justificar su relevancia para abordar la exclusión educativa en México desde una perspectiva teóricamente informada. El enfoque metodológico de este ensayo es cualitativo, basado en el análisis documental y la reflexión teórica.

Como fuente primaria se utilizaron diversos textos, tanto de los autores y organizaciones clásicas, como de los nuevos emergentes que le dan un sentido distinto al contenido y al patrón de sentido de la educación inclusiva. La utilización del análisis documental tiene como objetivo desentrañar los conceptos clave presentados en el texto, entre ellos la inclusión, la diversidad, la exclusión, las

oportunidades equivalentes, entre muchos otros. Esta metodología permite discutir su relevancia y significado en el marco de un sistema educativo mexicano.

Dicha metodología la consideramos la más conveniente, ya que permite abordar la complejidad de los fenómenos educativos y analizar la desconexión entre las políticas inclusivas declaradas y su implementación en la práctica. Además, hubo una revisión teórica detallada de la literatura relevante de los clásicos y del periodo 2020 a 2025 sobre educación inclusiva, políticas educativas, la Nueva Escuela Mexicana y enfoques críticos. El objetivo de este análisis era situar el texto motivador en el contexto del debate académico actual. El artículo aborda fuentes de revistas académicas de acceso abierto, que discuten activamente los desafíos de la educación inclusiva en México y los países latinoamericanos.

## RESULTADOS Y APORTACIONES

El análisis realizado y a la literatura reciente establece que el sistema educativo mexicano se ve condicionado por obstáculos estructurales, culturales y pedagógicos para la consolidación de una educación inclusiva. En primer lugar, la sobrerregulación plasmada en el escrito de reglamentaciones escolares rígidos, currículos estandarizados y formas disciplinarias punitivas, favorece a una visión homogeneizante que invisibiliza los estilos, ritmos y contextos de aprendizaje diversos de los y las estudiantes.

De acuerdo con el análisis realizado, “la socialización homogeneizante” refuerza una concepción clasificatoria de estudiantes en dicotomías de “normales” y “anormales”, excluyendo a los que no se ajusten a los patrones establecidos. Como afirma Blanco Guijarro (2020), *“las estructuras reglamentarias de las escuelas mexicanas tienden a sobreponer el control y la uniformidad a la flexibilidad y a la diversidad, perpetuando la exclusión de los y las estudiantes vulnerabilizados”*. Por un lado, limita las capacidades de las escuelas para responder a las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, la sobrerregulación refuerza las desigualdades sociales al marginar a los sectores más desfavorecidos.

En segundo lugar, la patologización de la diversidad se ve agravada por la persistencia de un enfoque medicalista en las políticas educativas mexicanas. En este contexto, términos como “necesidades educativas especiales”, “trastorno por déficit de atención” o “discapacidad psicosocial” sugieren una tendencia más amplia en la que el sistema educativo se centra en las supuestas “deficiencias” individuales, mientras desvía la atención de las limitaciones estructurales, incluso de infraestructura propias del sistema.

En este sentido, realizamos una severa crítica a esta retórica que estigmatiza a los estudiantes y proponemos que la educación inclusiva se base en una perspectiva

crítica, inclusiva e intercultural donde la diferencia no represente una distancia a completar, sino una riqueza a explotar desde una perspectiva pedagógica. La educación inclusiva no puede permitirse seguir etiquetando a los estudiantes, sino que debe considerar la diversidad una riqueza de la praxis educativa.

También en línea con esta afirmación, García-Cedillo y Romero-Contreras sostienen que *“la educación inclusiva en México requiere un cambio de paradigma que deje de lado los enfoques deficitarios y adopte una visión basada en los derechos humanos y la equidad”*. No obstante, la patologización desvía la atención de la falta de enfoque sistémico dentro de las aulas, y es necesaria para proporcionar una educación que aborde el aprendizaje y el bienestar desde una perspectiva integral, en lugar de centrar la discusión en los aspectos más limitados desde un punto de vista científico. Al etiquetar colectivamente a los estudiantes, el estado no solo los estigmatiza a nivel individual, sino que también descuida las reformas estructurales necesarias para hacer que las escuelas sean inclusivas.

Finalmente, la falta de autonomía escolar representa un obstáculo significativo. Las escuelas mexicanas no tienen la oportunidad de establecer el currículo y la dirección necesarios para adaptar el proceso educativo a las necesidades y la realidad social de una comunidad en particular. Si bien la Nueva Escuela Mexicana les abre la posibilidad del codiseño y la autonomía curricular acotada, lo cierto es que la “esclerosis escolar” impide la libertad que pueden ejercer los docentes para adecuar o contextualizar los contenidos y objetivos curriculares a la realidad de sus educandos.

En virtud de su estandarización, el currículo basado en competencias reduce los contenidos regionales a un componente mínimo, carente de la riqueza cultural que domina en México. Tal idea la planteamos en el contexto de la crítica de un currículo nacional centralizado ya que la producción de currículo necesaria para elaborar un nuevo modelo educativo decreta que los contenidos regionales serán el componente mínimo del plan de

estudios”. Buell Burgos y Ordaz García (2022) también abogan por esta idea al afirmar que la estandarización curricular en México no solo limita la capacidad de las escuelas para seguir la diversidad cultural y social de sus estudiantes, sino que refleja *“un modelo en el que, en lugar de educarse la diversidad o la interculturalidad, la homogeneidad es educada”*.

Como contribución, este ensayo sugiere un conjunto de estrategias transformadoras para superar estas barreras y hacer realidad un sistema educativo inclusivo y emancipador.

En primer lugar, se sugiere el diseño de un currículo flexible e intercultural que prioriza los aprendizajes situados y, reconociendo la diversidad cultural, social y lingüística de los estudiantes, sustentado en los principios de la NEM, este currículo debería permitir que los docentes sirvan como “programadores locales” y proporcionen espacios para integrar los saberes comunitarios y para promover la autonomía y el pensamiento crítico. Este proporcionará a los estudiantes una oportunidad de aprendizaje situado basado en la riqueza cultural, social y lingüística y en la propia diversidad de estudiantes que conviven en el espacio escolar.

En segundo lugar, se propone la creación de una Dirección General de Educación Inclusiva e Intercultural dentro de la Secretaría de Educación Pública para planificar, supervisar y evaluar la intencionalidad inclusiva del sistema, con una perspectiva transdisciplinaria que incluya a antropólogos, sociólogos, educadores, trabajadores sociales y defensores de derechos humanos. Dicha dirección podría fomentar políticas que vean la inclusión como un proyecto de justicia social para cesar la lógica reduccionista que lo reduce a discapacidades.

En tercer lugar, una reforma total de la formación docente basada en la investigación-acción y el pensamiento crítico y complejo, que cultive la habilidad de los maestros de diseñar sus propias estrategias inclusivas contextualizadas y aulas como ágoras democráticas y abiertas.

Y, en última instancia, el reemplazo de lo que Freire llama *“proyectos pseudo-democráticos”* por procesos de autoevaluación comunitaria que tomen en cuenta los atributos del aula y atender a relatos de marginación y exclusión, respetar lo diverso del aula y construir confianza y empoderamiento entre la comunidad educativa. Alemania, por ejemplo, ya ha implementado sistemas similares y respetan la diversidad en el aula, así como la construcción de confianza y participación comunitaria. Sin duda, estos auténticos proyectos decoloniales e inclusivos pueden transformar las escuelas en campos de igualdad democrática donde la otredad es celebrada y la emancipación, asegurada.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este análisis confirman los argumentos planteados en este texto, a saber, que la educación inclusiva en México no solo no debe basarse en la mera integración de los estudiantes discapacitados, ni puede limitarse a la integración superficial de estudiantes con discapacidad, sino que requiere una transformación estructural, cultural y pedagógica del sistema educativo. La perspectiva de la “igualdad generalizante” y la actualidad del “reduccionismo especializado” de la educación inclusiva en México, contradice los principios de justicia, colaboración y apoyo que sustentan la inclusión, al imponer un modelo educativo que privilegia la uniformidad sobre la diversidad.

Como señala Arnaiz (2021) *“La normatividad homogeneizante desconoce los principios de equidad, cooperación y solidaridad de los que la inclusión se desprende distinguiendo la igualdad de trato de la igualdad de oportunidades y actúa sobre determinadas causas, actuando como factor de segregación y homogenización”*. En este planteamiento, Arnaiz está discutiendo la evaluación del sistema educativo en España; sin embargo, esta descripción es aplicable al contexto mexicano. En el mismo sentido Buenfil Burgos y Ordaz García (2020, p. 92) afirman que *“Las pruebas estandarizadas, por un lado, enajenan la formación del*

*profesorado, la evaluación de los alumnos y la organización escolar y, por otro lado, actúan como instrumentos de exclusión al ignorar las particularidades de los contextos escolares y las necesidades diversas de los estudiantes, perpetuando un modelo educativo que margina a los más vulnerables*". En contraste, el enfoque de oportunidades equivalentes propuesto por López Melero (2004) ofrece una alternativa que reconoce la diferencia como un mecanismo de autonomía y libertad, alineándose con los ideales de una educación liberadora.

La integración de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en este debate es crucial, ya que su énfasis en la interculturalidad, el humanismo y la equidad alinea sus objetivos con los de la educación inclusiva. La NEM busca redefinir la educación mexicana mediante un enfoque que valore la diversidad y promueva el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, García-Cedillo y Romero-Contreras (2020, p. 50) advierten que "la implementación de la NEM enfrenta resistencias derivadas de estructuras burocráticas y prácticas pedagógicas arraigadas, que dificultan la transición hacia un modelo inclusivo". Estas resistencias reflejan la tensión entre las aspiraciones transformadoras de la NEM y las inercias del sistema educativo tradicional, que sigue privilegiando la estandarización y el control sobre la flexibilidad y la innovación.

La Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire, por otra parte, complementa este concepto al afirmar que la educación es un acto de diálogo y empoderamiento en el cual docentes y estudiantes cuestionan las estructuras opresoras para trabajar juntos en la transformación de la realidad. Freire sostiene "*que nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo*". ("Paulo Freire y el Pacto Educativo Global - IMDOSOC", 2020) Esta afirmación se alinea con nuestro pensamiento, ya que desafía las políticas homogeneizadoras del sistema educativo.

La tercera dimensión es la perspectiva de Henry Giroux sobre el pensamiento crítico. La educación, según Giroux, también debería inculcar la conciencia crítica que permita a los estudiantes y docentes resistir las políticas

neoliberales que fomentan la exclusión. De acuerdo con Giroux, "la pedagogía crítica debe ser un proyecto de esperanza al empoderar a los estudiantes para cambiar las condiciones de opresión". Dado que el contexto mexicano implica que las escuelas históricamente han sido los instrumentos de reproducción de las desigualdades, esta noción tiene una implicación crítica.

En comparación con las experiencias internacionales, como las autoevaluaciones comunitarias en Alemania, implementadas por las autoridades educativas estatales, mencionadas aquí, México podría descentralizar las decisiones curriculares para abogar por estas estrategias de justicia social mediante la promoción de la toma de decisiones escolares. En Alemania, por ejemplo, la escuela realiza autoevaluaciones anuales que involucran a toda la comunidad educativa, promoviendo la confianza y la transparencia en la enseñanza y el aprendizaje sin recurrir a rankings y rankings estandarizados. La creación de una Dirección General de Educación inclusiva e intercultural, como se ha propuesto aquí, podría articular estas visiones, construyendo políticas educativas sobre la Declaración de Salamanca, que sugiere que todas las escuelas deberían aceptar todos los niños en todos los casos. En última instancia, no solo se resuelven las barreras descubiertas para la educación y la inclusión significativas, sino que también se refuerza un enfoque de justicia social implicado que supera las aulas para transformar un escenario humano más amplio.

Con el afán de iniciar la refundación de los docentes y las escuelas tradicionales en centros educativos inclusivos, diversos e interculturales, habría que iniciar en la práctica con cambios deseables y posibles como los siguientes:

1. Transformar la teleología del proceso educativo de homogeneizar (socializar) a concepciones inclusivas e interculturales, reconociendo la diversidad como el eje transversal de la educación.
2. La urgente necesidad de diseñar un currículo flexible e incluyente que prepondere los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos.
3. Desechar los reglamentos internos disciplinarios y construir, con la participación de toda la comunidad escolar, manuales, pactos y compromisos de convivencia y coexistencia.

4. Transitar de un enfoque disciplinario coercitivo y punitivo a un constructo de disciplina positiva<sup>1</sup>.
5. La urgencia de abandonar la evaluación docente estandarizada y construir un modelo cualitativo de evaluación, sin mecanismos ni instrumentos clasificatorios, descalificatorios y excluyentes.
6. Prácticas para cambiar de diáfora<sup>2</sup> (Bauman, 2015) la organicidad con la realidad "real" para hacer consonancia con las necesidades sociales.
7. Crear dentro de la SEP la Dirección General de Educación Inclusiva e Intercultural, DEGEIN, colectiva y transdisciplinaria la cual asuma que debe ser la responsable de coordinar y establecer políticas e implementar toda aquella medida para avanzar en la conformación de Escuelas Inclusivas, con la participación de antropólogos, docentes, trabajadores sociales, derechohumanistas, interventores educativos, sociólogos, terapeutas, y en general especialistas relacionados con los procesos de inclusión y respeto a la diversidad e interculturalidad, desde un pensamiento crítico.
8. Entender que la educación inclusiva, diversa e intercultural, no se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes. ("On Inclusion - Enchúfate con la Inclusión")

de los estudiantes y sus familias en la vida cotidiana de la escuela, de tal manera que vayamos generando las condiciones equivalentes para mitigar, reducir y exterminar los procesos de exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

La inclusión impele al aprendizaje situado, a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como "Necesidades Educativas Especiales". Asimismo, el paradigma de la inclusión implica refundar la cultura, las políticas, la estructura y las prácticas de las escuelas para que puedan atender la diversidad del alumnado. Además de ello, la inclusión se refiere a la mejora integral de las escuelas tanto para el personal docente, los directivos, el alumnado y la comunidad que circunda la escuela.

Los docentes y las escuelas tienen que interiorizar y considerar en su diariedad que ya no es posible partir del viejo y arcaico concepto de socialización homogeneizante, entendido como sumisión, adaptación y adopción de reglas impuestas por un sistema que de suyo está muy cuestionado por su fracaso social. Los docentes y las escuelas inclusivas parten de desechar la "normativitis aguda" y la uniformidad de pensamiento, para abrir paso a comprender que la diversidad no debe ser percibida como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y lograr la sinergia con la comunidad para reforzar las relaciones entre los contextos escolar y social.

## CONCLUSIONES

No basta con declararse inclusivo para serlo, también hay que parecerlo, pero, sobre todo, hacerlo.

La Educación Inclusiva implica procesos inéditos de apertura total para incentivar y aumentar la participación

En sentido estricto, la escuela inclusiva abandona la evaluación calificatoria y clasificatoria, bajo la premisa de que no se puede evaluar y catalogar el aprendizaje y la inteligencia de los alumnos a partir de un número. Si vivimos en un universo social en el que existen muchos

<sup>1</sup> Jane Nelsen plantea cinco criterios para establecer una disciplina positiva:

1. Firme y amable al mismo tiempo, es decir, basada en el respeto mutuo.
2. Crea en el niño un sentido de conexión y pertenencia.
3. Es efectiva a largo plazo. No se enfoca en el castigo, sino es mucho más profunda, porque se preocupa por los pensamientos, sentimientos, aprendizajes y decisiones de los niños.
4. Enseña habilidades sociales y de vida, tales como el respeto, la cooperación, la empatía y la autodisciplina, entre otras habilidades.
5. Enseña a los niños a usar su poder constructivamente y a descubrir que son capaces de influir en su propia vida.

Estos cinco simples pero significativas pautas, eliminan el castigo y optan por una disciplina basada en el respeto mutuo.

<sup>2</sup> La diáfora denota indiferencia hacia lo que le sucede al mundo, entumecimiento moral. En una vida gobernada por guerras de audiencia y la taquilla, en la que los últimos logros en materia de aparatos estéreo y el último cotilleo en una vida "deprisa", que a menudo no deja tiempo para detenerse y considerar un tema serio, corremos el riesgo de perder la sensibilidad hacia el problema ajeno. Solo las estrellas y las celebridades pueden esperar la atención de una sociedad exhausta de chismes e información sin valor.

grupos distintos y diferentes, es decir, donde la marca es la diversidad, eso significa que cada alumno tiene su propio talento y propósito en la vida.

Por ello, este ensayo destaca que la educación inclusiva en México requiere un cambio paradigmático que abandone las prácticas homogeneizantes, patologizantes y estandarizadas para abrazar la diversidad como un pilar de la transformación educativa. La propuesta de currículos flexibles e interculturales, la creación de una Dirección General de Educación Inclusiva e Intercultural, la reforma de la formación docente basada en la investigación-acción y el pensamiento crítico, así como la sustitución de las evaluaciones estandarizadas por procesos de autoevaluación comunitaria representan pasos concretos hacia este objetivo.

Estas estrategias, alineadas con los principios humanistas e interculturales de la Nueva Escuela Mexicana y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, buscan no solo incluir a los estudiantes marginados, sino también empoderarlos para que transformen su realidad. La inclusión, como un proyecto de justicia social, exige la participación activa de

todos los actores escolares —docentes, estudiantes, familias y comunidades— en la refundación de las escuelas como espacios democráticos, interculturales y emancipadores. Este trabajo contribuye al debate sobre la transformación educativa al ofrecer un marco integral que combina la teoría, la crítica y la práctica, proporcionando una hoja de ruta para superar las inercias del sistema educativo tradicional.

Futuras investigaciones deberían explorar la implementación práctica de estas propuestas en contextos mexicanos diversos, evaluando su impacto en la reducción de la exclusión, el fortalecimiento de la equidad y la promoción de una sociedad más justa y democrática. La educación inclusiva no es un fin, sino un proceso continuo de reflexión y acción que debe guiar el futuro de la educación en México.

Si esto no inicia, si no le damos la seriedad y profundidad a las transformaciones que implica la educación inclusiva, diversa e intercultural, entonces estaremos condenados a reproducir ese viejo apotegma de “Acátense que los docentes y las escuelas sean inclusivas, aunque no se cumpla”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Blanco Guijarro, R. (2020). La inclusión educativa en México: Retos y perspectivas desde la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 105–120. <http://www.rlei.cl/index.php/rlei/article/view/98>
- Buenfil Burgos, R., & Ordaz García, A. (2022). Interculturalidad y educación inclusiva: Hacia una transformación del currículo en México. *Educación XX1*, 25(2), 77–96. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionxx1/article/view/32146>
- Cardoso, C. E. R., Martínez, E. E. C., & Martínez, S. E. A. (2021). Aspectos normativos, presupuestales y sociales de la inclusión educativa en México para grupos vulnerables. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(21), 31-48.
- Casanova, M. A. (2016). *Diseño curricular para la educación inclusiva*. Voces de la inclusión. Benemérita Escuela Normal Veracruzana. <http://www.vocesde-laeducacion.com.mx>
- Echeita, G. (2010). “Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España.” (“Atención a la diversidad e inclusión en España | Sinéctica”) En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, & F. J. Soto (Eds.), *25 años de integración escolar en España* (pp. 1–13). Consejería de Educación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2020). La Nueva Escuela Mexicana y la inclusión educativa: Avances y desafíos. *Sinéctica*, (55), 41–58. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1234>
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. (“Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition - JSTOR”) Bergin & Garvey.
- Gómez, M. S. T., Cajamarca, G. M. M., Maldonado, D. S. S., & Erazo, S. P. N. (2023). *Historia de la educación en Ecuador: de la educación especial a la educación inclusiva*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1715-1727.
- Graham G. (2022) *Disciplina Positiva Blogger*, <https://ginagrahamf.blogspot.com/p/disciplina-positiva.html>.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Aljibe.
- Palmeros, G., & Ruiz, A. G. (2017). Inclusión Educativa y Grupos Vulnerables. Un Análisis de los Estudiantes de la DAEA. *Perspectivas Docentes*, 28(64). <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/2129>
- Reyes Román, D.M. (2021). Políticas públicas para la infancia, un paradigma de esperanza en Ecuador. Una mirada inclusiva en Educación Inicial.
- Sánchez Palomino, P. A. (2023). Formación docente para la inclusión educativa: Un enfoque basado en la investigación-acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 11–30. <http://www.comie.org.mx/revista/v2023n97/art1.pdf>
- Seminario Paulo Freire. (26 de noviembre de 2020). Paulo Freire y el Pacto Educativo Global. <https://www.imdosoc.org/post/paulo-freire-y-el-pacto-educativo-global>
- Torres Santomé, J. (2021). La educación inclusiva como proyecto de justicia social: Reflexiones desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 65–84. <https://rieoei.org/RIE/article/view/5432>
- UNESCO. (1994). *Informe final: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. (“Informe final: Conferencia mundial sobre necesidades educativas ...”) UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2006). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. <http://unesco.org/educacion/inclusive>