



MARIO MARTÍNEZ SILVA  
COORDINADOR

# Educación Inclusiva en México

*Avances, estudios, retos y dilemas*

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS







# **Educación Inclusiva en México**

*Avances, estudios, retos y dilemas*

Mario Martínez Silva

***Coordinador***



**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO.  
AVANCES, ESTUDIOS, RETOS Y DILEMAS**

Diseño y Maquetado:  
Fanny Abarca Argüello.

Foto de portada:  
Primaria Octavio Paz por Foundation Escalera

Primera edición, 2018.

[www.unich.edu.mx](http://www.unich.edu.mx)

DR © 2018 Universidad Intercultural de Chiapas  
Calle Corral de Piedra número 2, Ciudad Universitaria Intercultural,  
C.P. 29299, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

ISBN: 978-607-8671-06-9.

La edición de la obra estuvo a cargo de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra, siempre y cuando se cite la fuente.

**Hecho en México / Made in Mexico**

# Índice

Prólogo

Introducción 11

Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo?

*Eliseo Guajardo Ramos*

*Janette Góngora-Soberanes*

16

Obstáculos y potencialidades de la inclusión educativa de personas con la Condición del Espectro Autista en Jalisco: Una mirada desde la perspectiva Freireana.

*Israel Tonatiuh Lay Arellano*

*Manuel Moreno Castañeda*

*María Elena Anguiano Suárez*

53

Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa.

*Carolina Pano Fuentes*

*Emma Yolanda Escobar Flores*

*Dulce María Guillén Morales*

74

Hacia una didáctica para educar en y para la diversidad

*Mario Martínez Silva*

*Mildred Itzel Martínez Rojas*

92

**Educación matemática e inclusión: Concepciones de los profesores de educación primaria sobre las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas.**

*Mario Martínez Silva*

112

**Valores y prácticas inclusivas: la perspectiva de los más pequeños.**

*María Elena Anguiano Suárez*

136

**Educación preescolar: Apoyos para la inclusión y vínculo con los “espacios educativos” de la comunidad.**

*Mario Martínez Silva*

*Edith Arévalo Vázquez*

154



## **Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa**

*Carolina Pano Fuentes*

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

*Emma Yolanda Escobar Flores*

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

*Dulce María Guillén Morales*

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

### **Introducción**

La equidad es fundamental en la formación de sistemas educativos inclusivos. En la actualidad pensar la inclusión como una característica necesaria en los sistemas educativos es resultado de una transformación a nivel teórico, cultural, político y social, sobre el reconocimiento de personas y realidades diversas.

El giro inclusivo mostró que la exclusión en los sistemas educativos recae sobre colectivos de personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, indígenas y campesinos, hablantes de lengua indígena (HLI), mujeres, población rural, en pobreza y marginada; a quienes a causa de una baja pertinencia educativa, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos, se les ha colocado en una situación de vulnerabilidad educativa, resultado de escenarios inequitativos que limitan una igualdad sustantiva y sus posibilidades de participación.

Problematizar el derecho a la educación inclusiva es un compromiso ético, acorde a los principios de igualdad y equidad que son parte de la justicia so-

cial. A continuación se expone la relación entre los conceptos de diversidad, equidad e inclusión, como condición necesaria para la construcción de sistemas educativos habilitados para cumplir su función como: mecanismos igualadores (es decir, que amortigüen el peso de las inequidades externas), herramientas de movilidad social y vehículos de inclusión (SEP, 2017).

### **Enfoques de atención a la diversidad: de la exclusión a la asimilación**

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 – la cual parte de los principios de igualdad y libertad–, se consideró a la educación como uno de ellos (Asamblea General de la ONU, 1948). Sin embargo, la garantía de este derecho está marcada por fuertes desigualdades que han caído dolorosamente sobre colectivos como minorías étnicas, lingüísticas y culturales; personas de clases sociales desfavorecidas y con diversidad de capacidades.

Este hecho fue ampliamente reconocido en la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); si bien el llamado a la construcción de una educación equitativa se hizo en relación a las personas con discapacidad, este antecedente internacional sentó las bases del movimiento inclusivo que –como se verá más adelante– no sólo problematiza las limitaciones de atención educativa hacia las personas con discapacidad, sino hacia otros grupos que requirieren una educación con pertinencia, acorde a sus necesidades y objetivos de desarrollo individuales y colectivos.

La inclusión es resultado de un proceso que no ha sido único, lineal y unívoco; sin embargo en un ejercicio de reflexión sincrónico; se pueden identificar tres visiones que le anteceden y que se caracterizan por ser una respuesta homogeneizadora del Estado y la sociedad frente a una realidad intrínsecamente humana, la diversidad.

*... la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella. La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000 citados en Parrilla, 2002, p. 14).*

**Tabla 1. Enfoques de atención a la diversidad previos a la inclusión.**

<b>Exclusión</b>	<b>Omisión de derecho a la educación. Colectivos a quienes por su condición de discapacidad, género, origen, etnia, cultura y lengua, se les limitaba el acceso a la educación.</b>
<b>Segregación</b>	Implicó un reconocimiento diferenciado del derecho a “recibir educación... a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo, propuestas especiales.” (Parrilla, 2002, p. 16), perspectiva que marcó el desarrollo de las políticas educativas de la diferencia, dirigidas a cada grupo de personas en situación de desigualdad a través de cuatro modalidades de atención educativa: graduada (por origen social), puente (por origen étnico), separadas (por género) y especial (por condición de discapacidad).
<b>Integración/ asimilación</b>	Este enfoque se caracterizó por promover el tránsito de un sistema educativo dual a la educación de todos y todas en la escuela regular para “... corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.” (Parrilla, 2002, p. 16), a través de cuatro modelos de escuela y/o políticas educativas: comprehensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar. Sin embargo, a pesar de promover la igualdad de oportunidades de educación, se mantuvieron las desigualdades educativas, al convertirse en un proceso de adición, centrando las capacidades de adaptación al sistema regular en la persona y no considerando la necesaria transformación del entorno.

Fuente: elaboración propia con información de Parrilla, 2002.

No obstante, estas formas de atención, a pesar de los cambios que pretendieron, siguieron estando marcadas por una tendencia homogeneizante que desde entonces y aún hoy –puesto que incluso en el marco de una

educación inclusiva permanecen prácticas de las visiones que le anteceden—impiden el desarrollo de proyectos educativos pertinentes, marcados por la coherencia entre los contenidos, los recursos, los objetivos de la oferta educativa y las necesidades de autonomía, desarrollo y participación de los actores individuales y colectivos. En palabras de Taccari (2007), se ha omitido una propuesta educacional que “entronque con las condiciones particulares de las personas (pertinencia) y con los desafíos de desarrollo que debe afrontar (relevancia)” (citado en Hernández y Rodríguez, 2015, p. 36).

Fue en el contexto de la educación especial donde surgió “la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión.” (Parrilla, 2002, p. 14); pero hoy, este concepto se convirtió en un lugar para el desarrollo de reflexiones, propuestas, alternativas y políticas para superar la dicotomía inclusión-exclusión. Es decir, podemos entender como antónimo de la exclusión a la inclusión, no sólo educativa sino social. En esta medida, hablar de inclusión en el ámbito educativo conduce a afirmar que 1) no hay calidad sin inclusión, y 2) no hay inclusión sin equidad y para ello, el sistema educativo debe estar “organizado a partir de las orientaciones hacia el respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa a las condiciones particulares de las personas” (UNESCO-OREALC, 2007 citado en Hernández y Rodríguez, 2015, p. 35).

### **Un giro de justicia en la educación: la propuesta inclusiva**

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) de la UNESCO (por sus siglas en inglés), es un acontecimiento significativo en la recapitulación de las desigualdades educativas; para combatirlas, ésta señaló, entre otros, el compromiso de los sistemas educativos por garantizar la integración de todos y todas en la escuela regular y/o general. Sin embargo, la Conferencia y posterior Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994),

enfaticaron el derecho al acceso (integración), pero no consideraron la necesaria modificación de los entornos.

En el Foro Mundial Sobre Educación (UNESCO, 2000) se introdujo el concepto de educación inclusiva como condición de una educación para todos y se sugirió la responsabilidad de los Estados para “responder con flexibilidad a las circunstancias y las necesidades de todos los alumnos” (Naciones Unidas, 2013, p.5), con especial énfasis en niños, niñas y jóvenes indígenas, con discapacidad, de la calle, trabajadores, migrantes, mujeres, grupos en condición de marginación, pobreza y vulnerabilidad, entre otros.

En 2005, la UNESCO publicó las “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación”. A partir de este documento, la visión de integración centrada en la adaptación del alumno al sistema regular se transformó y se dictó la necesidad de...

*...cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias” en el conjunto de Sistemas Educativos Nacionales (SEN), en este sentido, la educación inclusiva se entenderá como aquella que “permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos, bajo la condición de dicha atención (...) corresponde al educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2009, p.8).*

### Imagen 1. Marco normativo internacional para la inclusión social y educativa.

Recuadro 1: Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2007)

2007	Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación
1990	Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1989	Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos

Fuente: Unesco, 2009, p. 9.

Se transitó de ubicar las dificultades como una limitación intrínseca de la persona, a reconocer que los límites están en el sistema, en la medida que es capaz o incapaz de atender con pertinencia la diversidad y, por tanto, es necesario analizar y disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) para hacer efectiva la participación de todos, en igualdad de condiciones, en la educación.

La consolidación de los sistemas educativos generales para una atención universal plantea que “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” (Naciones Unidas, 2013), desde el cual se propone el paulatino desplazamiento de los modelos de educación diferenciados para construir sistemas educativos inclusivos que atiendan de manera igualitaria las necesidades de la población escolar a través de modificaciones no sólo

discursivas, sino valorativas, como también en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Siguiendo la idea de Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva desde y en el espacio escolar debe incrementar la participación y, por ende, reducir la exclusión.

## **Equidad e inclusión en el Sistema Educativo Mexicano**

El nivel de inclusión o exclusión que alcanza un sistema educativo debe ser considerado a través de las posibilidades de participación en la sociedad, que los educandos alcanzan como resultado de su trayectoria escolar; la cual es producto de la interacción de factores individuales con las condiciones del contexto en el que, en este caso, el alumno se encuentra.

La educación inclusiva puede, entonces, ser considerada como una respuesta ética para contrarrestar la exclusión, resultado de procesos y decisiones unilaterales a nivel político y económico, así como matices históricos y culturales que han generado contextos desiguales que afectan a grupos específicos, a quienes se les ha colocado en situación de vulnerabilidad<sup>1</sup>.

La existencia de estos grupos no surge de forma natural, sino que se presenta como consecuencia de la interconexión de varios factores, ya que la vulnerabilidad, antes que una característica, es una condición, resultado de una suma de factores que tiene como consecuencia para los sujetos individuales o colectivos (CESOP, 2006): 1) la limitación del acceso a mejores condiciones de bienestar, 2) la colocación en condiciones de riesgo y 3) la restricción de su participación.

---

<sup>1</sup> Con base en la consideración de la vulnerabilidad, más no de la inclusión, el país cuenta con las siguientes leyes: Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2000), Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003), Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (2011).

La vulnerabilidad educativa en México se concentra en personas con discapacidad y capacidades sobresalientes, indígenas y campesinos, hablantes de lengua indígena (HLI), mujeres, población rural, en pobreza y marginada. En síntesis, existe un fenómeno discriminatorio por características como la clase, la etnia, el género y el origen geográfico.

Actualmente, hay un creciente consenso por considerar que la educación debe caracterizarse por la calidad. A partir de la reforma educativa de 2013 en México, la obligatoriedad del cumplimiento de esta cualidad se elevó a rango constitucional.

*El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (CPEUM, 1917)*

La Ley General de Educación indica en los siguientes artículos el compromiso del Estado por una educación de calidad (Escobar y Trejo, 2017):

- » Artículo II. Establece, como derecho de todo individuo, “recibir educación de calidad en condiciones de equidad”.
- » Artículo III. “El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.
- » Artículo VIII, fracción IV. Define a la calidad como “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a sus dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”.
- » Artículo X. Describe el compromiso de las instituciones que forman el Sistema Educativo Nacional: impartir una educación “que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar”.



Lo estipulado en la Constitución y la Ley General de Educación, converge en cuatro condiciones de la calidad: equidad, aprendizajes, inclusión y participación. En este sentido, calidad, equidad e inclusión tienen una intrínseca relación porque plantean dos objetivos compartidos: el carácter universal de la calidad y la necesaria lucha contra la exclusión y la segregación (Murguía y Soria, 2014).

En tanto, un sistema educativo de calidad es un sistema equitativo en tres dimensiones: acceso y permanencia, recursos y aprendizajes (Latapí, 1993); aunque parezca contradictorio, un sistema inclusivo debe recurrir a un trato diferenciado –bajo la “visión de prioridad” (Parfit, 1998 citado en Gargarella, 1999, p. 39), es decir, anteponiendo a quienes menos tienen– para alcanzar mayor igualdad; en esta dinámica consiste la equidad.

Si bien el hecho educativo se enfrenta a las desigualdades que se producen fuera de la escuela, las cuales deben ser contravenidas a través de una articulada política social para romper las inercias inequitativas; el Sistema Educativo debe poner fin al tratamiento desigual dentro de las escuelas a través de políticas educativas inclusivas. Sólo así la educación puede cumplir su función como: mecanismo igualador, herramienta de movilidad social y vehículo de integración (SEP, 2017).

En el país, el esfuerzo más sistemático por articular los retos en términos de inclusión y equidad se concentran en el eje IV “Equidad e inclusión” del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017, cuyo propósito señala:

*...la eliminación paulatina de las Barreras para el Acceso, la Participación, el Egreso, la Permanencia y el Aprendizaje (BAP) de niños y niñas considerados diferentes por condición de lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo (Escobar y Trejo, 2017).*

En esta tesitura el documento define y separa las dimensiones de equidad e inclusión, aunque estos límites se disuelven en el planteamiento general del eje IV del modelo. La equidad es definida como el acceso a una educación de calidad para todos los grupos de la población; mientras que la inclusión consistiría en el reconocimiento y atención a la diversidad.

Sin embargo, el fundamento normativo para el desarrollo de acciones contundentes por una educación equitativa e inclusiva, por tanto, de calidad –además de los documentos citados–, son laxos. En 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos señaló que la transformación de los regímenes de enseñanza tiene como fundamento la aprobación de una ley de educación inclusiva que especifique la definición, condición y medios con los que se desarrollará (Naciones Unidas, 2013).

México –como otros países– carece de este marco específico. Únicamente cabe señalar la mención singular hecha en Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) que define –en su Artículo II, fracción XII– a la educación inclusiva como aquella que “... propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (LGIPD, 2011).

Este reconocimiento es importante, pero limitado porque circunscribe el derecho a una educación inclusiva a las personas con discapacidad, dejando de lado todos los demás colectivos de necesaria, ética y justa atención. La falta de un reconocimiento explícito y general del derecho a una educación inclusiva deja a la deriva la obligación del Estado, y la definición de los lineamientos específicos a nivel de operatividad, planeación y presupuesto.

## Retos para la equidad e inclusión educativa en México

Las modalidades de educación compensatoria desarrolladas en el país, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas para la toda la población, son:

- » La educación básica comunitaria, impartida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y dirigida a la población que vive en zonas rurales o marginadas.
- » La educación indígena, la cual debe desarrollarse con base en el enfoque de pertinencia étnica, lingüística y cultural para los pueblos originarios en México, así como las universidades y bachilleratos interculturales.
- » Los Centros de Atención Múltiple para la atención educativa de personas con discapacidad.
- » Las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.
- » El desarrollo de una oferta educativa que se apoya en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pensada para la ampliación de las oportunidades educativas para población de 12 a 25 años (aproximadamente): Universidad Abierta y a Distancia de México, telebachillerato comunitario, prepa en línea-sep, prepa abierta.

Sin embargo, en estas modalidades permanecen algunos rasgos del enfoque integracionista, que son palpables en las acciones y servicios educativos implementados en México, bajo la preocupación de construir una oferta equitativa que, no obstante, a pesar de fortalecer el acceso, está caracterizada por fuertes diferencias en los recursos y resultados; los siguientes datos<sup>2</sup> tienen el propósito de visibilizar algunos puntos de mayor inequidad:

---

2 Estos datos son una síntesis de las siguientes fuentes consultadas: Banco de indicadores educativos. s.f.; Gómez, 2013; INEE, 2013, 2018a, 2018b; INEE; UNICEF, 2016; SEP, 2017.

- » Para los subsistemas educativos indígena, comunitario y telebachillerato, el gasto *per cápita* está por debajo del asignado a la escuela regular.
- » Baja California es el estado que más invierte por alumno con casi 25 mil pesos; mientras que Chiapas el que menos, con cerca de 10 mil, cuando el promedio nacional es mayor a 15 mil.
- » Chiapas es la entidad que cuenta con más servicios de secundaria comunitaria y telesecundaria, contrario a Baja California y la Ciudad de México que no tienen el servicio de secundaria comunitaria y un índice bajo de telesecundaria.
- » La brecha de asistencia a la Educación Media Superior (15 a 17 años edad típica) entre la población hablante y no hablante de lengua indígena es amplia, mientras que en la primera la asistencia representa el 56.8%, en la segunda es 74.5%; en el mismo nivel la diferencia entre jóvenes con y sin discapacidad es de 75.2% y 55.8%, respectivamente.
- » La tasa de abandono escolar de la educación obligatoria fue de más de un millón en el ciclo escolar 2014-2015. Por estados, los valores de abandono se elevan en el sur y conforme aumenta el nivel educativo. El promedio nacional de abandono en secundaria es de 4.4%. En Media Superior el promedio nacional de abandono es de 14.4%.
- » El promedio nacional de rezago educativo entre la población de 12 a 14 años (edad normativa para cursar el nivel de secundaria) es de 3.3, mientras que en la Ciudad de México y Tlaxcala el promedio sólo es de 1.1 años; para estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas este representa 8.9%, 8.4% y 7.7%, respectivamente. El promedio nacional de este indicador en el nivel Medio Superior es de 6.7 años; Tlaxcala es el estado con menor promedio (2.6 años), mientras que Guerrero acumula 13.2 años.
- » El promedio de escolaridad de personas que residen en lugares con alta marginación es de 6.1 años, mientras que para quienes viven en comunidades de baja marginación es de 9.5 años. Por estados, mientras que el promedio de escolaridad medido entre personas de 15 años y más es 11.1 años en la Ciudad de México, en Chiapas es de 7.3. Cuando este

valor se mide en personas con 25 años y más, el promedio más alto sigue para la Ciudad de México con 11.2 años y decrece aún más para Chiapas con 6.6 años, esto denota como el tránsito a niveles de escolaridad mayores se dificulta.

» Entre personas con y sin discapacidad la diferencia en años de escolaridad entre comunidades de baja y alta marginación va de 5.1 a 9.3 años, respectivamente.

» El puntaje promedio nacional de los estudiantes de 3º de secundaria en PLANEA para lenguaje y comunicación es de 495 puntos. Comparativamente, la secundaria general tiene 16.67% mejores resultados que la comunitaria y ésta se separa 16.16% del promedio nacional. La dinámica entre las distancias de la educación comunitaria con el promedio de escuela general y nacional, es similar a lenguaje y comunicación para los resultados de PLANEA en matemáticas.

» El puntaje de los estudiantes en lenguaje y comunicación de media superior en PLANEA muestra una diferencia entre el bachillerato autónomo (ofertado por sistemas de universidades autónomas) y el telebachillerato comunitario de 100 puntos, es decir, 18.49% de mejores resultados en la modalidad autónoma. En matemáticas la diferencia entre el bachillerato autónomo y el telebachillerato comunitario es de 72 puntos, es decir, 13.46% de mejores resultados en la modalidad autónoma.

» En relación de la media de desempeño en PISA 2012 y el porcentaje total de la población Hablante de Lengua Indígena (HLI), Chiapas es el estado que mayor población HLI tiene (15.8%) y tiene el resultado promedio más bajo en PISA con 374 puntos; el estado con mejor promedio es Aguascalientes, cuya población HLI es cercana a 0.1%.

La problemática descrita denota que hasta el momento la estructura, distribución, recursos y resultados del sistema educativo son diferenciados y negativos en las modalidades destinadas a la población más vulnerable; en esta dinámica, lejos de disminuir la inequidad, el sistema educativo la per-

petúa, sometiendo a condiciones de desventaja a quienes menos tienen. Los sistemas de educación compensatoria para la atención de los grupos mencionados se convierten entonces en dispositivos de segregación.

En consecuencia, ¿Cuáles son las inequidades que le corresponde remover al sistema educativo para la inclusión educativa y social de todos y todas? La respuesta sería: aquellas que son condiciones necesarias para construir una educación desde la visión de justicia: acceso, permanencia, procesos educativos y resultados de aprendizaje. Sin embargo, según la SEP (2017), la ampliación de oportunidades educativas enfrenta a los siguientes retos (SEP, 2017):

- » Erradicar la segmentación y estratificación de la calidad de la oferta, con especial énfasis en la que surge por la oposición rural-urbano que afecta de sobremanera a las modalidades comunitaria, indígena y telebachillerato.
- » Garantizar el acceso a los diferentes niveles educativos para los grupos de personas HLI, personas con discapacidad, población rural, marginada y en pobreza. Esto implica superar la histórica actitud discriminatoria del sistema educativo frente a una tipología excluyente construida a partir de la clase, etnia, género y origen geográfico.
- » Desarrollo de un currículo, contenidos y materiales pertinentes para las necesidades educativas de todos los colectivos atendidos por el sistema oficial de educación.
- » Desarrollar estrategias para reducir el abandono escolar y rezago educativo; en consecuencia, aumentar los niveles escolaridad y aprendizaje de la población mexicana.

Un sistema educativo inclusivo requiere la construcción de una oferta con justicia desde un enfoque distributivo, ya que las acciones enlistadas deben partir de una acción focalizada basada en la discriminación positiva, en la que los recursos se centrarían no precisamente en grupos que respondan a determinadas etiquetas; por el contrario, a partir de una visión más amplia

deben remitirse a la erradicación de los factores identificados, a partir de los cuales se producen desigualdades dentro del mismo sistema educativo (SEP, 2017) y con base en ello:

- » Intensificar la movilidad educativa intergeneracional.
- » Elevar la calidad de la oferta educativa.
- » Fortalecer la demanda educativa.
- » Vigorizar la integración social en las escuelas.
- » Favorecer la igualdad.
- » Atender la diversidad étnica, lingüística y cultural.

## **A modo de conclusión**

El recorrido normativo y conceptual realizado sobre la inclusión afirma la creciente necesidad del compromiso y responsabilidad de los Estados por crear las condiciones que garanticen a los niños, niñas y adolescentes una igualdad sustantiva vinculada a los resultados, es decir, que la educación cumpla su papel como derecho habilitador para la sociedad y, en especial, para los grupos mencionados, para que éstos alcancen niveles de vida, desarrollo y participación dignos.

Esto no es posible sin reconocer en la base de las políticas educativas la igualdad y la equidad, es decir, la justicia social; fuera de ello sólo se encuentra la continuidad de la inequidad, la exclusión, la discriminación y la inclusión como retórica.

En el caso de México, la visibilización actual de los grupos vulnerables y el compromiso para ofertar una educación de calidad es un hecho trascendente. Sin embargo, es importante señalar la actual laxitud en: I) los procesos a desarrollar, II) los resultados esperados, III) los plazos, IV) así como la ausencia de una ley que defina el derecho a la educación inclusiva,

lo cual no permite experimentar en el país la construcción de un fundamento normativo que señale las líneas de acción específicas y marcos de hacer interinstitucionales, que articularían el proceso para el logro de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, que contravenga la polarización de la experiencia educativa de los colectivos clasificados a partir de la clase (pobreza y marginación), etnia (HLLI), género (mujeres), capacidades (personas con discapacidad) y origen geográfico (rural).

El cumplimiento de una educación inclusiva, equitativa y, por tanto, de calidad, se enfrenta no sólo a los retos contextuales y presupuestarios del país, también lo hace a su funcionalidad y cohesión interna, como al papel que tendrá en cada cambio sexenal de gobierno; sin embargo, bajo una presumible nueva propuesta, lo que sí se puede pronosticar que permanecerá en el periodo 2018-2024, es la inquietud de la equidad e inclusión como principios de justicia para la educación en México.

En comunión con esta respuesta ética y necesaria, los elementos considerados a los que se debe prestar mayor atención son: I) la adecuación a nivel curricular y los materiales educativos, considerados como elementos trascendentales en la adquisición de competencias para la vida, articuladas a las demandas del entorno, pero sobre todo a las aspiraciones de los colectivos mencionados; II) asimismo, dignificar los espacios educativos a través de una ampliación, adecuación y optimización de la infraestructura y equipamiento existente; III) el fortalecimiento de la formación de los docentes IV) y finalmente, una distribución más equitativa de los recursos asignados a la educación.



## Referencias bibliográficas

- Asamblea General de la ONU. (1948). “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Banco de indicadores educativos. s.f. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- CESOP. (2006). Grupos vulnerables. Recuperado de: [http://archivos.diputados.gob.mx/Centros\\_Estudio/Cesop/Eje\\_tematico\\_old\\_14062011/9\\_gvulnerables\\_archivos/G\\_vulnerables/d\\_gvulnerables.htm](http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico_old_14062011/9_gvulnerables_archivos/G_vulnerables/d_gvulnerables.htm)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (1917). Artículo 3 (Fracc. III Y IX). Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf)
- Escobar, F. E. y Trejo C. J. (Septiembre de 2017). Impacto de la Reforma Educativa de 2013 en el modelo CONAFE. El desafío de educar con calidad y equidad en los contextos de mayor pobreza. [...] En V Congreso Internacional de Ciencia Política. Congreso llevado a cabo en Cancún, México.
- Gargarella, Roberto. (1999). Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política. Barcelona, España: Ediciones Ibéricas Paidós S.A.
- Gómez López, A. S. (2013). Gasto público en educación por entidad federativa. México: Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). Recuperado de: <http://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-por-entidad-federativa/>
- Hernández, J. M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 6 (1), pp. 33-51. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/6/4>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2013). México en PISA 2012. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018a). Planea Resultados nacionales 2017, 3º de Secundaria. México: INEE.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018b). *Planea Resultados nacionales 2017, Educación Media Superior*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); UNICEF. (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. INEE; UNICEF: México.
- Latapí, Pablo. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIII (2), pp. 9-41. Recuperado de [http://www.cee.edu.mx/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1993\\_2\\_02.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf)
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD). *Diario Oficial de la Federación*. México. (30 de mayo de 2011). Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD\\_120718.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf)
- Murguía, T. H. y Soria H.L. (2014). *Educación e integración educativa en México*. Universidad Juárez del Estado de Durango. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remied/index.php/memorias/article/viewFile/13/14>
- Naciones Unidas, Asamblea General “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, A/HRC/25/29 (18 de diciembre de 2013), recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/.../Session25/.../A\\_HRC\\_25\\_29\\_SPA.DOC](https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/.../Session25/.../A_HRC_25_29_SPA.DOC)
- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), p. 11-29. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Modelo educativo Equidad e inclusión*. México: SEP. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas del Aprendizaje*. Jomtien, UNESCO. Disponible en [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

**Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas**, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional de la Universidad Intercultural de Chiapas en diciembre de 2018. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Fanny Abarca Argüello.

**Educación Inclusiva en México**  
*Avances, estudios, retos y dilemas*

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS