

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: RESPONSABILIDAD DE UNIVERSIDADES Y NORMALES

Alicia de la Peña Rode

Alicia de la Peña Rode es licenciada en Psicología con estudios en educación especial en la Universidad de Washington. Fue fundadora de Servicios Educativos Familia y Escuela, S. C.; y directora fundadora de Comunidad de Down, A. C. Dirigió durante varios años la Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de la Persona con Discapacidad Intelectual; y actualmente es directora del Colegio SELTIK.

Este capítulo está orientado a la educación superior, incluyendo a las escuelas normales de maestros, ya que ambas son el inicio y el final del camino que determina la preparación escolarizada de todas y todos los niños y jóvenes, incluyendo aquellos que presentan una condición de discapacidad o dificultades en su proceso de aprendizaje, población a la que se hará referencia.

La educación superior enfrenta una doble responsabilidad. La primera consiste en preparar a sus estudiantes en su conjunto de escuelas y facultades para que logren el desarrollo de competencias que les serán útiles en el ámbito laboral que hayan seleccionado de acuerdo con sus intereses, habilidades y aptitudes. En este punto destaca la importancia de que cada escuela o facultad incorpore en su mapa curricular una visión de inclusión que promueva en sus contenidos y prácticas la toma de conciencia sobre las necesidades de la población con alguna discapacidad para que de esta forma la sociedad reciba respuestas en este tema que fomenten nuevos caminos con una perspectiva de derecho y de inclusión, tanto en el ámbito educativo como en el laboral. La información que brinda la Organización Mundial de la Salud¹ es que en todos los países, por lo menos 10% de sus niños, niñas, jóvenes y personas adultas en edad productiva presenta algún tipo y grado de discapacidad, lo que nos lleva a considerar que la población con discapacidad está entre nosotros, pero aún no la hemos hecho visible.

El segundo compromiso consiste en capacitarse para abrir sus puertas a las y los estudiantes con alguna discapacidad que aspiran a oportunidades de preparación, tanto en el ámbito tecnológico como en el profesional, con el objetivo de impulsar a su vez su desarrollo personal para que así puedan acceder a una mejor calidad de vida.

¹ Organización Mundial de la Salud, *World report on disability*, Ginebra, WHO/Banco Mundial, 2011.



Respecto de la primera responsabilidad cabe enfatizar la necesidad de que las y los estudiantes de cualquier facultad, escuela o carrera reciban información que les sensibilice en el tema y herramientas prácticas para que, independientemente del medio laboral donde se vayan a desarrollar, cuenten con la visión y el conocimiento para innovar y promover elementos clave en beneficio de la población con discapacidad y sus familias.

En este sentido, con el propósito de buscar los apoyos que garanticen el éxito, es fundamental informar a las y los estudiantes que serán los futuros administradores de empresas o los empleadores responsables de la contratación, ubicación, capacitación o supervisión de las personas con discapacidad en las funciones o puestos específicos dentro de una empresa. Se trata de los futuros ingenieros y arquitectos responsables del diseño y construcción de edificios públicos y privados, escuelas, casas habitación, puentes y vialidades; profesionales que diseñan la estética y la funcionalidad para la mayoría de las y los ciudadanos y que no deben olvidar que existen niños, niñas, jóvenes, personas adultas y adultas mayores con importantes necesidades de movilidad y desplazamiento.

Son los futuros profesionales de la comunicación los que también deben recibir información para que al momento de diseñar un programa a través de los medios masivos de comunicación o impresos cuenten con la sensibilidad para utilizar el lenguaje adecuado, sin términos peyorativos o etiquetantes, y siempre busquen que los mensajes que transmitan a la población manejen una perspectiva social y sean generadores de una cultura inclusiva. Serán los expertos en transmitir mensajes educativos y publicitarios a toda la sociedad por medio de la televisión, la radio, los periódicos, las revistas, carteles, la fotografía e incluso el cine; medios con los cuales la población recibe pautas educativas y modelos de comportamiento solidario y comprensivo o, por el contrario, mensajes agresivos y discriminatorios que generan temores y comportamientos sociales que lastiman, marginan y excluyen.

También hay que mencionar a las y los estudiantes de facultades o escuelas que se están formando como personal de la salud: médicos de todas las especialidades, enfermeros, psicólogos, administradores de hospitales responsables de la conducción adecuada de todo el personal que tenga contacto con las y los usuarios que presenten discapacidades. ¿Cómo atender a una mujer en silla de ruedas para que reciba servicios médicos que requieren equipos en los que tendría que ponerse de pie? ¿Cómo dar la noticia del diagnóstico a los padres de un bebé que nació con alguna discapacidad? ¿Cómo tiene que presentar un psicólogo su reporte para evitar dar una imagen en la que se resalte lo que el niño o la niña no pueden hacer? Es importante recordar que el paradigma médico-asistencial sigue insistiendo en etiquetar o clasificar, lo que desorienta a los padres de familia y predispone a las y los directores y maestros de escuelas o a

empresarios, quienes aprovechan estas situaciones para armar pretextos y no aceptar a estudiantes o trabajadores, marginándolos de su derecho a la educación o al trabajo en lugar de resaltar sus fortalezas y capacidades para iniciar su proceso de crecimiento.

Respecto a las y los estudiantes de leyes, abogacía, ciencias políticas y derecho, ¿cómo lograr que salgan de sus escuelas formados con valores y una ética que guíe su práctica profesional y que de manera natural cuenten con herramientas para apoyar a las personas y sus familias que requieren de sus servicios? Los ejemplos serían innumerables: abusos, violaciones y fraudes. ¿Cómo presentar demandas sobre actos de discriminación? ¿Cuáles son los mecanismos de demanda o queja? ¿Dónde están los reglamentos y leyes de protección a la población vulnerable o que vive con discapacidad? ¿Cómo apoyar a las personas con discapacidad auditiva ante la necesidad de defensa en un juicio o ante acusaciones? ¿Cómo defender los derechos de las personas con discapacidad intelectual frente a tutores poco éticos o a situaciones en las cuales, por tener esta discapacidad, su opinión o participación no cuentan?

Las políticas inclusivas en educación básica, media superior y superior² están en manos de maestros formados en las escuelas normales o en universidades. La visión hacia una educación inclusiva debe comenzar desde el nivel de educación inicial y preescolar para asegurar la transición hacia el aprendizaje de las y los estudiantes en condición de dificultad, ya sea por causas sociales, culturales, étnicas, emocionales o por alguna discapacidad que limite su acceso al aprendizaje, y así garantizar que puedan culminar su educación de acuerdo con sus intereses y competencias.

Las y los docentes de preescolar, primaria y educación especial se preparan en instituciones que en su mayoría no transmiten el enfoque de una política escolar inclusiva, por lo que es el momento para incidir y generar una conciencia en sus estudiantes sobre la equidad y la diversidad a la cual se van a enfrentar en su práctica docente, pues los niños, las niñas y las y los jóvenes con algún tipo de discapacidad ya están en las escuelas públicas o privadas, es decir que el reto ya está enfrente y las y los estudiantes no egresan con las competencias necesarias para encararlo. Asimismo, las y los profesionistas de ciencias de la educación, pedagogía, psicología o profesores de asignaturas en el nivel secundaria, educación media superior y superior de múltiples carreras conforman

² Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.



un complejo mosaico de profesores que tendrán en sus manos la formación de estudiantes, siendo la gran oportunidad para forjar desde su etapa formativa una cultura educativa y social inclusiva que se proyecte a futuro en su práctica profesional.

A partir de 1993 la Ley General de Educación, con el referente internacional de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y su Marco de Acción,³ promueve en su artículo 41⁴ la integración de alumnado con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales. En México, el responsable de coordinar las acciones del compromiso internacional es el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa⁵ de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Otro factor clave en el proceso de transformación hacia la educación inclusiva es la modificación anual de las Normas de Control Escolar de Educación Básica, las cuales indican con claridad qué hacer y cómo proceder con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Sin embargo, observamos con preocupación que tanto las escuelas normales como las universidades se han mantenido al margen o rezagadas en promover con mayor énfasis la formación de futuros docentes en materia de inclusión educativa, recibir al estudiante y a su familia, introducirlo en el medio escolar y en el aula, propiciar una relación adecuada y de colaboración entre el grupo de estudiantes en función del trabajo académico, flexibilizar el currículo, adecuar los contenidos y los procesos de enseñanza a una perspectiva de enseñanza diversificada, y adaptar los esquemas de evaluación con el fin que éstos sean adecuados a los retos de las y los estudiantes para que en un plano de justicia y equidad midan y ofrezcan resultados que le sirvan al maestro y a ellos mismos para construir su plan de aprendizaje por medio de nuevas metas, desafíos y propósitos que sean realmente significativos y funcionales para su desenvolvimiento en el contexto personal y social, y para un actuar exitoso y de autorrealización en el ámbito laboral en el futuro. Este perfil de competencias es el que tiene que ser incluido en el mapa curricular para que el futuro profesional docente no reciba con sorpresa a estudiantes con alguna discapacidad sino que esta circunstancia sea de lo más normal dentro del esquema escolar.

³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*, Madrid, UNESCO, s. f.

⁴ Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; última reforma publicada el 20 de abril de 2015.

⁵ Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Transformación y Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa*, México, SEP, 2009.

Se han observado algunos avances desde 1993; ya pocos maestros viven en la ignorancia sobre la política de integración educativa en el país. Al realizar una consulta nacional desde el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, publicada en 2004 por la SEP, 89% de las y los docentes dijo estar de acuerdo con esta política;⁶ sin embargo, cuando se les informa que la o el estudiante estará en su grupo es como si se derrumbara una montaña sobre ellos y surgen de inmediato temores, preocupaciones y cuestionamientos que resultan en pensamientos como “no estoy preparado”, “no tengo las herramientas”, “no cuento con apoyo de personal especializado”, “no tengo experiencia de trabajar con estos niños”, etcétera.

Pocos profesores son los que deciden iniciar o implementar estrategias pedagógicas diferentes e innovadoras de acuerdo con los nuevos lineamientos de trabajo respecto de la diversidad. Si durante su periodo de formación a estas y estos maestros se les enseñó que los grupos de estudiantes son homogéneos y todos aprenden al mismo ritmo y con la misma exigencia curricular, y por lo tanto todos deben ser evaluados con los mismos parámetros, entonces eventualmente llegan a la conclusión de que es difícil transformar un estilo de enseñanza tradicional hacia un paradigma de enseñanza inclusiva. Aprender a ser un profesor incluyente mientras su formación y práctica en campo no incorpore estrategias pedagógicas incluyentes y centradas en las necesidades específicas de las y los estudiantes, es marchar a contracorriente, es confirmar la poca coherencia de la proyección del sistema educativo que abre sus puertas a niños y niñas con discapacidades pero que no prepara a sus maestros en formación para enfrentar estos retos de la diversidad.

¿Qué competencias deben promover la educación superior y las escuelas normales de maestros en su visión de educación inclusiva? El perfil de egreso del docente o de todo profesionista que se dedicará a la docencia debe mostrar a un profesional flexible, creativo, innovador y sin temor al cambio. Un perfil que oriente a la observación de las fortalezas de sus estudiantes, a la investigación y a la persistencia en la búsqueda de apoyos eficaces para un alumno en especial; a solicitar sin temor el apoyo de sus colegas; a trabajar en equipo con docentes de otras especialidades, con las familias y con los propios estudiantes con o sin discapacidad para impulsarlos a ser promotores del cambio y transformación de sus escuelas hacia una comunidad escolar inclusiva. Se cometerán muchos errores, pero de ellos se aprenderán mejores prácticas, se tomará conciencia de que la inclusión educativa es un proceso, y que paso a paso es posible

⁶ Eliseo Guajardo Ramos, “La desprofesionalización docente en educación especial”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, OEI/RINACE, 2010, pp. 105-126.



ir rescatando puntos de mejora que lleven a solucionar problemas y a enfrentar nuevos retos.

Este perfil tiene que lograrse con insistencia para que se traslade al ámbito laboral y no se pierda en una lucha por el cambio, ya que desgraciadamente aún existen muchas personas que no comprenden las bondades de la inclusión, y cuyo paradigma sigue enclavado en la discriminación y la exclusión de quienes son diferentes.

El proceso hacia la educación inclusiva en todos los niveles educativos, abarcando la educación superior, requiere de un ejercicio de autoevaluación sobre sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que lleve a las comunidades educativas a reconocer sus prioridades y, en un proceso de planeación estratégica, implementar acciones que conduzcan a alcanzar metas y formar un andamiaje que oriente hacia objetivos de mayor alcance. Las instituciones educativas tienen que convertirse en escuelas que aprendan, que se transformen y actualicen; que cultiven liderazgos orientados hacia procesos y logros de cambios significativos; instituciones cuya misión y visión lleven el sello de una sociedad inclusiva de todos sus miembros; instituciones cuyo impacto incluyente abarque sus políticas y prácticas.

La política de una educación inclusiva inició formalmente en los escenarios internacionales desde los años setenta, cuando países como Inglaterra, España, Italia, Estados Unidos y Canadá, entre otros, prepararon a sus universidades y normales, promovieron investigaciones en el contexto de la educación inclusiva o incluyente y así construyeron la plataforma educativa con la visión de comunidades escolares inclusivas. La política de educación inclusiva compromete mediante sus leyes y normas a todos los sistemas educativos a edificar centros educativos y escuelas accesibles ciento por ciento, ampliar sus aulas y administrar recursos de manera programada y sistemática para ir habilitando escuelas con materiales didácticos, equipos tecnológicos y personal de apoyo específico para los retos de las diversas condiciones y discapacidades. La política educativa inclusiva autoriza a cada maestro en todos sus niveles a flexibilizar el manejo curricular, el horario y los criterios de las evaluaciones; respalda a las y los maestros para mover su planeación de clases de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes con el fin de impulsar su desarrollo en función de las propias condiciones, adaptando metas y expectativas de aprendizaje que brinden una experiencia escolar gratificante y exitosa para las y los estudiantes y sus maestros. Obviamente las calificaciones van en función del esfuerzo y el reto adecuado a su condición y posibilidades; no hay reprobación sino un continuo curricular que procura el desarrollo de competencias a partir de las posibilidades reales de cada uno de sus estudiantes.

El tiempo sigue su curso y los retos educativos aumentan; los países antes mencionados tienen nuevos desafíos: aceptar en sus aulas a estudiantes inmigrantes, con hasta cinco o seis idiomas diferentes por grado escolar, y con referentes multiculturales, religiosos y socioeconómicos. Así es como surge la política denominada *todos en la misma escuela*.⁷ El reto es enorme, pero la plataforma de la política, las prácticas y la cultura escolar construida con base en una mejora continua facilitan el enfrentar múltiples retos. A partir de esta plataforma de avance surgió la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,⁸ que invita a todos los países como México a evaluar sus logros y desarrollar aquellos ámbitos en política, prácticas y cultura que aún no se hayan transformado en su visión incluyente (dicho instrumento fue firmado por México en marzo de 2007).

Actualmente, en nuestro país se le pide a las y los maestros de educación básica que trabajen por competencias y proyectos, que articulen todas sus materias y eviten enseñar por asignatura aislada, que diversifiquen su enseñanza con el fin de abarcar estilos y ritmos de aprendizaje entre todos sus estudiantes para que las y los alumnos con dificultades de aprendizaje, con discapacidad o con aptitudes sobresalientes reciban una educación de calidad. Sin embargo, de manera controversial el proceso de transformación y reforma educativa ha sido impactado por la presión de evaluaciones internacionales y nacionales como la prueba Enlace, cuyo sentido no ha sido bien explicado. Esto causa tensión entre las escuelas que se exhiben y se clasifican; y también se propicia competencia entre ellas al premiar a las y los estudiantes sobresalientes y a sus escuelas, mientras que paralelamente se exige a estas últimas que acepten alumnos con dificultades escolares o discapacidad. La situación educativa es preocupante para el gobierno al competir con otros países, lo que origina que se implementen programa tras programa, sin concretar, capacitar ni dar tiempo al proceso de cambio y asimilación por parte de las y los maestros.

Las universidades de educación superior y las escuelas normales no habían tomado conciencia de estos retos respecto de la preparación de formadores. Desde hace apenas dos o tres ciclos escolares –muchas generaciones perdidas– solicitan a sus propios profesores que planifiquen por competencias y desarrollen proyectos e investigaciones sobre una educación inclusiva, sea cual sea su ma-

⁷ Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, SEP, 2006; y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el D. F. Todos los niños y niñas en la misma escuela*, México, Unicef/Seraj, A. C./Excelduc, 2006.

⁸ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.



teria o asignatura. En el mejor de los casos, sus programas contemplan materias aisladas sobre necesidades educativas especiales y algunas más se refieren a la integración escolar, pero aún desde una perspectiva médico-asistencial. En gran parte de los casos no existe una visión global de una educación inclusiva en la cual la o el maestro tiene que moverse para brindar respuestas educativas de calidad a todos sus estudiantes, independientemente de la diferencia en capacidades, estilos, inteligencias y contexto cultural o económico. Todas las asignaturas de las carreras y escuelas destinadas a las y los futuros formadores o docentes tendrían que reflejar una visión incluyente en sus principios, estrategias y prácticas profesionales.

Las barreras detectadas en el sistema educativo para el fortalecimiento de una educación inclusiva son graves. Por ejemplo, en educación primaria, en la gran mayoría de las escuelas los horarios escolares son cortos: en cuatro horas al día las y los maestros tienen que cubrir todos los contenidos que el sistema curricular exige. Gran parte de nuestros profesores sigue enseñando con prácticas de hace más de 50 años, es decir, considerando a los grupos de estudiantes de manera homogénea y planificando para un promedio, a pesar de haberse comprobado que este factor no es real en ningún grupo de estudiantes, pues cada alumno es diferente en su proceso de comprensión, asimilación y ejecución o desempeño.⁹

Un gran número de las y los maestros tiene dobles turnos. ¿A qué hora pueden planificar en equipos multidisciplinarios y ponerse de acuerdo sobre el mejor proceder de las y los estudiantes con dificultades o incluso con aptitudes sobresalientes? Las y los directores y asesores técnico-pedagógicos están saturados con trabajo administrativo y, en consecuencia, las y los profesores no cuentan con supervisión y acompañamiento para aplicar en su práctica docente los nuevos programas y las estrategias pedagógicas que el propio sistema sugiere, como Escuela segura, Eduquemos para la paz, Valores, y Métodos de acercamiento a la comprensión lectora, entre otros.

La mayor parte de las y los maestros recibe capacitación, carrera magisterial o cursos, pero la barrera de la exigencia del sistema impide que éstas y éstos puedan utilizar esquemas pedagógicos novedosos en su práctica cotidiana; y al no haber una supervisión y acompañamiento sistemático, no existen cambios en la práctica docente y los problemas se mantienen.

⁹ Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El reto de la inclusión y atención integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el Distrito Federal*, México, GDF/Unicef, 2006.

La plataforma a la que se hizo mención en párrafos anteriores no se construyó en México. La historia y los compromisos con la política educativa internacional nos rebasaron. Si a partir de 1993 la política educativa hubiera promovido la creación de un sistema inclusivo en la educación básica de manera programada como lo hizo España en su momento, las necesidades de la población estudiantil de educación inicial, preescolar, primaria e incluso secundaria estarían resueltas.

En 2010 se dio a conocer el Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva¹⁰ con la intención de consolidar el camino recorrido de una educación especial integradora a una educación inicial, básica y media superior inclusiva. En este sentido, se propuso una transformación de los servicios de educación regular y especial con un enfoque de planeación georreferencial. La expectativa es que con esta iniciativa se puedan programar con más eficiencia los canales de orientación para los padres de familia a la escuela más cercana a su domicilio que cuente con los apoyos y recursos que la condición de su hijo requiera.

Si la o el niño con discapacidad motriz utiliza silla de ruedas, se le canalizará a una de las escuelas de su delegación o municipio que cuente con rampas y adaptaciones en sanitarios. En el caso, por ejemplo, de una alumna con discapacidad auditiva se le encauzará a una escuela en la cual se le enseñen técnicas alternativas de comunicación como lengua de señas y en donde la mayoría de las y los maestros esté preparada con estas estrategias de comunicación, e incluso donde a las y los alumnos normoyentes se les irá instruyendo en lengua de señas para con ello convertir a su escuela en una comunidad incluyente. Así, el sistema educativo tendrá que programar la capacitación de personal especializado en sistemas de comunicación alternativa para irlo ubicando en los espacios educativos que se programan para recibir a las y los alumnos con estos requerimientos. Por su parte, a un alumno con discapacidad visual se le deberá canalizar a una escuela en su comunidad que cuente con maestros en *braille* y en la cual éste y su grupo de compañeros aprendan dichos sistemas durante determinadas horas a la semana.

Son imprescindibles escuelas en donde a las y los alumnos con discapacidades intelectuales o cognitivas se les evalúe en las dos primeras semanas del inicio escolar con el objetivo de que las y los maestros involucrados tengan la información necesaria sobre sus fortalezas y necesidades académicas, sociales y de comunicación, entre otras, para que así sea posible construir un plan de

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva*, México, SEP, 2010.



adecuación individual que les sirva de referente para su planeación grupal de clase en cualquiera de sus asignaturas.

Son todas estas capacidades docentes eficaces e incluyentes las que deben aprenderse en las universidades y normales para maestros de educación básica y media superior.

La visión de la política educativa actual no transmite la riqueza con la que ya cuenta y no enlaza las propias fortalezas de sus programas, por ejemplo, la planeación por competencias con la generación de una educación inclusiva. Planear por competencias y trabajar por proyecto abren posibilidades incluyentes para que la o el alumno aprenda de acuerdo con su capacidad, ritmo, inteligencia y estilo propio, y desarrolle las aptitudes que le serán funcionales en su vida cotidiana actual y futura. La nueva reforma facilita a las y los maestros la posibilidad de conformar equipos de trabajo combinados donde niñas y niños con más o menos habilidades y destrezas sumen sus esfuerzos para construir proyectos de alta calidad en los cuales aprendan unos de otros, sean partícipes activos y tengan la oportunidad de resaltar sus fortalezas, estilos y ritmos de ejecución.

El sistema educativo propone que las y los maestros desarrollen destrezas sobre convivencia social, valores y procesos de metacognición. Ésta es la plataforma para que la educación inclusiva sea coherente y viable. Por fin se están sentando las bases para que las y los maestros tengan la necesidad de desarrollar competencias docentes innovadoras, transformar sus propios estilos de enseñanza considerando procesos incluyentes de enseñanza-aprendizaje, e implementar sistemáticamente normas de convivencia y desarrollo personal para enfrentar graves problemas de comportamiento, intimidación y agresión en las escuelas, eliminando así graves barreras de interrelación que obstaculizaban de manera sustancial el proceso hacia una educación inclusiva.

Esperamos que este enfoque educativo realmente se vea implementado y que invite a las y los directivos, supervisores, asesores y maestros, ya sean del sistema regular o especial, a trabajar juntos para buscar permanentemente estrategias sistemáticas que lleven a su Plan Estratégico de Transformación Escolar, el cual permita la construcción de una escuela incluyente en la que todas y todos se sientan respaldados, acompañados y con las herramientas metodológicas que les ayuden a dar respuestas a las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas en un contexto de diversidad.¹¹

¹¹ Tony Booth *et al.*, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000; Secretaría de Educación del Distrito Federal, *El proyecto escolar, una suma de acuerdos y compromisos*, México, SEDF, 2004; y Secretaría de Educación Pública, *Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad. Instrumentos para la autoevaluación de centros escolares*, 2ª ed., México, SEP, 2007.

Las escuelas, en todos los niveles educativos, irán aprendiendo a responder de acuerdo con la diversidad de sus estudiantes. De esta manera, las y los alumnos con aptitudes sobresalientes, con dificultades para el acceso al aprendizaje, indígenas y de otras culturas en este mundo global podrán recibir respuestas educativas de calidad. Sus directivos y maestros tendrán que estar preparados para brindar estos servicios educativos; dichas competencias deberán ser adquiridas en las instituciones de educación superior y en las normales de maestros. Con ello se evitará exponer a las y los estudiantes a retos para los cuales no estén siendo preparados, lo que afecta a miles de ciudadanos mexicanos que siguen quedando marginados de oportunidades educativas y sumidos en un estado de pobreza sin solución.

La política educativa inclusiva es un proceso generacional. En muchos países donde se ha aplicado este modelo educativo de manera sistemática por más de 15 años los logros se reflejan en un estilo educativo de práctica común donde todas y todos los estudiantes aprenden a convivir en un espacio con alumnos que presentan diferencias por múltiples causas. Al implementarse no habrá el temor de que las y los estudiantes se disgusten por el hecho de que a algún compañero se le brinde un trato diferente; ya no se considerará un privilegio o un regalo de calificación. Todas y todos los alumnos generacionalmente irán aprendiendo que así son el sistema y la política educativa, y que la escuela es para todos, no sólo para individuos con determinadas capacidades o situación socioeconómica.

De esta forma, dichos alumnos llegarán a la educación media superior conviviendo con compañeros con características diferentes, y esos compañeros ingresarán a instituciones de educación superior y escuelas normales de maestros. Así, es posible el surgimiento de una dinámica diferente, serán universidades y centros educativos y tecnológicos incluyentes. Esto ya no se verá como una utopía, pero sí representa un reto al cual todos debemos sumarnos.

Cuando las y los maestros se hayan formado en escuelas de educación básica, media y superior, conviviendo con compañeros en condiciones diversas, incluyendo la discapacidad, podrán ser maestros incluyentes en todos los niveles educativos; y de esta forma directores, supervisores, legisladores, autoridades administrativas y de las áreas de planeación y control escolar aprobarán y desarrollarán esquemas de una educación inclusiva en la diversidad. Este enfoque será lo habitual para todos.

Retomando las dos responsabilidades que enfrentan las universidades y que se mencionaron al principio de este artículo en función de la educación media y superior, las y los maestros habrán sido educados en ambientes escolares incluyentes; de esta forma ellas y ellos serán los protagonistas de la transformación de sus políticas, prácticas y cultura educativa inclusiva hacia el interior de sus



planteles, y podrán exigir a sus autoridades que diseñen los apoyos y recursos que necesitan para brindar a todas y todos sus estudiantes una educación de calidad.

El continuo educativo coordinado, enlazado y con una planificación de transición organizada entre los niveles de educación básica ayudará a eliminar las barreras de exclusión, discriminación y marginación de los grupos de estudiantes con alguna discapacidad, y será viable que puedan concluir sus estudios y tener –ahora sí– acceso a los niveles de educación media y superior en las áreas que cada estudiante elija de acuerdo con sus intereses vocacionales.

A manera de conclusión

Los planteles de educación básica, media superior y superior (universidades y normales) no han generado políticas educativas incluyentes porque no están viviendo esta necesidad de transformación. Aún no está presente el reto de recibir en sus instalaciones al alumnado con discapacidad de manera sistemática y en un número importante, ya que simplemente no llegan casos; la mayoría únicamente termina la primaria. Algunos jóvenes valientes asumen el reto y contra todas las barreras logran finalizar la educación secundaria, la preparatoria y llegar a la universidad o a opciones tecnológicas. Esta situación, por justicia, no debe continuar. La sociedad debe tomar conciencia de las barreras y facilitar el camino: si cada uno de nosotros viviéramos por unos minutos alguna discapacidad con los sueños e ideales como los de estos jóvenes, seguramente realizaríamos desde nuestro particular ámbito y sumando esfuerzos acciones encaminadas a transformar dicha circunstancia. Los cambios entonces serían una realidad.

Afortunadamente, en algunas universidades existen importantes acciones de avanzada, por ejemplo, esfuerzos para transformarse en universidades accesibles y contar con departamentos de apoyo a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o de organización en su proceso de estudio, como la Universidad Iberoamericana y la Universidad La Salle, entre otras.¹²

Las universidades se están preocupando y las organizaciones de la sociedad civil están presionando, mientras que las familias y los propios jóvenes que lograron terminar su secundaria están insistiendo para que el sistema de preparatoria, de bachilleratos y de centros de capacitación para el trabajo tecno-

¹² Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Universidad incluyente*, México, ANUIES, 2003.

lógico, entre otras instancias de educación media superior, abran sus puertas y brinden un servicio educativo con equidad, justicia y ambiente colaborativo. De esta forma cada estudiante, de acuerdo con su vocación, intereses y estilos, podrá escoger de entre las múltiples opciones que existen y acceder a una mejor preparación profesional que le ofrezca oportunidades de trabajo digno, adecuadamente remunerado, con las prestaciones de ley y con una visión de autorrealización a futuro.

El círculo de oportunidades es complejo, las variables que lo van haciendo posible son muchas, pero todo debe llevarnos al mismo principio. La política educativa nacional tiene que ser congruente con el marco de derechos que nuestro país desea para todas y todos sus ciudadanos, llevar procedimientos bien planificados y articulados, y administrar de manera eficiente los recursos y los apoyos de personal especializado, tutores y maestros sensibilizados con una visión de enseñanza dentro del contexto de diversidad, respaldados por directivos y autoridades convencidos de que el derecho a la educación es para todos y no para unos cuantos.¹³

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, *Universidad incluyente*, México, ANUIES, 2003.
- Booth, Tony, et al., *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol, CSIE/UNESCO, 2000.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*, México, Conadis, 2009, disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf>, página consultada el 14 de mayo de 2015.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, México, Conapred, 2006.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución A/RES/61/106 del 13 de diciembre de 2006.

¹³ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, México, Conapred, 2006; y Julieta Zacarías Ponce et al., *Inclusión educativa*, México, SM, 2006.



- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el D. F. Todos los niños y niñas en la misma escuela*, México, Unicef/Seraj, A. C./Excelduc, 2006.
- Gobierno del Distrito Federal y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *El reto de la inclusión y atención integral de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el Distrito Federal*, México, GDF/Unicef, 2006.
- Guajardo Ramos, Eliseo, "La desprofesionalización docente en educación especial", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm.1, OEI/RINACE, 2010, pp. 105-126.
- Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993; última reforma publicada el 20 de abril de 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España, *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*, Madrid, UNESCO, s. f.
- Organización Mundial de la Salud, *World report on disability*, Ginebra, WHO/Banco Mundial, 2011.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal, *El proyecto escolar, una suma de acuerdos y compromisos*, México, SEDF, 2004.
- Secretaría de Educación Pública, *Autoevaluación de centros escolares para la gestión de la calidad. Instrumentos para la autoevaluación de centros escolares*, 2ª ed., México, SEP, 2007.
- , *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México, SEP, 2006.
- , *Plan Nacional de Acción para Fortalecer la Educación Inclusiva*, México, SEP, 2010.
- , *Programa Nacional de Transformación y Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa*, México, SEP, 2009.
- Zacarías Ponce, Julieta, et al., *Inclusión educativa*, México, SM, 2006.