

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

## O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MÉXICO

**ELADIO SEBASTIÁN-HEREDERO<sup>1</sup>**

I Universidad de Alcalá. (UAH). Alcalá de Henares (Madrid). España

**RODOLFO CRUZ-VADILLO<sup>2</sup>**

II Universidad Popular AutoInoma de Puebla. (UPAEP). Puebla de Zaragoza (Puebla). México.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como propósito aproximarse a las formas en que la inclusión educativa, desde una perspectiva de derecho, se ha traducido en discursos jurídicos y en ciertas visiones y representaciones que han devenido en el tiempo y que, hoy por hoy, circulan en los espacios donde se pretenden emplazar procesos inclusivos desde el modelo de los derechos humanos. Hemos partido del supuesto que la comprensión del derecho a la educación inclusiva en México no puede darse solo por la cantidad de personas que están hoy en las aulas, tampoco por las perspectivas y visiones que pueden ser recuperadas y que sirven de fundamento para el acto educativo. Las políticas educativas inclusivas han avanzado; sin embargo, podemos observar a partir de lo analizado, que en materia de derechos humanos, en general, y el derecho a una educación inclusiva, en lo particular, es necesario tensionar no solo las condiciones materiales y reales de existencia que presencian determinados sujetos y colectivos. Parece evidente volver a los fundamentos y, con ello, al elemento simbólico-representacional que, contrastado con el espacio geográfico y las prácticas sociales, impide o permite su emplazamiento, crecimiento y desarrollo.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho a la educación; inclusión; políticas educativas.

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo uma aproximação às formas nas que a inclusão educativa, desde a perspectiva do direito tem-se traduzido em debates jurídicos e diversas perspectivas e representações que evoluindo ao longo do tempo e que, hoje, se fazem presentes nos espaços onde se pretende colocar em prática processos inclusivos desde o modelo dos direitos humanos. Temos partido do suposto que a compreensão do direito à educação inclusiva no México não pode acontecer apenas pelo número de pessoas que frequentam as aulas, e também não pelas perspectivas e visões, políticas ou não, que possam ser recuperadas servindo de fundamento para o ato educativo. As políticas educativas inclusivas têm progredido; porém, podemos observar, segundo o analisado, que em matéria de direitos humanos, no geral, e do direito à educação inclusiva, no particular, é necessário colocar no debate, não apenas as condições materiais e reais da existência que vivenciam determinados sujeitos e coletivos. Parece necessário volver aos fundamentos e, conseqüentemente, ao elemento simbólico-representacional que, contrastado com o contexto onde acontece e as práticas sociais, impede ou permite sua aplicação, crescimento e desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à educação, inclusão educacional, políticas educativas

### INTRODUCCIÓN

Los documentos de política son más que espacios donde se han objetivado los principios de los derechos humanos y la inclusión en educación. Representan complejos textos que han entrado en una relación intertextual con otros discursos y que al ser elaborados y puestos en actos, han posibilitado un ejercicio hermenéutico, es decir, interpretativo de sus lógicas,

<sup>1</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>

<sup>2</sup> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>



sistemas de razón y perspectivas. La puesta en acto de la inclusión en educación desde una perspectiva de derecho implica forzosamente la activación simbólica de las políticas y, por ende, su traducción a partir de las condiciones geográficas y materiales existentes.

En este trabajo hacemos un breve recorrido por la genealogía de los derechos humanos y los sentidos que se han instaurado en México a partir de la relación textual con políticas internacionales, para, posteriormente, realizar un abordaje sobre las formas en que, hoy por hoy, están siendo explicados los procesos de inclusión. Cabe señalar que, en este artículo, si bien se reconoce que la educación inclusiva no se limita a las personas con discapacidad, hacemos foco en las mismas por considerar que son una de las subjetividades límite que dan cuenta de la exclusión, discriminación e invisibilización a lo largo de la historia.

En esta línea, se analizan dos de los principales instrumentos jurídicos que intentan ordenar el tema del derecho a la educación de personas con discapacidad en México: la Ley General de Educación y la Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Posteriormente, se finaliza con unas conclusiones que intentan recuperar las reflexiones y aproximaciones expuestas a lo largo de este trabajo.

## **RECORRIDO HISTÓRICO DE LOS DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE SUS HERRAMIENTAS POLÍTICO- NORMATIVAS**

El recorrido histórico en la construcción de los Derechos Humanos viene desde el momento en el que aparece la vida en sociedad. Existen muchos documentos que recogen leyes, normas, principios, etc. sean de forma escrita o ideográfica; aunque su origen mismo puede estar en las tradiciones orales mantenidas entre los pueblos primitivos que posibilitaban regular la vida en la comunidad y el orden entre los miembros que en ella convivían.

[...] la historia de los derechos de los humanos se confunde con a la lucha de la humanidad por la realización de sus deseos democráticos. Datan de la más remota antigüedad las primeras iniciativas en este sentido. Las primeras manifestaciones de los derechos surgieron como producto de la fusión de varias fuentes, desde las más remotas tradiciones arraigadas en las antiguas civilizaciones, hasta los relatos de los pensamientos filosófico-jurídicos y del ideario cristiano con el derecho natural. Esas fuentes llevaban a un punto fundamental y común: la necesidad de limitación y control de los abusos de poder del estado y de la autoridad constituida y la consagración de los principios básicos de igualdad y de legalidad como directrices del estado moderno contemporáneo [...]. Hablar en derechos humanos o derechos del hombre es, consecuentemente, hablar de algo que es inherente a la condición humana,

independientemente de las conexiones con particularidades determinadas de algunos individuos. (FARIA, 2003, p. 54).

Un referente claro en la conquista de esos derechos se produjo con dos hechos históricos de un lado la Fundación del Estado Nación Norteamericano, después de las revoluciones independentistas, en el año de 1776 y las conquistas que lograron tras la Revolución Francesa de 1789 que dieron origen a la edad contemporánea y a la implantación de lema de igualdad.

Como consecuencia de ello aparece la que podría ser la primera Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1793, obra de los revolucionarios jacobinos con Robespierre a la cabeza, con el objetivo de definir los derechos personales y los de la comunidad, además de los universales, claramente influenciada por la doctrina de los derechos naturales, los derechos del hombre se entienden como universales.

Esta declaración, aunque establece los derechos fundamentales de los ciudadanos, franceses y de todos los hombres sin excepción, no se refiere a la condición de las mujeres, que tendría que esperar en Francia hasta 1791, cuando por obra de Olympe de Gouges se proclamó la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana y así las mujeres entraron en la historia de los derechos humanos; ni tampoco se hacía mención a la esclavitud, que sería abolida por la Convención Nacional el 4 de febrero de 1794. Sin embargo, no podemos obviar que es considerado un documento precursor de los derechos humanos a nivel nacional e internacional.

Un aspecto que destacar es que ya en 1973 en su artículo 22 se decía que: la instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y colocar la instrucción al alcance de todos los ciudadanos.

Pero tuvieron que llegar las grandes guerras mundiales para retomar con carácter universal este asunto y fue, precisamente, en este contexto y al amparo de la, entonces recién fundada, Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 10 de diciembre de 1948 en París, cuando se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>3</sup>.

En su articulado aparecen todo el elenco de posibilidades de esos derechos, destacando que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (art. 1); “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin

---

<sup>3</sup> Mayores informaciones en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (art. 2). Todos los estados miembros de las Naciones Unidas se comprometen, por esta Declaración, a asegurar el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre y, en lo que nos toca para este estudio “Toda persona tiene derecho a la educación” (art. 26).

El derecho a una educación de calidad está indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos y a otros muchos instrumentos normativos internacionales, que son el resultado del trabajo conjunto de la UNESCO y la ONU, a partir del principio que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Otro hito que debemos resaltar, en este recorrido histórico, fue la Declaración de los Derechos del Niño<sup>4</sup> aprobada en 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en la que se describen los derechos de los niños, como miembros en construcción para una sociedad igualitaria y no discriminatoria; lo hace en diez principios, siendo que el principio 7, dice que “El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales”.

Podemos decir que universalmente está aceptado que la educación es un derecho humano fundamental que debe ser ejecutado para los niños como principio y que de hecho todos los países la desarrollan en lo que se viene denominando educación fundamental o básica. Ahora bien, la escolarización de estudiantes con discapacidad es un aspecto todavía con varias vertientes que van desde el segregacionismo y abandono, hasta los modelos mas inclusivos en salas de aula regulares u ordinarias. Durante muchos años la segregación de las personas con discapacidad era la marca de la Educación Especial, confiadas a pocos profesionales y ligadas a instituciones médico-patológicas, que se preocupaban de la rehabilitación de la anormalidad o la minimización de los daños causados por ella.

Esta forma de entendimiento de la educación inclusiva, para todos centrada en el reconocimiento de la diversidad humana, no puede ser considerada como un movimiento nuevo, pues es poner en práctica el derecho al acceso y permanencia en estas aulas, en todos los niveles,

---

<sup>4</sup> Mayores informaciones en: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/10565/v87n4p341.pdf>

en un ambiente inclusivo, a la diversidad de la población atendiendo a sus necesidades. La educación inclusiva asume un papel transformador, pues debe generar cambios y nuevas prácticas, permitiendo que toda la comunidad educativa participe en beneficio de la educación de todos y de los principios de igualdad y no discriminación.

Las discusiones sobre este asunto son más recientes, pues todavía en los años 80 y 90, del siglo pasado, la escolarización de las personas con discapacidad estaba orientada con una perspectiva psico-médica entendida como: “un sistema de ideas centrado en el déficit y en las carencias. Una de las principales marcas de esa concepción fue entenderla discapacidad como algo inherente al propio individuo” (Laplane, 2010, p.19).

La trayectoria histórica de la construcción de la inclusión educativa tuvo un momento clave a partir de los años 60 del siglo XX, cuando se iniciaron los movimientos contra las políticas de segregación escolar, defendiéndose las ideas de normalización, primeramente, e integración, después, de los estudiantes con discapacidad, y haciendo esfuerzos para conseguir colocarlos en ambientes educativos regulares buscando aprendizajes a su nivel y capacidad y trabajando en su adaptación e incorporación a la sociedad a partir de la inclusión educativa.

El danés Bank-Mikkelsen en 1959, lanza un nuevo principio al que denomina normalización y que formula como: "la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible". Este principio se incorporó a la legislación educativa danesa. En 1969, será Nirje quien trabaje y redefina esta idea formulándolo como: "hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad". Este concepto fue adoptado e incluido en la educación de los países escandinavos siendo de los primeros referentes. Posteriormente este principio se extiende a varios países de Europa y también a los Estados Unidos y a Canadá, desde donde Wolfensberger conceptualizará de este principio con una formulación más didáctica: "Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible”.

En esta línea Italia puede ser considerada pionera en aplicación de la inclusión educativa, pues en 1971 por ley se garantiza el acceso de todos los niños a las salas de aula

ordinarias. Incluso dio un paso trascendental cuando en 1977, promulga una ley por la cual todas las escuelas de educación especial fueron clausuradas, lo que llevó a la escolarización de todos los estudiantes con discapacidad para el sistema educativo ordinario.

En esa misma década en Estados Unidos de América, concretamente en 1975, su Congreso aprobó el “Acta educativa para todos los niños discapacitados” por la que se aseguraba una educación gratuita y adecuada para todo este público y, además, ordenaba que los niños fueran educados en ambientes menos restrictivos, es decir, que el emplazamiento educativo de un niño con discapacidad debería permitirle ser educado junto a niños sin discapacidad en el mayor grado posible. Aunque no fue con carácter universal, este plan incluía un procedimiento de selección de los niños para entrar en el programa a partir de su condición de problemas de aprendizaje específicos.

Estos y otros movimientos mundiales llevaron a otro hito histórico en la construcción de la educación inclusiva. Fue el año 1978 cuando se publicó el informe Warnock, encargado a esta investigadora por el Comité de Educación del Reino Unido. En dicho informe se hacía mención a conceptos generales derivados de los Derechos Humanos y de los niños, pero la novedad es que aborda el concepto de diversidad y con él, que requiere de una respuesta individualizada y comprensiva donde se considera a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) como aquellos que presentan alguna dificultad en su educación, teniendo necesidades diferentes al resto de sus compañeros. Este concepto de NEE rompe con el dominante paradigma médico explicativo de las discapacidades y sus posibilidades y coloca el educativo como alternativa donde todos son educables. El informe, además, establece que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo; pues esas escuelas deben seguir existiendo con el objetivo de educar a niños con graves y complejas discapacidades.

El principio de normalización en esta época comenzaba a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad; pero con estos movimientos se inició la transición hacia el modelo de integración educativa, aunque todavía entendida como dijo Christie en 1989 que el concepto de integración escolar sería la mera colocación de personas consideradas discapacitadas en la misma escuela, pero no necesariamente en la misma clase, ni aprendiendo lo mismo; un paso intermedio para la

verdadera inclusión, que surgiría más tarde, en la cual además de estar en el mismo ambiente y clase, se tiene que garantizar el aprendizaje de calidad.

Para ello contribuyó que en 1975 fue elaborada la Declaración de los Derechos de las Personas con Deficiencia<sup>5</sup> por la ONU, meta de una lucha histórica de organismos internacionales, y de las organizaciones de las personas con discapacidad y también a título personal. Esta declaración fue el detonante para promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad<sup>6</sup>, y promover el respeto de su dignidad inherente como se dice en su carta de intenciones.

Mundialmente, desde ese momento, hubo muchas conquistas sobre estos derechos a partir de dos eventos clave: la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos de Jomtien en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994, realizada en el seno de la Conferencia Mundial de Educación Especial de la UNESCO y ambas firmadas por la mayoría de los gobiernos del mundo, también México, y que llevó a grandes cambios en sus sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad.

Haciendo mención especial a la Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales bajo el lema "Acceso y calidad", fue en ese momento cuando se produjo el gran cambio en ese proceso que nos llevaría a concretización de la inclusión educativa.

El tema de la inclusión educativa continuó teniendo un destaque importante desde el inicio del siglo XXI iniciado con el Fórum Educativo Mundial de la UNESCO en Dakar 2000. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia de Nova York en 2006, donde se elaboró el documento que defiende el derecho de garantizar la educación para todas estas personas. A estas le siguieron la Declaración de Lisboa de 2007 y la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra en el año 2008. En todos estos encuentros hubo un gran avance en cuanto a los apoyos necesarios para la inclusión con el objetivo de ecualizar los derechos para todos y estos referentes son asumidos internacionalmente, por lo que partimos de un punto común.

---

<sup>5</sup> Mayores informaciones en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

<sup>6</sup> Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (art. 1)

## TRADUCCIONES Y PUESTAS EN ACTO DEL MODELO DE DERECHOS HUMANOS: ALGUNAS PAUTAS CONCEPTUALES

En este marco, no cabe duda de que el modelo de los derechos humanos ha impactado de forma significativa las lógicas organizativas y las prácticas escolares que se llevan a cabo al interior de las escuelas y demás centros educativos. Pues al colocar la dignidad de las personas al centro del acto de aprendizaje y enseñanza, invitan a no estigmatizar a las personas o estudiantes con discapacidad, es decir, a no reducir las propuestas educativas a la mera discapacidad como si las personas no fueran irreductibles a la misma. Es decir, pensar que la única variable o condición que debe estar presente a la hora de reflexionar y pensar en los trayectos formativos de los estudiantes con discapacidad es eso, su propia condición, lo que llama a prácticas donde se piensa que con el simple hecho de “conocer” su “cuadro” casi médico es suficiente para poder intervenir de forma eficaz.

El estigma, como ya lo ha mencionado Goffman (2006), tiene que ver con el descrédito. Por años, la intervención de los profesionales, basada en la discapacidad no solo permitió la comprensión de esta, también posibilitó los reduccionismos en donde, de forma homogénea y casi universal, lo único que requería un profesional era saber el cuadro diagnóstico y, con ello, poder emplazar determinadas prácticas y formas de intervención.

El modelo de los derechos humanos, el cual permite colocar al centro a la persona y su dignidad, representa un discurso potente sobre la condición humana, que puede servir precisamente para deconstruir las lógicas y sistemas de razón que han hegemonizado las formas en que los estudiantes con discapacidad aprenden, para pensar más bien en la posibilidad de encontrar equivalencias de aprendizaje con los demás compañeros, lo cual da pie a ese ejercicio desestigmatizante, donde reconocemos lo humano, su complejidad y su diversidad, a la vez que se valora el derecho a ser diferente y, por ende, pensar diferente y, sin duda, aprender diferente.

Sin embargo, si bien, como ya se ha señalado, el cambio a nivel simbólico que refiere el modelo de derechos humanos y la introducción de una educación inclusiva basada en este ha permitido imaginar otras formas posibles de relaciones e interacciones, de existencias y convivencias, de participación y reconocimiento, lo cierto es que, hasta el momento, hoy en día, no se ha logrado la transformación esperada. A pesar de tener una larga data de existencia,

todavía existen formas en que es visible pensar que no todos los lugares han cambiado y transitado a una educación inclusiva basada en un modelo de derechos humanos.

En este sentido, es necesario volver a mirar con nuevas lentes y herramientas teórico-conceptuales que permitan, en un primer momento identificar las traducciones, las relaciones de complementariedad, los enredos de familias paradigmáticas y conceptuales a los que el discurso de la educación inclusiva, desde una perspectiva de derechos humanos, se ha visto envuelto en la última década, produciendo efectos inesperados, que, sin duda, han posibilitado su no aplicación, comprensión o emplazamiento en determinados lugares.

Cabe señalar que, si bien el modelo de derechos humanos puede tener todavía algunas mejoras no solo epistemológicas, sino también conceptuales, hoy por hoy, es el mejor instrumento que tenemos para pensar en la construcción de espacios más democráticos, inclusivos, justos y plurales que permitan la existencia de la diferencia y la diversidad a lo largo y ancho de los espacios educativos y sociales del planeta.

En este marco, cuando abordamos lo referente al discurso de los derechos humanos, solemos pensar que éste implica un todo cuya cohesión y coherencia interna le permiten a cualquier persona aprehender su contenido, es decir, interpretar y traducir sus postulados de forma tan fiel que la única tarea por hacer es llevar los mismos a su implementación. No obstante, si bien hay elementos que consienten imaginar de forma general qué implica un derecho humano, lo cierto es que su evolución y genealogía no ha estado libre de visiones, miradas y elementos de orden ideológico que no han facilitado su puesta en acto (Cuenca, 2012; Estévez, 2001).

El consenso en torno al tema de los derechos humanos apunta a tres generaciones que los ordenan. La primera de ellas relacionada con los valores de la Revolución Francesa apuntando directamente a las libertades de los individuos; la segunda, reconoce principios de igualdad en torno a cuestiones sociales, económicas y culturales; la tercera generación, amplía la visión de los derechos a cuestiones relacionadas con el medio ambiente, la solidaridad entre los pueblos y el apoyo internacional, por mencionar algunos elementos (Fraguas, 2015, p. 21).

En este marco, es posible identificar que, en el devenir, se han articulado una serie de nociones, ideas y principios que dan cuenta de una naturaleza dinámica, pero también de una serie de tensiones que sin duda no solo refieren un ejercicio racional sobre los mismos, además implican relaciones de poder y lucha por el sentido de lo que se va a significar como derecho

humano. Por ejemplo, Cuenca, (2012) menciona que “el discurso de los derechos humanos y su referente central, la idea de dignidad humana, se ha venido cimentando sobre la base de un modelo de individuo caracterizado por sus capacidades y por desempeñar un determinado papel en la sociedad” (p.105). Lo cual da cuenta de la construcción de cierta forma subjetiva de ser persona humana.

Es cierto que cuando se aboga por el derecho humano, el espectro es amplio en la medida que no deja fuera cualquier forma de existencia que se reconozca como “humana”, por lo que, en principio, supone una acción incluyente de todo sujeto o persona, sin distinción. Mujeres, personas pertenecientes a pueblos originarios, miembros de colectivos como el LGBT+ y personas con discapacidad estarían reconocidas y protegidas de hecho. Sin embargo, el señalamiento o caracterización de una forma de ser y estar en el mundo no siempre está libre de tensión, es decir, no fácilmente puede tornarse un universal y, con ello, un principio que debe ser cumplido sí o sí.

Lo anterior puede ser visible en las formas en que dicha inclusión de los derechos humanos se ha dado en espacios específicos. En este sentido, cabría pensar en cómo la inclusión es posible con determinado grupo y en cierto espacio. Por ejemplo, cómo esto se ha puesto en acto en los procesos de inclusión en educación de estudiantes con discapacidad.

Sin duda, uno de los “beneficios” que el discurso y modelo de los derechos humanos ha traído a los diversos grupos considerados “vulnerables” ha sido su inclusión a los espacios educativos que antaño estaban negados. Es aquí donde hablar de una educación inclusiva cobra sentido a la luz de los derechos humanos, pues la búsqueda de cierta incorporación no solo debía implicar el acceso y lugar a un espacio escolar, también la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades que pudieran servir de llave para la participación en la vida económica y social. En otras palabras, la educación vista como un metaderecho pues, a partir de las experiencias de aprendizaje, y la dotación de destrezas y habilidades será posible la constitución de autonomía de los sujetos. Por tanto, una educación inclusiva no solo refiere a un problema de acceso, también es una cuestión de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2014; Giné, 2009).

Aprendizaje y derecho parecen implicar una dupla que sostiene la idea de un ejercicio inclusivo en educación, pues señala una de las finalidades de la escuela y su carácter instrumental. Refiriendo el medio por el cual se puede y debe alcanzar una vida con autonomía

y autodeterminación. Lo anterior da cuenta del imperativo de un proceso inclusivo en la escuela, pues de esto también depende la posibilidad de participación, de recursos disponibles y, en general, de una vida que pueda ser lo más plena posible. Sin embargo, pese a ello, es visible el no cumplimiento de esta disposición, sobre todo, para algunos grupos que son considerados vulnerables. Tal es el caso de las personas con discapacidad.

En México, en educación básica, para el ciclo escolar 2021-2022, la cobertura solo fue del 90,5%, teniendo una reducción de 3,5 % en comparación con el año 2019 (SEP, 2022). Según datos de CONEVAL (2020), para el año 2020 el rezago educativo aumentó de 18,5% en el 2016 a 19,2%. Lo anterior se agrava cuando se hace foco en el grupo de personas con discapacidad.

Según la Organización Mundial de la Salud al 2020, más de 1,000 millones de personas viven en todo el mundo con algún tipo de discapacidad, aproximadamente el 15 % de la población mundial; de ellas, casi 190 millones tienen dificultades en su funcionamiento y requieren con frecuencia servicios de asistencia. El número de personas con discapacidad va en aumento debido al envejecimiento de la población y al incremento de enfermedades crónicas (INEGI, 2020).

En México, para el año 2021, había 126, 014,124 personas, de ellas 6,179,890 eran personas con discapacidad (PcD) (INEGI, 2021). En 2020, de las personas sin discapacidad 30.8 millones (26%) son niñas y niños (0 a 14 años), 30.3 millones (26%) son personas jóvenes (15 a 29 años), 45.4 millones (38%) personas adultas y 11.9 millones (10%) son adultas mayores (60 años y más de edad) [...] en lo que respecta a las personas con discapacidad, 899 mil (13%) son niñas y niños, 869 mil (12%) personas jóvenes, 2.2 millones (31%) personas adultas y 3.2 millones (45%) personas adultas mayores (INEGI, 2021).

Según el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el apoyo que en educación básica reciben las PcD, alcanzó un 80% de asistencia escolar (17 puntos porcentuales por debajo de las personas sin discapacidad) (CNDH, 2020). En general, las personas con discapacidad son un grupo que escasamente ha logrado una inclusión en la educación, pues “el 24.7% de la población de 3 a 7 años con discapacidad no asiste a la escuela” (SEP, 2020, p. 31). Lo anterior nos lleva a pensar que, en México, sistemáticamente existe una violación al derecho humano a la educación en general, pero más profundo cuando se trata de personas pertenecientes a los ya famosos grupos vulnerables.

Al parecer, la existencia de los diversos ordenamientos normativos, las leyes, las políticas y demás instrumentos jurídicos, no han sido suficientes para poder hacer vida a lo largo y ancho del territorio, el reconocimiento y, sobre todo, la garantía que cualquier persona, de acuerdo a su dignidad, tiene derecho a la educación. Aquí cabría preguntarse sobre el por qué esto es posible y, sobre todo, cuáles son los elementos, variables o condicionantes que han posibilitado el escenario actual en México.

Por un lado, sin duda están las condiciones de desigualdad presentes en el país, lo cual está relacionado con aspectos de orden económico y político (señalado, en parte, a través de las cifras), sin embargo, el problema también implica una cuestión que supera lo relacionado con los recursos con los que puede contar el estudiante con discapacidad. En ese sentido, está la parte simbólica, es decir, las representaciones que circulan sobre la discapacidad.

Por lo regular, cuando se abordan los modelos de discapacidad, se suele hacerlo de tal suerte que pareciera que éstos han pasado en el devenir de uno a otro, al grado de suponer que hoy por hoy, solo estamos frente a un modelo “hegemónico” que es precisamente el modelo social, muy cercano al de los derechos humanos. No obstante, la realidad es que, si bien, los documentos de política, los discursos y teorías dan cuenta de la “evolución” de las formas de mirar a la discapacidad, lo cierto es que no existe un ejercicio articulador tal que permita pensar que hay un solo modelo circulando y que es el que es llevado a cabo al interior de las escuelas e instituciones educativas.

Cuando hablamos de los modelos sobre discapacidad, un referente obligado está en la propuesta de Palacios (2008), la cual señala el paso histórico de un modelo de prescindencia que implicaba el exterminio de la población considerada excedente o desechable, pasando por una visión biomédica que piensa al cuerpo desde la lógica enfermedad- normalidad, para llegar a uno que tensiona la idea que la discapacidad está limitada a su estigma o su déficit, colocando el contexto como forma de producción discapacitante. Modelo que recoge una idea cercana a los derechos humanos, la dignidad y la necesidad de su reconocimiento y aplicabilidad. Para el modelo de derechos humanos de la discapacidad, ésta no está contenida en la persona, más bien implica una interacción dialéctica entre un contexto adverso y una singularidad somática. Negando que la discapacidad se reduce al déficit funcional, mostrando así su dinamismo a partir del contexto.

En este marco, existen otros modelos como el de “capacidades” propuesto por Nussbaum (2012), el cual también es cercano al de derechos humanos, donde se toman en cuenta, desde una perspectiva de justicia, los apoyos que deben estar presentes para tomar en cuenta a las personas con discapacidad. Aquí, lo central también está en un contexto que permita el juego entre funcionamiento y capacidad, donde son precisamente las ayudas y las características de los espacios los que posibilitarán el acceso a mejores niveles de desarrollo humano.

Por otra parte, está el modelo de la diversidad funcional (Toboso y Arnau, 2008; Palacios y Romañach, 2006), donde se destaca que uno de los principales problemas para poder hacer realidad los procesos de inclusión en educación tiene relación con una idea restringida de capacidad humana, donde se sostiene que no importando la singularidad y característica personal, la acción educativa debe llevar al reconocimiento de la diversidad de las capacidades, de no hacerlo, la presencia de cierto “capacitismo” es decir, de una forma de discriminación hacia las personas con discapacidad por vía la restricción de su funcionalidad, es otra de las condiciones o elementos que juegan en contra de los procesos inclusivos.

Como se pudo observar, casi todos los modelos que abordan la representación o visión de la discapacidad pueden encontrarse muy cercanos al discurso de los derechos humanos, o incluso, posicionarse desde tal, sin embargo, no traducen de igual forma los mecanismos y lógicas desde las cuales se tendrá que aterrizar la acción o práctica que garantice el goce de los mismos. Lo anterior, posiblemente, plantea dudas sobre las formas de poder materializar dichos principios y articularlo con acciones concretas. Incluso, tampoco refiere de forma idéntica lo que una persona con discapacidad es o puede ser.

Por ejemplo, cuando Nussbaum (2012) menciona que la capacidad está basada en un umbral mínimo que demuestra un nivel de desarrollo humano ideal para cualquier persona, destaca ciertas habilidades deseables como una determinada forma de razonar o de pensar críticamente, lo cual representa un margen importante que sin duda interviene en, por ejemplo, cómo se va a entender la producción de un sujeto educado, que ha pasado por una educación inclusiva, la cual es garante de su derecho humano y, en específico, su dignidad como persona.

La propuesta anterior puede entrar en tensión frente a otros modelos que sostienen que precisamente uno de los problemas que se hacen presente en los procesos de inclusión son los sesgos capacitistas que incluso los principios de justicia y las políticas tienen. Desde el modelo

de la diversidad funcional Toboso y Guzmán (2010), mencionan que la instauración de una única capacidad humana ha servido como principal barrera y acto de discriminación sobre las personas con discapacidad. Así, en el mismo momento que el discurso de los derechos humanos caracteriza su objeto, también plantea los márgenes entre lo aceptable y lo inaceptable, incluso entre lo normal y lo anormal.

Tenemos entonces, una serie de elementos de orden económico y político que, de facto, no facilitan la participación de personas con discapacidad a la esfera educativa, al no haber logrado, como mínimo, la presencia de todos en las escuelas y, con ello, la posibilidad de emplazar una serie de acciones educativas eficaces. Sin embargo, esta realidad, basada en los datos, no es suficiente para explicar lo que ha pasado en el tema, pues, por ejemplo, aunque pudiéramos llegar a una cobertura total en las escuelas, todavía quedaría la interrogante de si esto es suficiente para lograr el aumento de los niveles de desarrollo humano. En otras palabras, si bien no están, hoy por hoy, todos en los espacios educativos y por supuesto que esto es un gran problema, la solución no puede reducirse a la mera presencia. Una vez que todos estamos juntos, queda el reto del ¿cómo vamos a estar juntos?

En este sentido, lo anterior se articula con la existencia de cierta dispersión conceptual/representacional sobre las formas en que pueden ser traducidas las acciones de inclusión frente a los estudiantes con discapacidad. Por un lado, si solo referimos a los modelos de discapacidad cercanos a las propuestas de una educación inclusiva basada en los derechos humanos, podemos observar que las discusiones ontológicas acerca de quién es el humano y cuáles son sus características que lo hacen pertenecer al mismo género, no representan un corpus teórico cuya cohesión esté resuelta. Todavía queda pensar en la diversidad y diferencia y el estatus que tiene en lo social.

Por tanto, parece ser que la comprensión de las formas en que ha sido posible pensar en la puesta en acto de una educación inclusiva basada en los derechos humanos, no solo puede darse a partir de elementos de orden óntico, es decir, basado en la existencia de los documentos de política, las leyes y demás ordenamientos normativos, tampoco solo desde la comprensión ontológica, es decir, simbólico- representacional de, en este caso, la discapacidad y sus posibilidades de inclusión. Hace falta ampliar la perspectiva explicativa de manera que el éxito o fracaso de la propuesta no se limite a las condiciones materiales de existencia o a los prejuicios y estigmas que rodean a cierto grupo de personas.

El ejercicio necesario debe permitir, en un primer momento, emplazar cierta acción articuladora entre lo óptico y lo ontológico y pensar más bien en las posibilidades de la situación a partir de las prácticas que hoy por hoy están presentes en el tema, en las acciones, y en las propias representaciones que circulan en los discursos. En este sentido, se hace necesario un análisis de las políticas, pero no desde lo textual, sino a partir de una mirada interpretativa y discursiva sobre lo que no se dice, lo que se oculta, pero que al no aparecer, se afirma. Las políticas, por un lado dotan de elementos prescriptivos que pueden favorecer, mediante su ejercicio e implementación, la transformación de las condiciones de vida, pero, por otro, posibilitan la constitución de determinadas subjetividades. Es este segundo punto el que nos interesa abordar en este trabajo.

## **POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD EN MÉXICO**

Uno de los documentos legales que refieren a la educación en México y la relacionan con una perspectiva inclusiva y acorde al modelo de derechos humanos es la Ley General de Educación, la cual es de observancia a lo largo y ancho del país. Si bien, son muchos los artículos y contenido general que esta ley describe, pues intenta ordenar el espacio educativo y escolar en todo el país, para efectos de este artículo, interesan aquellos que hacen referencia directa al tema de la inclusión en educación. Tal es el caso del Artículo 7, el cual, entre otras cuestiones, refiere lo que va a entenderse por una educación inclusiva:

[...] Artículo 7. Fracción II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que: a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables; c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud; [...] (pp. 3-4)

En este artículo se pueden identificar varias ideas importantes. En un primer momento, los procesos de inclusión en educación permiten, por un lado, confrontar toda una serie de principios y prácticas que pueden ser consideradas discriminatorias y excluyentes, por lo que su aplicación implica una acción de defensa frente a determinadas acciones que pueden producir

intervenciones consideradas contrarias a una idea de inclusión. Por otra parte, representa la necesidad de atender la diversidad humana, en específico la áulica, es decir, mirar las diferencias existentes entre los estudiantes y dar una respuesta adecuada a las particularidades. Una de las vías o recursos van a ser los criterios de accesibilidad y los ajustes razonables, los cuales están íntimamente ligados con elementos tecnológicos y materiales diversos que permitan el acceso a los contenidos y, sobre todo, a los tipos educativos.

Hasta aquí, la acción de inclusión implica la constitución de un espacio determinado que debe transformarse para recibir y servir de apoyo a cualquier estudiante, pues, como el propio discurso de los derechos humanos menciona, si la dignidad está al centro, es el contexto el que debe cambiar para dar cabida a la diversidad y la diferencia, sin importar condición somática alguna. No obstante, cuando todo parece apuntar a una inclusión total del alumnado, en el mismo artículo se hace referencia a otra modalidad que está presente y que implica también una acción inclusiva. La educación especial es señalada como otro recurso que estará disponible para cuando el estudiante así lo necesite y previo acuerdo y valoración de toda la comunidad educativa, sobre todo, cuando haya un tema de salud que lo torne un imperativo.

Aquí, por ejemplo, no negamos que la educación especial pueda tener un efecto positivo en los estudiantes con alguna discapacidad, lo que parece ser problemático es que, en un espacio geográfico atravesado por la precariedad, las cuestiones de salud, de habilidades y destrezas suelen imbricarse con otros elementos. Si pensamos en un estudiante con discapacidad que desde pequeño no ha tenido la oportunidad de ser socializado por sus padres en cuestiones escolares, en ciertas disposiciones frente a la escuela. Ubicado en un lugar donde el acceso a la misma se ve bastante restringido, por lo que su asistencia puede tornarse esporádica, la respuesta educativa cuando lleguen los problemas de rezago y sobreedad pueden terminar en una educación especial y, con ello, una seria limitación para poder seguir una trayectoria educativa que lo lleve, por ejemplo, a la educación superior. Lo mismo puede pasar cuando una cuestión de salud se haga presente en un contexto donde los servicios son escasos.

La pregunta, en este sentido, está en ¿qué condiciones y posibilidades reales tienen familias y escuelas cuando están atravesadas por la precariedad y cuando las opciones también son escasas y no queda mucho margen a la elección? Por un lado, tenemos un escenario con condiciones materiales de existencia adversas y una serie de ideas y representaciones sobre una persona que, *per se*, no posee las habilidades y destrezas necesarias para ser “incluido”. De tal

suerte que es posible pensar en cierta forma de exclusión legítima que puede darse a partir de la matriz espacio-situación-posición y que no precisamente está relacionada con la persona en sí.

Por otra parte, si una educación inclusiva es centralmente una cuestión de aprendizaje, entonces la existencia de ciertos estudiantes estará constantemente cuestionada en la medida que no alcancen ese umbral mínimo de inteligencia y raciocinio que parece conformar parte de lo que nos hace dignos como humanos. Con lo anterior no suponemos que la educación no tenga que pensar en el aprendizaje, es claro que este debe ser una de sus tantas finalidades, sin embargo, también el espacio escolar tiene otras funciones que no pueden ser materializadas en una nota o evaluadas por una prueba o examen. Por ejemplo, la experiencia escolar es algo que toca las subjetividades, que permite la constitución de aspiraciones, que trabaja a nivel de las disposiciones personales y los procesos de socialización que hacen que emerja el sentido de pertenencia y, con ello, las actitudes democráticas que también son necesarias en toda estructura social.

Si en nuestras sociedades, el trabajo intelectual posee un estatus superior al trabajo manual, lo cual se demuestra en la posibilidad de acceder a un mejor nivel de vida y si la escuela solo debe estar preocupada por el aprendizaje académico, entonces podemos estar frente a un dispositivo que es capaz de seguir produciendo y reproduciendo ciertas formas de exclusión institucionalizadas y, para muchos, justas. Si, como se menciona en el Capítulo 2, correspondiente al derecho a la educación en su artículo 5:

Capítulo II Del ejercicio del derecho a la educación. Artículo 5. Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. (p. 2)

La educación, en este sentido, tiene en la ley un carácter centralmente instrumental, pues es a partir de ella que los sujetos, de forma individual, podrán acceder a conocimientos que los lleven a un desarrollo personal y profesional, lo que se traducirá en bienestar y la mejora de la estructura societal. Tenemos aquí una mirada restringida que, basada en una idea de que el derecho humano es individual, facilita que el acto educativo se convierta en un tipo de

transacción e intercambio que parece muy cercano a lo que las lógicas económicas refieren e incluso a lo que la propia teoría de capital humano menciona cuando aborda el tema educativo.

En este sentido, puede parecer que la educación es algo cuyo ejercicio se da en primera persona, por lo que, para aquellos que no puedan o deseen ser educados, no hay una opción clara sobre el estatus que van a ocupar en el campo social. Cabe aclarar que no es que neguemos que un acto educativo es algo que realiza la persona, que requiere esfuerzo, deseo y compromiso, más bien, la preocupación recae en cómo este posicionamiento puede ser traducido sobre aquéllos que no lo lograron. Esto puede ser abordado en otro instrumento jurídico: la Ley general para la inclusión de personas con discapacidad (2023), también vigente y de observancia nacional.

Este documento legal da cuenta de las lógicas que deben estar presentes en el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad en México. En este sentido, está muy ligado a una perspectiva o modelo de derechos humanos, donde se habla de equidad, justicia, igualdad, etc.

Artículo 5. Los principios que deberán observar las políticas públicas, son: I. La equidad; II. La justicia social; III. La igualdad de oportunidades; IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; [...] (p.5)

En el párrafo anterior, por una parte, se encuentra lo que a grandes rasgos puede reconocerse como ciertos valores inclusivos, la igualdad y la equidad, los cuales representan o componen un determinado discurso de justicia social. Los cuales, sin duda, son herramientas importantes cuando se aborda el tema de los derechos humanos y la inclusión de personas con discapacidad a la educación. Sin embargo, hay un elemento que llama la atención y tiene que ver con ese respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad.

Si bien, la ley no está obligada a explicar todas las categorías y conceptos como si fuera un artículo científico o una teoría general, no por ello su efecto en la interpretación y comprensión puede verse mermado en la medida que el acceso a lo simbólico, sus significados y sentidos es posible en toda relación textual. ¿Qué implica hablar de evolución de facultades? ¿Cuáles son los sentidos que se fijan con la idea de una persona en evolución o que evoluciona? ¿Qué principios de orden epistemológico hacen plausible esta oración?

Al parecer, parte de la respuesta puede ser encontrada más adelante, cuando se aborda el tema de la dignidad:

El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; VIII. La accesibilidad; IX. La no discriminación; X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; XI. La transversalidad, y XII. Los demás que resulten aplicables. (pp. 5-6)

La evolución mencionada parece estar presente ahí donde el sujeto o la persona con discapacidad deviene en un individuo que posee autonomía, que toma sus propias decisiones y posee independencia. Con lo anterior, tampoco queremos dar a entender que no sea deseable el que esta condición pueda darse, sin duda, en situaciones ideales, esto puede favorecer las vidas y existencias de las personas con discapacidad. Sin embargo, la primera trampa está en pensarnos ontológicamente como individuos independientes, cual entidades discretas.

Una de las cualidades que podemos identificar en el día a día, es el aspecto socializante y relacional que puede tener la escuela y la propia estructura societal. Al grado de cuestionar ciertamente la existencia de un individuo- individuo que es totalmente independiente. Más bien, lo que queremos señalar es la presencia de una relación de interdependencia constante en cualquier intercambio e interacción humana. Lo anterior, sin duda, pone en tensión las formas en que podrá traducirse, por ejemplo, la participación.

Desde la mirada individuo- individuo, la participación debería tener la naturaleza de un intercambio entre iguales, de una reciprocidad que permitiera que cada uno aportara a la relación, con la misma intensidad. No obstante, cuando hablamos de diferencia y diversidad, se nos olvida que esta reciprocidad no es posible en la medida que no todos estamos colocados en los mismos espacios y posiciones sociales. Aspecto que puede ser incluso contradictorio cuando, seguido, en el mismo artículo de la ley se menciona que la diferencia debe ser respetada. Aquí cabe preguntarse ¿qué tipo de diferencias son admisibles, asimilables, aceptables y tolerables y qué tipo de intercambios podrán favorecer la inclusión de personas con discapacidad?

Nuevamente, aunque se menciona la no discriminación y la igualdad, la realidad es que bajo este posicionamiento que destaca o traduce el derecho humano desde la lógica individuo-

individuo, lejos está de poder convertirse en una práctica que, por un lado, no caiga en la meritocracia y distribuya “justamente” cada quién lo que le corresponda según sus capacidades (capacitismo), y, por otro, no termine en convertirse en una serie de acciones asistencialistas, pues no caben ciertas singularidades somáticas en la idea de participación recíproca de una estructura societal como la mexicana.

Parece ser que siempre es necesario un punto medio y aquí tendría que pensarse el carácter interdependiente y heterónimo que puede ser positivizado y cuidado para procurar, mediante una serie de apoyos, la producción de vidas y experiencias que, a partir de su contexto, puedan emplazar acciones y, así, poner auténticamente al centro la dignidad. Un individuo-persona-colectividad que tienda a la relación democrática a partir del reconocimiento de la pluralidad y diferencia.

## CONSIDERACIONES FINALES

Los derechos humanos en México llevan varias décadas haciendo presencia en diferentes espacios, el educativo ha sido uno de ellos. Sin embargo, con el paso de los años no ha sido posible caminar hacia la resolución, de una vez y para siempre, de los problemas que la negación de los mismos puede producir. Aquí es necesario destacar la potencia del modelo de los derechos humanos en la educación, sobre todo en la que se denomina inclusiva, pues ciertamente, hoy por hoy, es gracias a los instrumentos que han objetivado el discurso jurídico que asisten un mayor número de personas que habían quedado al margen de los sistemas educativos.

Sin embargo, para poder comprender y pensar las posibilidades de avance o retroceso en materia de derechos humanos, en general, y el derecho a una educación inclusiva, en lo particular, es necesario tensionar no solo las condiciones materiales y reales de existencia que presencian determinados sujetos y colectivos, además es imperativo volver a los fundamentos y, con ello, al elemento simbólico- representacional que, contrastado con el espacio geográfico y las prácticas sociales, impide o permite su emplazamiento, crecimiento y desarrollo.

Es por lo anterior que en este texto hemos intentado problematizar el estado que guarda el tema de los derechos humanos y la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en México. Si bien, este trabajo es de alcance limitado, pues no representa un estudio representativo que muestre datos duros y correlaciones entre el elemento simbólico y las

condiciones materiales de las personas de carne y hueso que viven a lo largo y ancho del país. Sociológicamente es significativo, pues invita a complejizar las posibilidades de acción y reflexionar sobre las también complejas traducciones que se pueden estar elaborando y siendo materializadas en determinadas prácticas.

La idea fue realizar un ejercicio de desmontaje representacional que permitiera regresar a comprender la relación, el intercambio y las tensiones que existen entre el contexto y sus realidades y los imaginarios que, en conjunto, dan como resultado ciertas posibilidades para la materialización de un proyecto como el de los derechos humanos. En este sentido, lo encontrado aquí invita, por un lado, a poner en tensión el mismo discurso de los derechos humanos con la firme convicción de identificar los puntos débiles que pueden servir como fundamentos lógicos y racionales para negar la diferencia y emplazar a exclusiones justas y legítimas.

Por otro, refiere a la comprensión situada de los espacios, a las condiciones topográficas y topológicas que pueden favorecer o impedir el proceso de inclusión por una vía que lleva a la estigmatización de los sujetos, sus facultades, habilidades y destrezas y no a la ausencia de condiciones que sin duda juegan determinadamente en las posibilidades de hacer plausibles procesos de inclusión en la escuela. Pensar desde una matriz espacio- situación- posición puede permitir analizar el estatus que guardan los sujetos denominados diversos o diferentes frente a los discursos de lo humano, que, siendo universales, no alcanzan a comprender la propia pluralidad humana.

Para este trabajo, un recurso de análisis que hemos considerado importante está en las propias políticas, en este caso en su parte formal, pues es ahí donde puede ser visible tanto el proceso de traducción de discursos más amplios y que han sido objetivados en determinados instrumentos, como las referencias de orden simbólico- representacional que, por ejemplo, circulan sobre lo humano y que tensionan la figura de la persona con discapacidad.

## REFERENCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de Inclusión**. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas. Bristol, UK: CSIE, 2000.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (CNDH). **Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México**. México: CNDH, 2020. Disponible em:



<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf> Acesso em: 02 mar. 2023.

CONEVAL. **Base de datos de la medición de pobreza 2018**. México: CONEVAL, 2019. Disponível em: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx> Acesso em: 02 mar. 2023.

CRUZ, R. Análisis de la política de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior en México. En Aguirre, A.; Ramírez, A. (Coord). **La educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana**. México: COBAEV, 2021. f. 99-113.

CUENCA, P. Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. **Revista de estudios políticos**, núm.158, pp. 103-137, 2012.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. España: Nárcia, 2014.

ESTÉVEZ, A. Transición a la democracia y derechos humanos en México: la pérdida de integralidad en el discurso. **Revista de Investigación Social Andamios**, vol.3, núm. 6, pp.7-32, 2001.

FRAGUAS, L. El concepto de derechos fundamentales y las generaciones de derechos. **Revista Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Calatayud**, núm. 21, pp. 117- 136, 2015.

GINÉ, C. Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En: Giné, C. (Coord.). **La educación inclusiva**. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Cuadernos de Educación, 2009, pp. 13-24.

GOFFMAN, E. **Estigma**. La identidad deteriorada. Madrid: Amorrortu Edts. (1ª ed.), 2006.

INEGI. **Encuesta para la Medición del impacto COVID- 19 en la Educación** (Encovid-ED). México: INEGI, 2021. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/> Acesso em: 02 mar. 2023

NUSSBAUM, M. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 2012.

PALACIOS, A. **El Modelo Social de Discapacidad**: orígenes caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Cinca, 2008.

PALACIOS, A.; ROMANACH, J. **El modelo de la diversidad**. Barcelona: Ediciones Diversitas, 2006.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley General para la Inclusión de las personas con Discapacidad. **Diario Oficial de la Federación**, 06 de enero de 2023, pp. 5-6, 2023.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. Ley General de Educación. **Diario Oficial de la Federación**, 30 de septiembre de 2019, pp. 2-6, 2019.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Principales cifras del sistema educativo nacional.** México: SEP, 2020. Disponible em: [http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2020\\_2021\\_bolsillo.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf) Acesso em 02 mar. 2023

TOBOSO, M.; GUZMÁN, F. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Proscuto. **Política y sociedad**, 47 (1), pp. 67-83, 2010.

TOBOSO, M.; ARNAU, M. La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y de Amartya Sen. **Aracuaría**, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, núm. 20, pp. 64-94, 2008.

#### Sobre os(as) autores(as):

**ELADIO SEBASTIÁN-HEREDERO** | *E-mail*: eladio.sebastian@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad de Alcalá (España) y Post-doctor en Educación por la Universidad Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" de São Paulo (Brasil). Cátedra Distinguida por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior -CETYS- (México). Profesor doctor asociado (jubilado) de la UAH y colaborador de los programas de posgrado de las Universidades: UAH (España); CETYS (México); UNAB (Colombia); UFMS (Brasil). Líder del grupo de Investigación Investigaciones en Políticas y Prácticas Educativas Inclusivas da UFMS (Br). Director - coordinador de la "Revista Ibero-americana de Estudos em Educação" Ponente y conferencista en diversos eventos y congresos nacionales e internacionales. Autor de libros, capítulo de libros, artículos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395> - <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

**RODOLFO CRUZ-VADILLO** | *E-mail*: rodolfo.cruz@upaep.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (México). Maestro en Necesidades Educativas Especiales por la Universidad Cristóbal Colón. Especialista en Docencia por la UVM. Máster en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana (México). Especialista en Investigación Educativa por la UPV. Profesor de tiempo completo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México). Ponente y conferencista en diversos eventos y congresos nacionales e internacionales. Autor de libros, capítulo de libros, artículos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. <https://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

#### Artigo Convidado