

# LA INCLUSIÓN EDUCATIVA BAJO SOSPECHA

## UNA REVISIÓN CRÍTICA DESDE LAS ESCUELAS NORMALES

Jonathan Ojeda Gutiérrez

Ricardo Moreno Espinosa

Arely Guadalupe Morales Blancas

Escuela Normal N°4 Nezahualcóyotl

ojedagjona@gmail.com

teachriky@gmail.com

arposgrado@gmail.com

### Resumen

*En este capítulo se realiza una reflexión sobre el discurso de la inclusión en los procesos de formación docente en Escuelas Normales, instituciones de educación superior formadoras de profesionales de la educación. Se realizó un ejercicio hermenéutico, método de análisis que ayuda a comprender críticamente el discurso de la formación docente en la licenciatura en inclusión educativa, creada en el 2018 en medio de la vorágine de la Reforma Educativa. Las reflexiones se hacen desde una actitud crítica, un ejercicio para interrogar el discurso de la inclusión como política de verdad para garantizar el derecho a la educación. Se trata de un gesto ético-político que pone bajo sospecha el enfoque de la Inclusión educativa, al entender que una posición crítica permite visibilizar las ausencias teórico-metodológicas que carece la formación de docentes en esta licenciatura. Esto se traduce en una formación profesional acrítica que no da cuenta de las matrices de dominación que reproduce las desigualdades*

*sociales, que solo se contribuye a la reproducción de ficciones políticas educativas de inclusión, cargadas de un discurso de acciones afirmativas y discriminación positiva. Por lo que es necesario poner bajo sospecha el discurso del enfoque inclusivo en los procesos de formación docente en Inclusión educativa.*

### Palabras clave:

Ficciones políticas. Discriminación positiva. Formación docente. Política educativa. Inclusión educativa.

### 1. Introducción

El objetivo de este capítulo es realizar una reflexión en torno al discurso de la inclusión en el ámbito educativo desde una actitud crítica como un gesto ético-político. Se trata de un ejercicio para interrogar el discurso de la inclusión como política de verdad y de sus efectos de poder. En términos foucaultianos estas reflexiones son un ejercicio de incertidumbre voluntaria para interrogar la verdad y los efectos de poder del discurso de la inclusión (Foucault, 2018). En el 2018 como resultado de las reformas educativas se propone la licenciatura en Inclusión educativa en las Escuelas Normales como un programa educativo centrado en la formación de docentes con competencias para desarrollar habilidades intelectuales que coadyuven a garantizar el acceso a la educación de todo individuo. En este texto se pone bajo sospecha el discurso en el que se forma el docente en Inclusión educativa. Por eso la utilidad de una crítica hacia el discurso de la inclusión promovido en el programa de la licenciatura en Inclusión educativa.

El capítulo está dividido en cuatro apartados, en el primero, se hace un breve esbozo sobre la inclusión como enfoque orientado al ámbito educativo (Calvo, 2013; Niembro et al., 2021; Ortiz-González, 2023). En primera instancia, desde los marcos internacionales que exhortan a los Estados a promover políticas educativas inclusivas

para garantizar el derecho a la educación y atención a la diversidad. Y, estos tienen incidencia en los marcos legales nacionales. Lo que ayuda a comprender la manera en que el Estado mexicano adopta el enfoque de la inclusión en el diseño de políticas públicas educativas para impulsar una educación inclusiva, que es necesario debatir y reflexionar (García, 2018; Hermida, 2021; Hernández et al., 2023; Solís y Tinajero, 2022). En la segunda parte del trabajo, se realiza una revisión crítica del discurso de la inclusión, se pone bajo sospecha para indicar que es necesario comprender desde dónde se está mirando al otro, su abyección (Bayón y Saraví, 2019; Solís y Tinajero, 2022). Debido a que, el problema del otro en el discurso de la Inclusión educativa puede estar anclado a una perspectiva funcional y discriminación positiva, que no atiende el fondo del problema de las asimetrías sociales causales de la desigualdad (Acle y Consejo, 2019; Ocampo, 2023; Tubino, 2005; Walsh, 2009).

En el tercer apartado, se analiza el tema de la formación docente en Inclusión educativa en Escuelas Normales desde una perspectiva crítica. Al entender que, las políticas educativas con un enfoque inclusivo situadas en una visión celebratoria, tienen incidencia en la formación docente en Inclusión educativa con omisión de modelos críticamente democráticos. Al darse una formación docente con “un conocimiento mutilado y limitado para pensar la naturaleza de la educación inclusiva y su función sociopolítica, más allá de teorías y dispositivos de aceptación y acomodación de colectivos en riesgo” (Ocampo, 2023, p. 181). Esto puede provocar que la profesionalización de docentes en Inclusión educativa reproduzca acciones afirmativas y una discriminación positiva (Tubino, 2005). Para finalizar, se expone que la formación de docentes en Inclusión educativa debe estar anclada a un posicionamiento crítico, de lo contrario solo se alimenta la creación de ficciones políticas educativa inclusivas, donde la otredad es reducida a una mirada funcionalista y asistencialista.

## 2. Inclusión educativa

### 2.1. Algunas generalidades

La inclusión educativa se caracteriza por ser aquella posibilidad para reducir las brechas existentes que impiden y limitan la participación de individuos en el ámbito educativo, pertenecientes a grupos minoritarios en situación de vulnerabilidad y precariedad; ya sea por su condición de clase, género, orientación sexual, etnia, discapacidad u otra característica. De manera particular, la in-

clusión educativa como enfoque busca que todo sujeto tenga “las mismas oportunidades sin importar las características individuales, cuando se llegue a este punto nos encontraremos ante una escuela inclusiva” (Niembro et al., 2021, p. 45). La inclusión educativa es un enfoque que desde el discurso de los marcos legales internacionales y nacionales busca que toda persona ejerza su derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

En el ámbito internacional, la Declaración de los Derechos Humanos en el artículo 2 se expone que, toda persona tiene derechos y libertades, sin distinción alguna, ya sea por cuestiones etno-raciales, idioma, religión, género, clases y/o discapacidad. En el artículo 26, fracción II, se indica que toda persona tiene derecho a la educación que, “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 2015, p.54). Por otro lado, el objetivo número 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible exhorta a los Estados a “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO 2017, p. 12). En México, este exhorto a hecho eco en las políticas educativas que se puede apreciar en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, que en el artículo 3° se expresa que toda persona tiene derecho a la educación, la cual debe ser obligatoria, universal e inclusiva. Es a través de la Ley General de Educación que el Estado mexicano prioriza y garantiza el derecho a la educación, la cual está situada en la inclusión social para eliminar toda forma de discriminación y exclusión, así como las barreras estructurales que puedan obstaculizar el aprendizaje y participación de los individuos (Ley General de Educación, 2023).

Solís y Tinajero (2022), realizan un análisis en torno a las reformas educativas en México orientadas a la inclusión, argumentan que existe un antecedente significativo en el sexenio del 2013-2018, donde se propuso garantizar un sistema educativo inclusivo. Pero, es en el sexenio 2018-2024, que está por terminar, en que la Inclusión educativa tiene un amplio sustento normativo (Díaz-Barriga, 2021). Por ejemplo, a partir de la abrogación de la reforma educativa de 2013, se impulsa el proyecto educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) “un instrumento del Estado para reorientar el Sistema Educativo Nacional y garantizar la educación, partiendo de la premisa que a nadie se le debe excluir del ejercicio de este

derecho” (SEP 2019, p. 4). Es en este nuevo paradigma educativo que se impulsa la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) como respuesta a la inclusión social y educativa, cuyo objetivo es,

*convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades* (SEP, 2019, p. 5).

Estas reformas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación, de manera democrática y equitativa en México, incluye el desarrollo de programas de estudio, como es la licenciatura en Inclusión educativa que es impartida en las Escuelas Normales. Se trata de la formación de docentes de educación básica bajo un enfoque inclusivo. Para Calvo (2013), la Inclusión educativa resignifica el concepto de equidad educativa que se ha inscrito en el discurso político- pedagógico para impulsar una educación equitativa. Por lo que se requieren de políticas educativas donde “se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo” (p.5). El Estado mexicano es el principal responsable de la formación integral de profesionales de la educación básica para el desarrollo de una sociedad inclusiva (Ley General de Educación Superior, 2021). Entonces, el Estado mexicano al demandar prácticas inclusivas a sus docentes para el trabajo en las escuelas y en las aulas de educación básica para una atención a la diversidad, su formación debe ser sólida con un alto compromiso social y ético.

En el caso de las Escuelas Normales, instituciones de educación superior para la formación de docentes, la Ley General de Educación (2023) en el Artículo 25 expresa que, “los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales deben responder, tanto a la necesidad de contar con profesionales para lograr la excelencia en educación, como a las condiciones de su entorno para preparar maestras y maestros comprometidos con su comunidad” (p.12). Es decir, garantizar una educación inclusiva.

En 2018, en el Acuerdo número 14/07/18 se propone el programa en Inclusión educativa como parte de la oferta académica de las

Escuelas Normales de educación superior. El propósito de este programa es formar docentes que contribuyan a eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje. Asimismo, formar profesionales que respondan a las demandas de la sociedad actual, por medio de metodologías y estrategias innovadoras. Para Ortiz-González (2023), el enfoque de la inclusión tiene una relación intrínseca con la innovación, debido a que promueve recursos pedagógicos pensados desde la diversidad del individuo y sus contextos, lo que exige adecuaciones y diversificación en los currículos, pero que también necesita del compromiso de un profesorado con una filosofía inclusiva. Sin embargo, existen debates sobre si la Inclusión educativa puede o está sustituyendo a la educación especial, como argumenta Hermida (2021).

Para Hermida (2021), el discurso de la inclusión en las políticas educativas no representa un avance, al contrario, una ficción que pretende hacer más con menos. Es decir, una retórica de la Inclusión educativa. Para Flores et al. (2023), el enfoque de la Inclusión educativa no podría sustituir a la Educación Especial porque esta última se trata de una disciplina. Pero, ambas posturas deben apostar por pedagogías transgresoras desde un posicionamiento crítico con un sentido ético-político. De tal manera que, ambas propuestas necesitan ser pensadas “a partir de la abyección del otro, de la alteridad como un llamamiento ético” (Flores et al., 2023, p. 172), fuera de las ficciones discursivas y de la estrategia gerencial de gobierno.

García (2018) argumentaba que, el modelo de integración educativa propuesto por la Secretaría de Educación Pública en 2013 se había desfasado, por lo que se necesitaban cambios en las políticas educativas que promovieran una educación inclusiva. El autor advierte que, la Inclusión educativa no solo debe ser promovida en el plano discursivo. Es pertinente enfatizar que, al reflexionar sobre la Inclusión educativa como parte de un proyecto educativo es válido poner bajo sospecha las propuestas innovadoras del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Sin desestimar los aciertos y las acciones que funcionan. A decir de Ornelas (2022), el SEM carga un fardo obeso que no lo pone en crisis, pero que si le causa fatiga y que se ve reflejado en la administración burocrática rígida y centralismo absurdo que busca uniformar todo. Entonces, tiene sentido decir que las políticas educativas de equidad e inclusión no caigan en la retórica, es decir, en el plano discursivo y burocrático.

## 2.2. La inclusión educativa bajo sospecha y el problema del otro.

De acuerdo con Solís (2022), en 2019, el gobierno federal anunció tres estrategias nacionales para impulsar la inclusión en el ámbito educativo: 1) Estrategia nacional de atención a la primera infancia; 2) Estrategia nacional de educación inclusiva y; 3) Estrategia nacional de mejora de las Escuelas Normales. Esta última estrategia busca reivindicar la imagen social del magisterio y establece cinco ejes para el desarrollo de las acciones: 1) la formación de docentes; 2) planeación futura de las Escuelas Normales; 3) desarrollo profesional de los formadores de docentes; 4) autogestión de las Escuelas Normales y; 5) ruta curricular, diseñar planes y programas de estudio. Esta estrategia enfatiza que, un elemento que ha caracterizado a las Escuelas Normales es la de profesionalizar docentes. Pero, la formación docente no puede estar alejada de elementos teóricos. Debido a que, asirse de perspectivas teóricas permite apelar a la realidad de la educación y comprender dónde están situados los sujetos, advierte Díaz-Barriga (2021). Para no ver al docente como un técnico sino como un profesional de la docencia, un sujeto con agencia.

En el apartado anterior se enuncia que la Inclusión educativa es una respuesta del Estado para garantizar el derecho a la educación de todo individuo. Esta respuesta ha sido gradual, las políticas públicas educativas han pasado de la integración a la inclusión del otro, del sujeto que se encuentra en una condición de vulnerabilidad y precariedad, resultado de las asimetrías sociales. Ya sea por una cuestión de género, etnia, clase, discapacidad, orientación sexual y otros. Se observa que, para garantizar el derecho a la educación, la respuesta del Estado a través de quienes lo administran ha adoptado hipotéticamente una racionalidad estratégica donde prevalece el interés público sobre las voluntades individuales (Ávalos, 2016). Ahora, se puede argumentar que el exhorto de organismos internacionales y la buena voluntad del Estado por promover una educación democrática y equitativa se ve cristalizado en los documentos normativos de la política de educación inclusiva (Solís y Tinajero, 2022). Es imperante indicar que, al referir a la inclusión en el ámbito educativo es necesario elucidar a la otredad.

Para Bayón y Saraví (2019), “la otredad no supone ninguna diferencia innata o esencial, es una construcción social, resultante de sistemas de etiquetamiento y clasificación” (p. 11). Esta clasificación social es la que marca las brechas de desigualdad donde las

condiciones materiales de existencia logran colocar al sujeto en las fronteras del no ser, de la marginalidad, de la periferia, despojado de toda carga ontológica por no corresponder con lo humano que es impuesto por el mundo moderno-capitalista como proyecto civilizatorio. El otro es excluido. De esta manera, el otro es el oprimido, el pobre, el sujeto con discapacidad, las mujeres, las personas racializadas o LGBTQ+, o todo aquel sujeto que ha sido excluido históricamente por pertenecer a un grupo minoritario. Esta expulsión y negación del otro es un malestar social resultado de la conducta humana que “muestra la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos entre los hombres en la familia, el Estado y la sociedad” (Freud, 1992, p. 85). En términos Freudianos, la culpa de la exclusión del otro es la cultura porque como actividad humana, en ella se constituyen las normas que habrían de proteger y beneficiar a todos, pero que en realidad a algunos sujetos los coloca en una situación de sufrimiento social, de vulnerabilidad y/o precariedad.

Ahora, al entender en términos generales quién es el otro y en medio de esta vorágine del enfoque de la inclusión como una herramienta para garantizar el derecho de la educación. Es oportuno realizar algunos cuestionamientos. Por ejemplo, ¿quién es el otro al que hace referencia el enfoque de la Inclusión educativa que se propone en las políticas públicas sobre educación? ¿desde dónde se mira al otro? ¿por qué la necesidad de incluirlo? ¿el otro como objeto de la inclusión es un sujeto hablante y deseante, o es hablado desde la mirada del otro? ¿se tratan de prácticas de apariencia y utilitaristas para cubrir indicadores? Estas preguntas son espinosas, pero útiles para hacer un ejercicio reflexivo y crítico que implica poner bajo sospecha el discurso de la inclusión en el ámbito educativo. Lo anterior, para comprender que existe una relación compleja entre educación, producción y reproducción de las desigualdades sociales. Esto ayuda a entender que una política educativa con un enfoque inclusivo debe estar anclada al diseño de políticas integrales que coadyuven a la reducción de las disparidades sociales (Tenti, 2021).

Al poner bajo sospecha el discurso de la inclusión en el ámbito educativo es con la finalidad de abrir nuevos horizontes sobre la educación, esto implica realizar una crítica, que requiere de un compromiso ético-político alejado de miradas reduccionistas. Es cierto que, frente a las demandas del mundo actual en el ámbito de la

educación no es suficiente rasgarse las vestiduras con las desigualdades y la exclusión escolar, por lo que es necesario cuidarse de los discursos funcionales sobre la Inclusión educativa, es necesario indignarse (Tenti, 2021; Tubino, 2005). Para poner bajo sospecha el discurso de la Inclusión educativa es oportuno utilizar los aportes de Tubino (2005) y Walsh (2009) quienes refieren a que no es suficiente con reconocer la diversidad y la diferencia para integrar al otro, con el único propósito de cubrir con indicadores que den cuenta de las acciones que se toman para avanzar hacia una educación integral y democrática.

El exhorto de organismos internacionales para que los Estados promuevan una educación democrática y equitativa, para atender a la diversidad y confrontar las desigualdades sociales a través de la educación se ha vuelto imperante. Sin embargo, existen vacíos que son necesarios atender y pensarlos desde los propios espacios educativos y sus actores (docentes, estudiantes y tutores/padres de familia). De lo contrario, solo se trata de una perspectiva funcional de la inclusión, un término *ad hoc*. Un ejercicio cosmético que solo enuncia que es necesario un sistema educativo inclusivo para garantizar el derecho a la educación, una práctica de apariencia, una retórica de adulación que se encuentra en los discursos de equidad e igualdad. La perspectiva funcional del discurso de la Inclusión educativa se enraíza al reconocimiento y atención a la diversidad, pero “no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales” (Walsh, 2009, p. 3), no cuestiona las matrices de dominación que impone las reglas del juego y que excluye al otro. La Inclusión educativa funcional es compatible con los modelos vigentes de dominación, hace que las políticas educativas inclusivas sean vistas como acciones afirmativas y como una discriminación positiva (Tubino, 2005). Poner bajo sospecha el discurso de la inclusión en el ámbito educativo y el problema del otro en educación básica, indudablemente, es necesario colocar en el debate la formación de docentes en la Licenciatura en Inclusión educativa en las Escuelas Normales de educación superior. Lo anterior, debido a la responsabilidad que tiene el Estado en la formación de profesionales de la educación básica.

### 2.3. Inclusión y formación docente. Una revisión crítica.

Las Escuelas Normales en México han tenido un papel importante en la tarea de profesionalizar docentes de educación básica. Para Díaz-Barriga (2021), los docentes de educación básica “son con-

cebidos como agentes de cambio social, que cumplen una función social y educativa” (p. 537), relacionado principalmente con sentar las bases para la formación de nuevos sujetos políticos. En México, el Estado es el principal responsable de la formación de docentes de educación básica a través de las Escuelas Normales, instituciones de educación superior formadoras de profesionales de la educación. Esto ha convertido a la docencia en México en una profesión de Estado de carácter organizacional, que se ha fincado en un aparato burocrático estatal donde el docente se convierte en reproductor de un sistema, así como ejecutor de planes y programas (Alaníz, 2018; Cuevas-Cajiga y Moreno-Olivos, 2022; Díaz-Barriga, 2021).

El Estado es el principal responsable del desarrollo y establecimiento de planes de estudio de licenciatura para la formación de docentes en Escuelas Normales. En el Artículo 3° constitucional se expone que, “el Ejecutivo Federal determinará los principios rectores y objetivos de la educación inicial, así como los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024, p. 6). Esto se reitera en el Artículo 35 de la Ley General de Educación Superior (2021),

*Los criterios para el desarrollo institucional, regional y local, así como para la actualización de planes y programas de estudio de las escuelas normales, serán elaborados y definidos por la Secretaría y estarán sujetos a lo previsto en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, tomando en cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de docentes y de maestras y maestros en servicio (p.20).*

Para Díaz-Barriga (2021), la autonomía de estas instituciones es un tema pendiente que se necesita revisar porque involucra la regulación de diversos elementos de la vida organizacional y académica de estas instituciones de educación superior. Por ejemplo, una mayor autonomía permitiría tener control en la construcción y desarrollo de planes de estudio para una alternativa pedagógica a la altura del cambio social. Ahora, lo anterior sirve para problematizar los claroscuros de la formación docente de la licenciatura en Inclusión educativa porque al entender que es el Estado quien define los planes de estudio de las licenciaturas es necesario conocer cómo

se entiende el enfoque de la inclusión y el problema del otro. Sin embargo, dichos planes de estudio están fundamentados en decisiones políticas bajo una visión celebratoria, donde el “discurso institucionalizado de la lucha por la inclusión actúa y opera como un mecanismo de continuidad de los efectos perversos del mercado intelectual” (Ocampo, 2023, p. 181). En términos de Tubino (2005), Walsh (2009) y Tenti (2021), este discurso celebratorio no toca las causas de las asimetrías sociales y culturales, dimensiones descuidadas de la producción y reproducción de desigualdades.

Para Acle y Consejo (2019), definitivamente el modelo inclusivo es un aporte significativo para reconocer y atender a la diversidad en el aula, así como necesidades específicas educativas del estudiantado. El modelo inclusivo ha reflejado las necesidades de la formación de docentes de educación básica, especial y ahora inclusión educativa. Acle y Consejo (2019) no están convencidas de que para atender a la diversidad en el aula deba ser sustituida la licenciatura de Educación Especial por la de Inclusión educativa. Las autoras debaten que, la forma en que se propuso la licenciatura careció de consenso, tal vez ahí pudiera radicar el vacío y la falta de potencia en los procesos de formación de docentes y, por ende, en atención a la diversidad. En el 2004, se elaboró el plan de estudio de la licenciatura en Educación Especial lo cual involucró,

*una consulta nacional y, en su diseño, participaron de manera permanente y sistemática docentes de educación especial, de educación básica y normal de todo el país. Situación totalmente ausente en la propuesta presentada del plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión educativa 2018 (Acle y Consejo, 2019, p. 12).*

Frente al debate de cómo surgió la licenciatura es importante reflexionar desde qué lugar se está percibiendo al otro, al que se encuentra fuera de los márgenes, de los marcos normativos donde impera el discurso de la normalidad como parámetro y característica principal del sujeto moderno, dentro de una sociedad hegemónica que discrimina y excluye. Para Consejo (2019), el diseño del plan de estudio de la licenciatura en Inclusión educativa a pesar de su carácter inclusivo no “se vislumbra el tratamiento de la diversidad de género, ni la cultural y lingüística de los alumnos indígenas y migrantes” (p. 4). Esta crítica que hace la autora pone bajo sospecha el discurso de la diversidad y de la otredad del cual se posicio-

na el Estado para el diseño de políticas públicas educativas para el desarrollo de modelos educativos equitativos. El problema del otro es meramente discursivo, retórica cargada de acciones afirmativas y discriminación positiva.

Para López (2012), hablar de inclusión en el ámbito educativo “es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad” (pp. 131-132). Esto hace indispensable revisar las posturas filosóficas, teóricas-metodológicas en que se fundamenta el diseño del plan de estudio de la licenciatura en que se formarán futuros docentes en Inclusión educativa. Se puede argumentar que, si el discurso de la inclusión para el diseño de planes de estudio de la licenciatura en Inclusión educativa descansa en un posicionamiento acrítico la formación docente también, por lo que adolecerá de valentía moral y acción ética.

En Ocampo (2023), el imperante discurso acrítico sobre la inclusión en el ámbito educativo está anclada al interior del capitalismo hegemónico que,

*—fabrica un conjunto de ficciones políticas desde la formación del profesorado para la inclusión, al tiempo que no permiten comprender el corpus de compromisos ideológicos, políticos y epistémicos que la naturaleza del campo requiere para levantar mecanismos metodológicos que permitan comprender internamente el funcionamiento de la exclusión y de las estructuras educativas frente a dichos procesos (p. 193).*

En este breve análisis se identifica que autores/as como Ocampo (2023), Consejo (2019), Castillo (2019), Acle y Consejo (2019) y Navarrete (2019) coinciden en que el enfoque de la inclusión aplicado en el ámbito educativo está anclado en garantizar el derecho a la educación. Pero, existen contradicciones que necesitan atenderse. Por ejemplo, si el discurso de la inclusión sigue anclado a “parámetros socioculturales y los formatos del poder del capitalismo, colonialismo e imperialismo y su hegemonía” (Navarrete, 2019, p. 168), la atención a la diversidad solo será una ficción carente de crítica. Esto deja de lado las asimetrías sociales y culturales, así como las causas que originan la producción y reproducción de desigualda-



des. Donde la inclusión queda en términos de acciones afirmativas y de discriminación positiva (Tubino, 2005).

Para Torres (2023), es necesario replantearse una teórica crítica de la inclusión para contrarrestar el discurso posmoderno sobre la otredad y ese afán de incluirlos a través de ficciones políticas cargadas de acciones afirmativas y de discriminación positiva. En este discurso sobre el otro, el abyecto, aparece como alguien a quien tolerar. Y, la tolerancia “nos exime de tomar posiciones y responsabilizamos por ellas. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades” (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 10). Esto invita a repensar los procesos de formación de docente de la licenciatura en Inclusión educativa. Esto involucra entender cómo el aparato estatal mira al otro al momento del diseño de los planes de estudio de la licenciatura en Inclusión educativa. Esto significa poner bajo sospecha el discurso inclusivo de la educación, se hace necesario una crítica para no caer en ficciones que no den cuenta de aquello que genera las desigualdades sociales. De lo contrario, la formación de docentes en Inclusión educativa solo continuará reproduciendo una revolución blanda que solo toca situaciones de forma, no de fondo. Al hacer de la Inclusión educativa un enfoque utilitarista donde el otro debe agradecer las medidas compensatorias por su abyección.

### 3. Conclusiones

A partir de la revisión documental que se realizó para la elaboración de este capítulo, se puede argumentar que el programa educativo en Inclusión educativa que se imparte en las Escuelas Normales cumple con el exhorto que hacen organismos internacionales para que los Estados promuevan acciones para garantizar el derecho a la educación. Existen todavía disyuntivas sobre su posicionamiento frente a la abyección del otro, porque impera un discurso funcional para la atención a la diversidad, que no devela las matrices de dominación que oculta los efectos de las prácticas de exclusión. Sin dejar de lado que, prevalece el imperativo de entender a la inclusión como un enfoque que dirige su atención a la diversidad casi exclusivamente a la discapacidad. Pero, desde una posición acrítica, capacitista y de una pedagogía ortopédica, que construye ficciones sobre la inclusión educativa promoviendo una discriminación positiva.

Para cerrar, estas reflexiones buscan poner a debate la necesidad de (re)pensar la inclusión fuera de discursos reduccionistas, asis-

tencialistas y acríticos, donde la abyección del otro es vista como un recurso utilitarista para cubrir indicadores internacionales y nacionales sobre la atención a la diversidad. Por tal motivo, es imperante que las/los tomadores de decisiones sobre el desarrollo y diseño del plan de estudios de la licenciatura en Inclusión educativa volteen y tomen un posicionamiento crítico sobre la abyección del otro, de lo contrario, esa búsqueda del respeto y tolerancia solo servirá de investidura que solo funciona para realización de cambios en la forma, pero no en el fondo. De esta manera, este escrito busca promover una lectura crítica del discurso de la inclusión en el ámbito educativo, cuya intencionalidad es repensar los tópicos que se ven involucrados como la equidad, la igualdad, la justicia social, entre otros, para garantizar el derecho a la educación. Es necesaria una revisión crítica de la inclusión en el ámbito educativo, esto involucra entender cómo es vista la otredad, si solo como algo a tolerar sin dar cuenta de las asimetrías o como una práctica liberadora.

Esta preocupación por (re)pensar el discurso de la Inclusión educativa al interior de las Escuelas Normales es porque en estos espacios se forman profesionales de la educación, que para estos tiempos oscuros se requiere de una mirada crítica sobre la atención a la diversidad. El Estado debe replantearse los procesos de formación docente en las Escuelas Normales en torno a la Inclusión educativa, porque de carecer de una perspectiva crítica se seguirá manteniendo la insuficiencia de las normas que crean los propios sujetos para proteger a todos. La ausencia de fuentes epistemológicas críticas se pueden ver reflejadas en la formación docente en la licenciatura en Inclusión educativa que, al carecer de ellas, sus intervenciones en el aula serán vistas como una mera ejecución de actividades e instrumentos, empleados por un técnico de la educación para la producción de ficciones inclusivas educativas. Al dejar de lado, lo que acontece en el entorno educativo y que atraviesa los procesos de enseñanza individuales y colectivos, que son producto de desigualdad e injusticia en contextos socioeducativos.

### Referencias

- Acle, G. y Consejo, M. (2019). Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: una visión ecosistémica. En D. Ramos, M. Dávila, M. Sotelo, y M. Rivera (Eds.), *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad* (pp. 1–18). Pearson Educación de México.
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: De la profesionalización a la precarización. *Puntos Universitarios. Revista de Investigación*, 8(2), 49–87. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467655995005/html/>

Ávalos, G. (2016). *Ética y política para tiempos violentos*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Bayón, M., y Saraví, G. (2019). Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. *Desacatos*, 59, 8–15. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-8.pdf>

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1–22. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Nación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Nación. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES\\_200421.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf)

Camara Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Nación.

Castillo, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1–9. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>

Consejo, M. (2019). *Restablecer la Licenciatura en Educación Especial en la Formación de Docentes en las Escuelas Normales*. [https://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia2\\_d.pdf](https://comisiones.senado.gob.mx/educacion/foro2019/docs/ponencia2_d.pdf)

Cuevas-Cajiga, Y. y Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(112), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>

Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533–560.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 7, 1–3. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

Flores, L., Ojeda, J. y Mejía, S. (2023). Educación Especial: Reflexiones sobre discapacidad y abyección en el ámbito. *Revista Hojas y Hablas*, 24, 164–176. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/425/318>

Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? seguido de la cultura de sí*. Siglo XXI.

Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En *Sigmund Freud. Obras completas. Volumen XXI* (pp. 57–140). Amorrortu editores.

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62. [file:///C:/Users/Pc/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDe-Mexico-6729100 \(2\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaEnLaReformaEducativaDe-Mexico-6729100%282%29.pdf)

Hermida, S. (2021). *México, inclusión educativa sin maestros de Educación Especial y la filosofía de “hacer más con menos.”* Yo También. Discapacidad Con Todas Sus Letras. <https://www.yotambien.mx/opinion/mexico-inclusion-educativa-sin-maestros-de-educacion-especial-y-la-filosofia-de-hacer-mas-con-menos>

López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 74(26), 131–160. <https://cafe.org/wp-content/uploads/2018/02/loc81pez-melero-la-escuela-inclusiva-1.pdf>

Navarrete, M. (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 153–185. <https://core.ac.uk/download/422383928.pdf>

Niembro, C., Gutiérrez, J., Jiménez, J. y Tapia, E. (2021). La Inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43–51. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>

Ocampo, A. (2023). La producción de ficciones políticas e ideológicas en la formación de maestros para la educación inclusiva. En S. Barbato, R. Beraldo, y G. Mieto (Eds.), *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores Volume 1* (pp. 161–196). Universidade de Brasília.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.

Ortiz-González, M. del C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La Educación Especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>

Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.

Solis del Moral, S. y Tinajero, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. *Perfiles Educativos*, 44(176), 363–378. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Solis, S. y Tinajero, M. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120–136. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.

Torres, A. (2023). Hacia una teoría crítica de la inclusión. Una revisión política y filosófica de la noción de otredad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 15–38. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.553>

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural.”* <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>