

TENSIONES, CONTINUIDADES Y RUPTURAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO: HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Gabriela Begonia Naranjo Flores^{1*} 

Irving Carranza Peralta¹ 

RESUMEN: Se presenta una aproximación analítica a las tensiones, continuidades y rupturas que han configurado el sentido y alcance de la educación especial en el Sistema Educativo Mexicano, como vía para comprender su ambigüedad en el marco de las políticas de educación inclusiva de los últimos años. En el entramado analítico se muestra el parteaguas que representa la coyuntura política que se vive en México después del ascenso del primer gobierno de izquierda y sus cuestionamientos a las políticas neoliberales impulsadas en América Latina. Anclada en un nuevo proyecto de país, la reforma educativa de este gobierno, conocida como la Nueva Escuela Mexicana, se presenta como un marco disruptivo que hace necesario revisar, analizar y reorientar la educación especial desde una mirada crítica.

Palabras claves: Educación inclusiva. Discapacidad. Políticas educativas neoliberales. Sistema educativo mexicano. Nueva escuela mexicana.

TENSIONS, CONTINUITIES AND RUPTURES IN SPECIAL EDUCATION IN MEXICO: TOWARDS A CRITICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article presents an analytical approach to the tensions, continuities and ruptures that have shaped the meaning and scope of special education in the Mexican education system, as a way of understanding its ambiguity within the framework of inclusive education policies in recent years. The analytical framework shows the turning point represented by the political situation in Mexico after the rise of the first left-wing government and its questioning of the neoliberal policies promoted in Latin America. Anchored in a new national project, this government's educational reform, known as the New Mexican School, is presented as a disruptive structure that makes it necessary to review, analyze and reorient special education from a critical point of view.

Keywords: Inclusive education. Disability. Neoliberal educational policies. Mexican education system. New Mexican school.

TENSÕES, CONTINUIDADES E RUPTURAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MÉXICO: RUMO A UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

RESUMO: Este artigo apresenta uma abordagem analítica das tensões, continuidades e rupturas que moldaram o significado e o escopo da educação especial no sistema educacional mexicano, como forma de compreender sua ambigüidade na estrutura das políticas de educação inclusiva nos últimos anos. A estrutura analítica mostra o ponto de inflexão representado pela situação política no México após a ascensão do primeiro governo de esquerda e seu questionamento das políticas neoliberais promovidas na América Latina. Ancorada em um novo projeto nacional,

1. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación – Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa – Ciudad de México, México.

*Autor correspondiente: gnaranjoflores@gmail.com

Dossier organizado por: Rosalba Maria Cardoso Garcia , Débora Dainez , Kamille Vaz  e Kátia Regina Moreno Caiado 

a reforma educacional desse governo, conhecida como Nova Escola Mexicana, é apresentada como uma estrutura disruptiva que torna necessário revisar, analisar e reorientar a educação especial de um ponto de vista crítico.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência. Políticas educacionais neoliberais. Sistema educacional mexicano. Nova escola mexicana.

Introducción

La educación especial (EE) en México, al igual que en otros países, nació asociada a la atención de personas con discapacidad y así se ha mantenido, por lo menos en el imaginario colectivo. Sin embargo, a lo largo de su historia ha estado sujeta a una serie de tensiones, continuidades y rupturas alrededor de su sentido y alcance en el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Algunos de los factores que han influido en su desarrollo son: las redefiniciones filosóficas, éticas y conceptuales sobre la discapacidad y las diferencias, particularmente de aquellas que históricamente han sido invisibilizadas o marginadas; las luchas por la conquista de los derechos de los grupos que presentan estas diferencias; la conformación y expansión del SEM, entre otras cosas, en respuesta a las demandas de acceso a la educación de sectores cada vez más amplios de la población; y la creciente influencia internacional, que tomó fuerza durante más de treinta años de gobiernos neoliberales y en narrativas como la de educación inclusiva (EI).

Estas tensiones se reavivaron con el primer gobierno de izquierda en México. En diciembre de 2018, se inició la llamada Cuarta Transformación del país (la 4T), proceso que implicó un replanteamiento profundo del proyecto de nación a partir del cuestionamiento a las políticas neoliberales impulsadas por gobiernos anteriores. En la educación, se inició una reforma para dar lugar a lo que se conoce como la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una propuesta que replanteó ideas, teniendo como uno de sus referentes el reconocimiento de la diversidad de los educandos, así como las desigualdades y los procesos históricos de exclusión que muchos de ellos experimentan y que se hacen presentes en el SEM. En este contexto, se establecieron nuevas coordenadas sobre la educación mexicana, además de que la EI se colocó como uno de los criterios para orientarla. Por otro lado, la EE pareció desdibujarse, sin llegar a definirse con claridad su sentido y alcance.

Las discusiones en torno a la EE se pueden articular alrededor de dos visiones: las que buscan perpetuar la vertiente “tradicional” de la EE y las que hacen visible la implosión de este campo de la educación y su necesidad de transformarlo. La primera ve en las diferencias el problema, como anormalidades, y prevalece una obsesión por contrarrestarlas o eliminarlas. La segunda busca desmitificar “lo normal”, ubicando la pretensión de la “normalidad” como el verdadero problema y considerando la diferencia como un aspecto ontológico de todo ser humano.

Estas dos visiones conviven en el SEM y en los sistemas educativos de Latinoamérica, dando origen a políticas educativas que, en el intento de orientar la EE, han promovido, según Ocampo (2015, 2019), un *reduccionismo* –tanto en su discusión conceptual, como en su concreción– que en lugar de reconocer las diferencias las acentúa, acordona y esencializa. Es decir, limita la EE a la atención de la discapacidad, considerándola como “lo diferente”; a veces ampliándola para cubrir o “administrar” cualquier otra diferencia que se aparte de la normalidad. En esta última línea, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) ha jugado un papel esencial.

El propósito en este artículo es analizar las tensiones, continuidades y rupturas en la construcción del sentido y alcance de la EE en el SEM. Este ejercicio parte de una perspectiva crítica en educación; asumimos su carácter político y la necesidad de examinar las relaciones de poder que subyacen a las

orientaciones que el Estado le imprime, así como el papel que en ese entramado juega específicamente la EE. Desde esta postura crítica, no asumimos una conceptualización definitiva y cerrada sobre la EE, ya que es necesario continuar su revisión y discusión. Tentativamente, la asumimos como un campo de conocimiento y práctica especializada que pone en juego saberes, conocimientos y recursos metodológicos, pedagógicos y didácticos contruidos históricamente para favorecer las trayectorias educativas de estudiantes que en los entornos escolares enfrentan obstáculos para ejercer su derecho a la educación. En este sentido, asumimos que lo especial de la EE no son sus destinatarios, sino los recursos que se ponen en juego para este fin.

Asumimos también a la educación inclusiva como un proyecto ético-político, que busca reconocer y cuestionar los procesos de exclusión que terminan por minar el derecho a la educación de sectores de la población cuyas diferencias han sido inferiorizadas, discriminadas, marginadas; e infravaloradas, para promover transformaciones en los entornos educativos, de tal manera que se valoren y celebren las diferencias, que se propicie la participación de todas las personas, independientemente de sus características y condiciones de vida, y que garanticen su derecho a aprender y desarrollar al máximo sus capacidades.

Para cumplir el propósito planteado, se realiza una revisión histórica de cómo en México se configuró, primero, un subsistema paralelo de EE, para después analizar cómo en el marco de gobiernos de cuño neoliberal, se fueron transformando las políticas al respecto bajo la influencia de organismos internacionales, hasta llegar al ascenso del primer gobierno de izquierda que coloca a la EI como elemento central de su política educativa. A lo largo de este apretado recorrido histórico, se rastrean las continuidades, rupturas y tensiones que han configurado las discusiones actuales alrededor de este campo de acción educativa.

Para contextualizar el contenido de este análisis, es importante mencionar que la conformación actual del SEM es en parte reflejo de las conquistas históricas para un mayor acceso a la educación. De manera general, el SEM se conforma por tres tipos: educación básica (incluye los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria), media superior (incluye el bachillerato general y el tecnológico) y superior (incluye licenciatura y posgrado). En el tipo básico, coexisten servicios dirigidos a poblaciones específicas, como los de educación indígena, los de educación comunitaria y los de educación especial.

Los servicios de EE son, en un alto porcentaje (98.6%), de sostenimiento público, e incluyen principalmente a los Centros de Atención Múltiple (CAM) –se trata de escuelas donde estudiantes con discapacidad pueden cursar desde la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, hasta una formación para el trabajo– y a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que contribuyen con las escuelas comunes a favorecer el derecho a la educación de estudiantes con alguna discapacidad, condición mental o de desarrollo.

La conformación de un subsistema de educación especial en México

Una de las primeras tensiones que pueden ubicarse en la historia de la EE se sitúa alrededor de la idea de educabilidad: ¿una persona con discapacidad puede ser educada?, ¿puede ser educada como cualquier otra persona?, ¿qué tanto o hasta dónde puede llegar en su educación? Durante mucho tiempo sólo se les dio cuidado y asistencia básica. Cuando esta idea de educabilidad llegó a considerarse en la política educativa, se desarrollaron acciones para ofrecerles una enseñanza formal.

En México, bajo el gobierno liberal y republicano de Benito Juárez y a partir de la influencia de corrientes positivistas europeas, se fundaron las primeras instituciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad: en 1867 para sordomudos y en 1870 para ciegos (Trujillo, 2020). Si bien estas instituciones

tenían un carácter más asistencial, se comenzaron a enseñar habilidades básicas que compensaban los limitantes sensoriales, y su creación fue un momento clave para el ulterior desarrollo de la EE.

Después de la Revolución Mexicana (1910 a 1920), el Estado Mexicano consolidó un proyecto nacionalista, centralizador y modernizador que colocó a la educación como herramienta para la integración social, el desarrollo económico y la construcción de una identidad nacional. En este proceso, se buscó expandir el acceso a la educación básica, pero también se visibilizaron ciertos sectores de la población que no respondían a los parámetros establecidos por la escuela ordinaria o regular. Fue en este marco que la educación especial comenzó a representar una respuesta –en gran medida asistencial y segregadora– a aquellas diferencias que el modelo escolar dominante no lograba incorporar.

Durante las primeras décadas del siglo XX se crearon varias instituciones y escuelas para la atención de distintas discapacidades, pero no fue sino hasta 1940 que en la Ley Orgánica de Educación (México, 1940) apareció una referencia a las *Escuelas de Preparación Especial*, en que las relacionadas con personas con discapacidad se catalogaban como “de anormales físicos o mentales” (Trujillo, 2020).

En la Ley Orgánica de Educación de 1942 (México, 1942), el nombre de estas instituciones se modifica por *Escuelas de Educación Especial*, especificando que se destinaban a los retrasados mentales, enfermos, anormales, con necesidades específicas, adultos iletrados, menores en estado de peligro social o infractores de las leyes penales, adultos delincuentes, entre otros. La EE se planteó como alternativa segregada del SEM, para quienes quedaban excluidos de la educación primaria ordinaria. Además, la idea de educabilidad continuaba cuestionándose para algunas diferencias; así se advierte en el nombre de dos ramas de la formación especializada de maestros: *Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables*; y *Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos* (Trujillo, 2020).

En las décadas siguientes, la creación de más escuelas de EE puede asociarse a la expansión de la educación hacia sectores cada vez más amplios de la población, factor que hizo presente una diversidad de características de niñas y niños, varias de las cuales trastocaban el estándar de la escuela ordinaria. En las leyes de esos años, esas diferencias se catalogaban como algo anormal, incluyendo a quienes presentaban discapacidad. Su atención se realizaba desde los enfoques asistencial y terapéutico: en función del déficit del niño, se implementaba un tratamiento para normalizarlo. La deficiencia se conceptualizó como un problema situado en la persona. De esta manera, las tensiones entre normalidad y anormalidad comenzaron a mostrarse.

La EE fue creciendo de manera desarticulada de la “educación ordinaria”. En el marco de un gobierno presidencialista y autoritario, con la creación en 1971 de la Dirección General de Educación Especial –que coordinaría todas las instituciones hasta entonces dispersas– y el antecedente de la fundación en 1943 de la Normal de Especialización (para la formación de maestros), así como la promulgación en 1973 de la Ley Federal de Educación (México, 1973), se reconoció a la EE como parte del SEM, aunque con reglas paralelas de currículo e inscripción.

La incorporación de la EE al SEM se planteó como una estrategia para atender el problema que representaba el sector formado por “niños atípicos” que hasta ese año habían gravitado en su mayor parte en las escuelas regulares, agravando los índices de reprobación y deserción (México, 1973). La medida consistía en sacar de estas escuelas a quienes presentaban las mayores dificultades y enviarles a las especiales; y a quienes tenían dificultades no muy graves se les daba apoyo especializado en lo que se llamó grupos integrados, para mejorar su rendimiento.

La experiencia de grupos integrados, en 1970, se constituyó en una estrategia de integración institucional en el marco del Programa Primaria para Todos los Niños. Esto implicaba cooperación entre educación regular y especial para reducir costos y la mejorar eficiencia. La EE incorporaba a la escuela regular

recursos técnicos para atender a los reprobados y evitar su deserción; así, emerge una tensión: ¿quiénes son los destinatarios de la EE? Se consideraba no sólo a quienes presentan discapacidad, sino a todo aquel catalogado como “problema”.

En 1980, el gobierno nacionalista y populista de ese entonces emite el documento *Bases para una política de educación especial*, que plantea la incorporación del servicio de EE en las escuelas de “educación ordinaria” para integrar al niño con requerimientos especiales, denominación acordada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al declarar 1981 como el año de las personas con requerimientos especiales de educación (DEE, 1994). Los avances en las políticas desde esos organismos fueron influenciando cada vez más la definición de las políticas nacionales en educación y, en particular, en la EE. En ese documento ya se expresaba una relación entre los destinatarios de la EE y sus condiciones de marginación, también se reconocía que eran marginados de la escuela ordinaria. Sin embargo, se mantenía la idea de que las características físicas o psíquicas del niño eran las que dificultaban su avance en la escuela. Otra discusión que se fue configurando, relacionada con la mirada sobre los individuos con requerimientos especiales de educación, entre ellos los que presentan discapacidad, remite a dos posturas: quienes fijan el problema en el sujeto, ya no sólo por factores biológicos, sino también por sus condiciones de vida; y quienes señalan los problemas estructurales que condicionan sus posibilidades de participación en la escuela y su aprendizaje.

La forma en que la EE en México venía operando comenzó a ser cuestionada, al igual que el sistema educativo en general, porque cada vez demandaba mayor presupuesto al ser creciente la población que la requería; antes bien, se acusaba a maestros de canalizar a alumnos que no lo ameritaban, pues sus dificultades podían ser resueltas en la propia escuela ordinaria. Estos cuestionamientos se enmarcaron en el proceso de institucionalización de las políticas neoliberales en la educación, lo cual se reflejó en la reorganización de la educación nacional (Alcántara, 2008; Ornelas, 2007).

La EE y las políticas educativas neoliberales: agudizando tensiones

La instauración de políticas educativas neoliberales en América Latina (AL) tiene como marco las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO. Su papel fue sustancial en la definición de las agendas de los sistemas educativos desde los noventa. A partir de la crítica a sus altos costos, se planteó la redefinición de las políticas y el currículo, su propósito era vincular la educación al desarrollo económico (Beech, 2007).

Gran parte de los sistemas educativos en AL asumieron dos prioridades: la expansión de la educación escolarizada, particularmente de la educación básica –derivada del informe de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990)–; y la generación de mecanismos para *eficientizar* los sistemas educativos –que se reflejaron en la *simplificación* de las estructuras para reducir costos (Gentili, 2004; Tenti, 2021)–.

La EE, junto con otros servicios y subsistemas educativos –como la educación indígena–, también fue sometida a serios cuestionamientos, como el énfasis puesto en el déficit y la incapacidad de los sistemas educativos para satisfacer las necesidades de sus alumnos, presentar o no discapacidad. También se cuestionó que la EE fuera un sistema paralelo al regular, pues era altamente costoso.

Las discusiones evidenciaron tensiones sobre el sentido de la EE en la región. Los posicionamientos tomaron diferentes vertientes, desde aquellas surgidas en grupos de especialistas e investigadores que, en aras de la idea de eficiencia y calidad vieron en la EE un costo adicional para los sistemas educativos, además de enfatizar las cargas administrativas o burocráticas que implicaba mantenerlo; hasta grupos que, desde la

narrativa del reconocimiento, vieron el adelgazamiento de la EE como retroceso en el derecho a la educación (Florian, 2013; Juárez; Comboni; Garnique, 2010; Naranjo Flores, 2017).

Estas tensiones fueron el marco para el surgimiento de políticas de modernización, como la de integración educativa que tuvo como finalidad la focalización prioritaria de los grupos desfavorecidos, entre ellos los que presentan discapacidad; y la generación de mecanismos para su incorporación gradual a los sistemas educativos regulares, afianzando la idea de la discapacidad como lo diferente o lo que habría de ser “normalizado” (Juárez; Comboni; Garnique, 2010). Su institucionalización tomó fuerza a principios de la década de los noventa, bajo la narrativa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la publicación de las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993), en las que se destacó la responsabilidad de los gobiernos de promover la igualdad de oportunidades educativas para los grupos con discapacidad a partir de la generación de *entornos integrados*, así como de garantizar otros servicios de apoyo especializado.

La Declaración de Salamanca publicada en 1994 por la UNESCO planteó que los espacios escolares integradores reducirían los *costos* de la atención de grupos con NEE (UNESCO, 1994); propuso reestructurar la educación en general y la EE en particular, colocando criterios económicos en el centro de las decisiones educativas y pedagógicas (Naranjo Flores, 2017; Vargas, 2005). La Declaración incorporó el concepto de NEE derivado del Informe Warnock, publicado en 1978, lo que acentuó la tensión sobre quiénes son los destinatarios de la EE, ya que no sólo los niños con discapacidad podían presentarlas, sino cualquier persona en algún momento de su vida y en alguna situación particular; había un reconocimiento implícito de la diversidad de características y necesidades educativas. La idea de que las NEE son relativas y pueden depender de factores relacionados con la familia, la escuela y en general del contexto, tensionaba la vieja idea de que son propias del sujeto.

En el caso mexicano, con un gobierno francamente neoliberal y tecnocrático, las políticas impulsadas representaron el desplazamiento de la aspiración de igualdad y justicia por la de modernización y eficiencia, lo que condicionó las reformas en la educación básica (Alcántara, 2008; Carro; Lima, 2024).

En síntesis, la modernización educativa derivó en cambios estructurales cuya prioridad era la universalización de la educación básica y la reducción de sus costos mediante el adelgazamiento de la estructura educativa. Siguiendo recomendaciones internacionales, la Ley General de Educación de 1993 (México, 1993) estableció la integración educativa como política orientada a unificar la EE con la regular, en un solo sistema educativo. Esta política incorporaría a los estudiantes con NEE, con o sin discapacidad, a las escuelas ordinarias.

La EE se dividió en dos servicios, uno que ofrecía apoyo a las escuelas para la atención de estudiantes con NEE (USAER); y otro que se mantenía como escuela especializada para quienes no logran integrarse a la escuela regular (CAM). El docente de EE trabajaba en un aula de apoyo, diseñando adecuaciones –curricular, pedagógica o didáctica– de acuerdo con las necesidades del niño para que éste pudiera responder a las demandas de la escuela. Al final, se trató de una educación segregada **EN** la escuela, desde una visión *deficitaria*, de *carencia* e *incapacidad* de los estudiantes con NEE, atribuyendo el problema a quienes buscaban incorporarse, responsabilizándolos de su “fracaso”; su incorporación en el sistema educativo partía de su etiquetamiento y tendría como finalidad “normalizar” (Guzmán; Pérez, 2009).

Frente a las limitantes que implicó el proceso de integración educativa en el SEM y en buena parte de los sistemas educativos en AL, a finales de la década de los noventa surgieron distintas movilizaciones, muchas de ellas encabezadas por personas con discapacidad y organizaciones no gubernamentales, que hicieron visibles nuevas formas de invisibilización y exclusión dentro de los sistemas educativos, como el etiquetamiento y la estigmatización (Bello; Durán, 2014; Cruz; Iturbide, 2023). Esto evidenció concepciones

homogeneizantes de la escuela y la práctica pedagógica. La narrativa de la integración estableció los márgenes de “lo normal” o de lo que podría ser digerible para el sistema educativo, y lo que habría de ser excluido.

En el contexto de las movilizaciones y discusiones sobre la integración educativa, en el año 2000 la UNESCO publicó el *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, donde se destacó la relación directa que había mantenido la integración educativa con la atención diferenciada y desigual de estudiantes con NEE en gran parte de los sistemas educativos en AL (UNESCO, 2000). Así, se planteó la urgencia de transitar hacia una EI que, en contraste con la integración educativa, debería reconocer las barreras que impiden el acceso y la permanencia en los espacios escolares de aquellos grupos históricamente excluidos. Esta educación parte de una visión amplia de la diferencia y reconoce condiciones estructurales como problema central. La Declaración, surgida de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), fue otro documento clave para revisar y reorientar la EE.

En México, la idea de una EI llegó a través de los documentos de política internacional, tensionándose con la idea de la EE. En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (México, 2001) se asumió una “educación para todos”, y en especial para grupos marginados como el de discapacidad, mismos que, según el diagnóstico del documento, no habían sido suficientemente integrados. La Dirección de Educación Especial en la Ciudad de México reformuló más tarde su modelo de atención para acercarlo a los planteamientos de la EI, pero mantuvo en paralelo la necesidad de una EE; el nombre de uno de sus servicios lo hace patente: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (DEE, 2015), denominación que sustituyó al de la USAER.

Fue hasta el periodo de gobierno de 2013-2018, que la EI se estableció como una de las principales líneas de acción en la política educativa (México, 2013a). Con el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa* (México, 2013b), se fusionó el presupuesto de programas específicos dirigidos a diferentes grupos de población: indígenas, migrantes, personas con discapacidad, entre otros. La EI parecía plantearse para las “diferencias” marginadas, con lo que se buscaba dejar de mirar al estudiante con NEE con o sin discapacidad como el “problema a resolver”.

La orientación que se promovió para los servicios de EE era minimizar las barreras al aprendizaje y la participación (BAP) que los alumnos de esos grupos enfrentaban en las escuelas, en concordancia con lo formulado en el Índice de inclusión. En este periodo, continuó el predominio de una lógica neoliberal, tecnocrática y gerencial en las políticas públicas, por lo que la asunción de la EI realmente se orientó hacia la administración de las diferencias.

Un gobierno de izquierda y la reorientación de la EE: generando rupturas

Con la llegada de la izquierda al gobierno mexicano en 2018, se inició la 4T del país, un nuevo proyecto de nación que impactó el ámbito educativo, dando lugar a la NEM. La prioridad de este planteamiento fue distanciarse de las políticas neoliberales y replantear el sentido de la educación. Desde el cuestionamiento a la lógica técnico-racional en educación, se fue construyendo un posicionamiento crítico que visibiliza los procesos históricos de discriminación y exclusión que han mantenido a ciertos grupos de población sin ejercer sus derechos básicos. Sin embargo, el sentido y la finalidad de la EI no presentó cambios sustanciales.

Al igual que en décadas anteriores, el nuevo gobierno planteó el derecho a la educación como aspiración central del proyecto educativo nacional. La EI se posicionó a nivel constitucional como uno de los criterios orientadores de la educación; y en el programa educativo de gobierno se refrendó como uno de los pilares para sentar las bases de la transformación del país orientada hacia “un proyecto de nación caracterizado por un mayor bienestar de la población” (México, 2020, p. 311).

La autoridad educativa estaría obligada a garantizar el acceso a la escuela, priorizando a los grupos marginados, en particular a los pueblos indígenas y estudiantes con discapacidad. Para tal fin, el programa de gobierno presentó dos enfoques: se promovería una educación acorde a las características sociales, culturales, económicas y geográficas del SEM; y se priorizaría una EI que reconociera la diversidad de necesidades de los estudiantes, creando las condiciones para favorecer el acceso escolar de todos los grupos o sectores, independientemente de sus características o capacidades, lo que hacía necesario eliminar las BAP (México, 2020).

A la idea de focalizar las BAP, se sumó la reincorporación de planteamientos propios de la integración educativa, impulsada previamente. Por ejemplo, se señaló que para alcanzar una mayor inclusión se requerían acciones que permitieran trascender las barreras de acceso, principalmente para aquellos grupos excluidos del sistema educativo; así como avanzar en los procesos de *adaptación curricular* para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad. En la Ley General de Educación (México, 2019), en un capítulo dedicado a la EI, aparece nuevamente la tensión con la EE; se menciona la prestación de EE para apoyar educandos con discapacidad y aptitudes sobresalientes que enfrenten BAP. Así, parece que la EE forma parte de la EI, pero se delimita a poblaciones específicas. Por otro lado, se mantiene el Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), que destina recursos a la atención de estudiantes con discapacidad¹.

En tensión con lo asumido en el marco legal, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), publicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2019, señaló la importancia de reconocer los procesos de exclusión como una problemática estructural y no como una responsabilidad de los estudiantes. La EI implicaría priorizar la adecuación del SEM a las características de los estudiantes y no la adaptación de éstos al formato escolar ya establecido. La EI debería permear a todo el SEM, reconocer la diversidad y las desigualdades entre sectores, producto de procesos históricos de discriminación y exclusión.

Pese al carácter disruptivo que implicaba asumir este posicionamiento, para la concreción de la EI se consideraron líneas de acción que mantuvieron el énfasis en las poblaciones focalizadas en reformas educativas previas. En cuanto al desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo, las acciones se limitaron a promover propuestas centradas en la atención a estudiantes con discapacidad.

Fue hasta la publicación del *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (México, 2022), que la narrativa de la EI presentó una ruptura importante, al asumir un carácter decolonial. Sin embargo, en vez de plantearla como una política educativa, se definió como uno de los ejes articuladores del currículo, lo que “sugiere desarrollar procesos formativos y relaciones pedagógicas que permitan comprender, durante la educación preescolar, primaria y secundaria, la lógica colonial que opera en nuestra experiencia humana” (México, 2022, p. 93).

Este reconocimiento implica combatir los procesos de exclusión que afectan a los grupos históricamente marginados EN la educación nacional, entre ellos la población con discapacidad y repensar la EE.

Reflexiones finales: entre tensiones y rupturas

La EE en México se encuentra en un momento de necesarias redefiniciones. Son varios los factores que tensionan su lugar y sentido en el SEM, como el ascenso de un gobierno que, en su discurso, promueve inclusión, reconocimiento de la diversidad y justicia social (Mejoredu, 2022). Sin embargo, los planteamientos de la EI en AL tienen décadas y se vinculan al modelo neoliberal.

En ese marco, la EI tensionó el lugar de la EE desde una lógica técnica que administraba diferencias, invisibilizando desigualdades que han vulnerado los derechos de grupos históricamente marginados.

A la vez, los cuestionamientos, tanto en el campo conceptual como en el de la práctica en los sistemas educativos, fueron abriendo posibilidades para resignificar a la EI, así como a la EE.

La NEM plantea algunas rupturas en el modo de entender la EI, al retomar argumentaciones de posturas críticas y decoloniales. Sin embargo, este replanteamiento no acaba por clarificarse; aún se advierte la idea de lo diferente como la anormalidad a administrar y de ser posible contrarrestar o eliminar de la educación. Esto ha llevado a dar continuidad a las posturas que buscan perpetuar la vertiente tradicional de la EE y marginar la que defiende la necesidad de transformarla.

Desde una postura crítica de la EI, las diferencias se miran como inherentes a todo grupo humano, por lo que se establece una ruptura con el discurso de la anormalidad, el déficit o el problema a resolver. Lo que se cuestiona es la discriminación, inferiorización y marginación de ciertas identidades, entre ellas las relacionadas con la discapacidad, como un ejercicio de poder de grupos que se posicionan como superiores, normales, deseables. Desde ahí surgen desigualdades por revertir; no desde la adaptación de quienes las padecen, sino desde la transformación de las estructuras que amplían las brechas sociales y educativas.

En suma, la NEM visibiliza tensiones entre desigualdades y reconocimiento de diferencias. Desde la perspectiva crítica y decolonial que plantea la NEM, este reconocimiento abre la posibilidad de transformar la EE, aunque también puede vaciar la narrativa crítica de su potencial transformador, lo que requiere reflexión constante.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Contribución de los autores

Conceptualización: Flores GBN; **Metodología:** Flores GBN; Peralta IC; **Investigación:** Flores GBN; Peralta IC; **Redacción - Primer borrador:** Flores GBN; Peralta IC; **Redacción - Corrección y edición:** Flores GBN; **Supervisión:** Flores GBN; **Aprobación Final:** Flores GBN.

Declaración de disponibilidad de datos

El intercambio de datos no es aplicable.

Financiación

No se aplica.

Agradecimientos

No se aplica.

Notas

1. Ver: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-fortalecimiento-de-los-servicios-de-educacion-especial-pfsee/>

Referencias

ALCÁNTARA, A. Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 48, p. 147-165, 2008. <https://doi.org/10.35362/rie480694>

BEECH, J. La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 40, n. 1, p. 153-173, 2007.

BELLO, D.; DURÁN, C. Atender la diversidad en la educación especial. In: CÁRDENAS, A.; BARRAZA, M. (Coord.). **Agentes de la escuela ante la educación especial**: investigación en México. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2014. p. 45-60.

CARRO, A.; LIMA, J. A. Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana: referentes teóricos, técnicos e ideológicos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 29, n. 103, p. 987-1000, 2024.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). **La mejora continua de la educación**: principios, marcos de referencia y actuación. México: MEJOREDU, 2022. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>. Acceso en: 3 dez. 2024.

CRUZ, V.; ITURBIDE, F. Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. **IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH**, v. 14, 2023.

Dirección de Educación Especial (DEE). “Proyecto General para la Educación Especial en México”. **Cuadernos de integración educativa**, número 1, 1994.

Dirección de Educación Especial (DEE). **Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva**. México: DEE, 2015. Disponible en: https://apprendedigital.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2022/09/UDEEI_web.pdf. Acceso en: 24 out. 2024.

FLORIAN, L. La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 7, n. 2, p. 17-30, 2013.

GENTILI, P. Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. In: GENTILI, Pablo (Coord.). **Pedagogía de la exclusión**: crítica al neoliberalismo en educación. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004. p. 339-377.

GUZMÁN, C.; PÉREZ, G. Educar en y para la diversidad: ¿principio de desigualdad o inclusión? In: SALGADO, M.; HERNÁNDEZ, C. (Orgs.). **Educando en y para la diversidad**. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2009. p. 85-102.

JUÁREZ, J. M.; COMBONI, S.; GARNIQUE, F. De la educación especial a la educación inclusiva. **Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad**, México, v. 23, n. 62, p. 41-84, 2010.

MÉXICO. Ley Orgánica de Educación, 03 de febrero de 1940. Reglamentaria de los Artículos 3º, 27, Fracción III; 31, Fracción I; 73, Fracciones X e XXV; 123, Fracción XII Constitucionales. **Diario Oficial de la Federación**, 1940. Disponible en: <https://sidof.segob.gob.mx/notas/4508297>. Acceso en: 3 dec. 2024.

MÉXICO. Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73, fracciones X e XXV; e 123, fracción XII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. **Diario Oficial de la Federación**, 1942. Disponible en: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf. Acceso en: 3 dec. 2024.

MÉXICO. Ley Federal de Educación. **Diario Oficial de la Federación**, 1973. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf. Acceso en: 3 dec. 2024.

MÉXICO. Ley General de Educación. **Diario Oficial de la Federación**, 1993. Disponible en: <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/1993/nov031.pdf>. Acceso en: 17 oct. 2024.

MÉXICO. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, 30 de mayo de 2001. Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos - Presidencia de la República. **Diario Oficial de la Federación**, 2001. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766335&fecha=30/05/2001#gsc.tab=0. Acceso en: 10 nov. 2024.

MÉXICO. Programa Sectorial de Educación 2013-2018, 13 de diciembre de 2013. **Diario Oficial de la Federación**, 2013a. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013#gsc.tab=0. Acceso en: 10 nov. 2024.

MÉXICO. ACUERDO número 711, 28 de diciembre de 2013. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. **Diario Oficial de la Federación**, 2013b. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013#gsc.tab=0. Acceso en: 10 nov. 2024.

MÉXICO. Ley General de Educación, 30 de septiembre de 2019. Se expide la Ley General de Educación y se Abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. **Diario Oficial de la Federación**, 2019. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0. Acceso en: 10 nov. 2024.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública, 6 de julio de 2020. Programa Sectorial de Educación 2020-2024. **Diario Oficial de la Federación**, 2020. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf. Acceso en: 10 nov. 2024.

MÉXICO. ACUERDO número 14/08/22, 19 de octubre de 2022. Por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. **Diario Oficial de la Federación**, 2022. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0. Acceso en: 10 nov. 2024.

NARANJO FLORES, G. B. El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva: aproximación a partir de un estudio de caso. **CPU-e: Revista de Investigación Educativa**, Xalapa, v. 24, p. 99-122, 2017.

OCAMPO, A. Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la Educación Inclusiva. In: OCAMPO, A. (Coord.). **Los rumbos de la Educación Inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque**. Santiago: Aacademica, 2015.

OCAMPO, A. **La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la Educación inclusiva**. Santiago: Aacademica, 2019.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 1993. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>. Acceso en: 10 nov. 2024.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acceso en: 10 nov. 2024.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. Acceso en: 10 nov. 2024.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Declaração de Salamanca e Marco de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acceso en: 10 nov. 2024.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Índice de inclusão: desenvolvendo o aprendizado e a participação nas escolas**. Londres: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>. Acceso en: 10 nov. 2024.

ORNELAS, D. **Educación y neoliberalismo en México**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2007.

TENTI, E. **La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para una educación para todos**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2021.

TRUJILLO, H. **La educación especial en México: un recorrido histórico desde el ámbito normativo**. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2020.

VARGAS, N. **Política de modernización en la educación especial**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

Recibido: 13 dic. 2024

Aceptado: 25 abr. 2025

Editores Asociados:

Ana Luiza Bustamante Smolka  y Silvia Dubrovsky 