

CAPÍTULO 5

La inclusión en las instituciones educativas públicas de México: realidad, avances y limitaciones recientes

Inclusion in public educational institutions in Mexico: reality, advances and recent limitations

Miguel Ángel Medina Romero

<https://orcid.org/0000-0003-4067-2816>

Docente Investigador

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

miguel.medina.romero@umich.mx

RESUMEN

En los últimos años, varios países han logrado avances para hacer que sus sistemas educativos sean más inclusivos. Sin embargo, existen desafíos persistentes que deben abordarse desde la perspectiva de la educación inclusiva. Este estudio tuvo como objetivo explorar las barreras a la educación inclusiva tal como las perciben los docentes en México. Empleando un enfoque de investigación cualitativo y un diseño narrativo inmersivo, se recopiló datos de docentes de instituciones educativas públicas en México. Para la recopilación de datos se utilizó el método de investigación narrativa y discusiones de grupos focales. El estudio identificó los siguientes obstáculos para la implementación de la educación inclusiva: la integración de la comunidad educativa, el nivel educativo de los estudiantes, la preparación y habilidades inadecuadas para la educación inclusiva, y la resistencia a la diversidad. Para lograr la inclusión integral de los alumnos, es crucial que los educadores y administrativos escolares desarrollen una comprensión más profunda de las habilidades y necesidades únicas de cada estudiante.

Palabras clave: Limitaciones de inclusión, diversidad educativa, inclusión educativa, limitaciones a la educación.

ABSTRACT

In recent years, several countries have made progress in making their education systems more inclusive. However, there are persistent challenges that need to be addressed from the perspective of inclusive education. This study aimed to explore the barriers to inclusive education as perceived by teachers in Mexico. Using a qualitative research approach and an immersive narrative design, data was collected from teachers at public educational institutions in Mexico. The narrative research method and focus group discussions were used to collect data. The study identified the following obstacles to the implementation of inclusive education: the integration of the educational community, the educational level of students, inadequate preparation and skills for inclusive education, and resistance to diversity. To achieve comprehensive student inclusion, it is crucial that educators and school administrators develop a deeper understanding of each student's unique abilities and needs.

Keywords: Limitations of inclusion, educational diversity, educational inclusion, limitations to education.

INTRODUCCIÓN

Distintos países han logrado avances significativos en hacer las instituciones educativas más inclusivas. En el continente americano, Canadá es considerado una de las naciones más exitosas a nivel mundial en promover la educación inclusiva (Lord, 2020). Sin embargo, el progreso no ha sido consistente, y las antiguas formas de educación especial persisten en muchas naciones (Mouchritsa et al., 2022). Cada día en la escuela, miles de niños con diferentes habilidades experimentan prejuicios y aislamiento, impidiéndoles participar en el mismo entorno de aprendizaje que sus compañeros (Guenot y Jaber, 2022).

Según Brown et al., (2022), la educación inclusiva puede ser obstaculizada de diversas maneras. Estas limitaciones pueden ser físicas, técnicas, estructurales, financieras, o debido a la incapacidad de un proveedor de educación de ofrecer los ajustes necesarios de manera oportuna (Lewis y Doorlag, 1999). Pegalajar y Colmenero (2017) argumentan que diferentes barreras influyen en el cambio y la evolución hacia la educación inclusiva. Con el tiempo, se han estudiado diversas barreras, como las financieras, estructurales y pedagógicas (Jia, et al., 2022). Aunque algunas de estas limitaciones se han superado con éxito en algunas instituciones, otras barreras aún persisten, obstaculizando la inclusión educativa (Symeonidou, 2020).

Décadas de estudio sobre las limitaciones aún no han resultado en la eliminación de estos obstáculos, haciendo que la investigación en estas áreas sea vital, pertinente y necesaria (Ciuffetelli y Conversano, 2021). En México, recientemente, el Congreso Federal ha hecho ajustes a la legislación educativa con el objetivo de garantizar efectivamente un enfoque inclusivo de la educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023). Martínez (2017) asume que, aunque se están tomando medidas para promover la educación inclusiva, aún existen barreras que limitan la verdadera inclusión en las instituciones educativas.

La participación del maestro es esencial para lograr los resultados deseados en un entorno de aprendizaje inclusivo (Brown, et al., 2022). El maestro tiene una visión integral de lo que sucede con sus estudiantes, capaz de observar sus comportamientos, actividades y cómo socializan (Ginja y Chen, 2021). Aunque hay mucha evidencia que destaca varias limitaciones para la inclusión educativa, y se han implementado planes para eliminar estas limitaciones, no ha habido estudios en América Latina que aborden este problema desde la perspectiva del maestro. Por esta razón, este estudio tiene como objetivo explorar las limitaciones de la educación inclusiva desde la perspectiva de los maestros mexicanos. Los hallazgos de esta investigación son de importancia teórica, ya que revelan nuevos ángulos de este problema que no se han considerado en estudios anteriores. Además, este estudio sirve como referente para identificar estos impedimentos y desarrollar formas de reducirlos y eliminarlos.

MÉTODOS UTILIZADOS

Esta investigación se basa en un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de narrativa experiencial. El uso de esta metodología permitió una comprensión más profunda de las experiencias de los profesores con respecto a la educación inclusiva tanto en su institución actual como en las anteriores donde trabajaron (Clandinin, 2006). En esta metodología se desarrolló el método de indagación narrativa, que permitió a los participantes relatar y revivir sus experiencias. El estudio consistió en 6 grupos (instituciones educativas) compuestos por 59 profesores (entre 9 y 10 profesores para cada grupo). Las instituciones educativas pertenecen al sector público de la ciudad de México.

Se utilizó el método de grupo focal para la recopilación de datos. Para ello, se reunió a los profesores de cada institución y se realizó un grupo focal para cada grupo de participantes en diferentes momentos y lugares. El investigador principal presentó el objetivo, que era identificar las limitaciones para la educación inclusiva. El moderador hizo el siguiente planteamiento y pregunta base para guiar al grupo: en México, existe el derecho a la educación inclusiva; sin embargo, la evidencia muestra que aún no se ha logrado plenamente. Así, ¿cuáles creen que son las limitaciones u obstáculos para la inclusión educativa?

A través de esta interrogante, se realizaron más indagaciones utilizando una estrategia de arriba hacia abajo para obtener información. Se trianguló entre temas, categorías y proposiciones teóricas. Se buscó el uso de narrativas que exploran los valores centrales de los participantes como medio para obtener una comprensión más profunda del problema. Los datos se examinaron eliminando todas las fuentes, leyendo y codificando los problemas, codificando los significados relevantes para el problema como patrones y, finalmente, fusionando los códigos en temas (Creswell y Creswell, 2018).

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki. La preparación del estudio se realizó en colaboración con la dirección de cada institución, que también permitió la participación en nombre del personal. Basándose en esto, fue especialmente importante proporcionar información completa a cada participante con antelación, centrándose en el derecho al consentimiento libremente otorgado. En este trabajo, los comentarios de los participantes se hicieron anónimos en relación con sus nombres, idiomas, posiciones y otra información identificativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras la finalización del ejercicio realizado en los seis grupos, los educadores de cada grupo identifican varios obstáculos relacionados con la educación inclusiva. Un total de no menos de una veintena limitaciones fueron identificadas en todos los grupos, las cuales son prevalentes dentro de cada institución educativa. Varios factores comúnmente citados incluyeron la asignación financiera de la escuela, el respaldo insuficiente de los administradores, las actitudes desfavorables exhibidas por ciertos educadores, los recursos limitados, la formación de los profesores, el currículo y la comprensión parental inadecuada, entre otras consideraciones. Sin embargo, los seis grupos llegaron a un consenso y dedicaron una atención más sustancial a los siguientes obstáculos a la inclusión. Afirman que estos obstáculos están impidiendo actualmente el progreso de la educación inclusiva.

La primera limitante que obstaculiza el progreso en la comunidad educativa es la falta de integración. Según la perspectiva de los instructores, parece haber una falta de integración dentro de la comunidad educativa. Esto implica que hay

una falta de esfuerzos colaborativos entre padres, profesores, psicólogos, trabajadores sociales y otros interesados relevantes para promover efectivamente la inclusión educativa. Frecuentemente, los padres atribuyen la falta de inclusión de sus hijos en el aula a los instructores de la administración. Por el contrario, los profesores expresan un sentimiento similar, sosteniendo que los padres deben estar más atentos a las necesidades de sus hijos. Aunque muchas instituciones educativas hacen esfuerzos para fomentar la participación de la familia, estos a menudo no son suficientes, ya que en su mayoría depende de la comunicación electrónica, como los correos electrónicos, y no logran establecer interacciones físicas directas con los padres para abordar las necesidades individuales de sus hijos.

Según Jia et al. (2022), se argumenta que, dentro de un marco educativo inclusivo, la colaboración efectiva entre educadores especiales, educadores generales, personal de apoyo educativo especializado y otros profesionales de la educación es esencial para abordar adecuadamente las diversas necesidades de los niños. Los esfuerzos colaborativos fomentan mejores resultados educativos y un mayor compromiso entre los estudiantes de todos los orígenes. Además, la investigación académica sugiere que la presencia y la participación de los padres de niños con discapacidades contribuyen al enriquecimiento y al éxito general de una comunidad de aprendizaje (Clandinin, 2006).

Otra limitación reside en el rendimiento educativo de los estudiantes. Los valores inculcados en los individuos en su lugar de residencia sirven como un impedimento sustancial. La responsabilidad de fomentar la inclusión también recae en los propios estudiantes, ya que pueden ser ellos quienes se resisten a aceptar a sus compañeros, obstaculizando así los resultados educativos. La prevalencia actual de la intimidación en las instituciones educativas sirve como una clara indicación de la deficiencia de los estudiantes en discernimiento y empatía hacia sus compañeros de clase. Según Roberts y Webster (2022), la provisión de educación en el hogar por parte de los padres contribuye al enriquecimiento de la educación para todos los alumnos y asume un papel fundamental en la transformación de las actitudes discriminatorias (Smogorzewska, et al., 2020). La escuela primaria tiene un papel crucial en fomentar el desarrollo de las conexiones e interacciones sociales, ya que establece la plataforma inicial para la primera participación de un niño con la sociedad más amplia fuera de su unidad familiar inmediata. Según Jia et al. (2022), se ha encontrado que la educación de los alumnos en valores contribuye a una mejora en el respeto y la comprensión mutua.

Una tercera limitación se identifica en la insuficiente preparación y competencias para la implementación de la educación inclusiva. A pesar de la existencia de regulaciones relativas a la educación inclusiva en el caso de estudio, se ha encontrado que las universidades del país no están adecuadamente equipadas para implementarla de manera efectiva. Una parte significativa de estas habilidades se obtiene a través de la experiencia práctica en lugar de la adhesión a los protocolos académicos. En consecuencia, ciertos educadores carecen de los recursos necesarios para fomentar eficazmente la educación inclusiva. Los profesores pueden tener falta de confianza en su eficacia instructiva y su capacidad para acomodar a estudiantes con diversas habilidades si no poseen las habilidades y la experiencia necesarias (Brown, et al., 2022). Según Guénot et al. (2022), las circunstancias mencionadas pueden resultar en una mayor presión para que ciertos niños exploren entornos educativos alternativos, como aulas segregadas o salas de recursos.

La ausencia de información y competencias suficientes ha surgido como una barrera sistémica para la implementación exitosa de la educación inclusiva (Brown, et al., 2022; Smogorzewska, et al., 2020). Desde una perspectiva sistémica, la presencia de educadores que sostienen la creencia de que poseen conocimientos y habilidades insuficientes para enseñar eficazmente a niños diversos en aulas inclusivas representa una barrera significativa para la implementación de enfoques de educación inclusiva (Guenot, et al., 2022).

Y una cuarta limitante de la inclusión educativa se puede asociar con la resistencia a abrazar la diversidad. En México, la diversidad abarca varias dimensiones, como género, costumbres y razas, y continúa planteando un desafío importante para la sociedad. Un ejemplo del impacto negativo sobre la diversidad es la integración de los migrantes suramericanos a territorio mexicano, que altera la composición demográfica de la población mexicana. Aunque ha habido cierto nivel de aceptación a lo largo del tiempo, la diversidad sigue siendo un tema apremiante que requiere más mejoras para crear un entorno educativo más inclusivo. La falta de voluntad para acoger la diversidad a menudo pasa desapercibida en los entornos educativos, lo que lleva a la evitación, por ejemplo.

Las ideas del estudio sobre las limitaciones de la educación inclusiva son valiosas, pero se limita geográficamente a México -y a la ciudad de México-, y se centra en las perspectivas de los docentes sin validación cuantitativa. Las investigaciones futuras deberían ampliar la muestra a diferentes regiones mexicanas, incluir los puntos de vista de estudiantes y padres, y utilizar métodos cuantitativos para evaluar la prevalencia y gravedad de las barreras identificadas. Los estudios longitudinales podrían mejorar aún más nuestra comprensión del panorama cambiante de la educación inclusiva y la efectividad de las intervenciones.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación sobre las limitaciones de la educación inclusiva en México ha puesto de relieve importantes desafíos que enfrentan los educadores y las instituciones. Estos incluyen la falta de integración comunitaria, actitudes sociales hacia la diversidad, preparación inadecuada de los docentes y obstáculos culturales y basados en valores. Y tales desafíos resaltan la complejidad del tema y la necesidad de un enfoque multifacético para lograr una sólida inclusión.

Si bien este estudio ha expuesto los obstáculos a la educación inclusiva en México desde la perspectiva de los docentes, persisten algunas limitaciones teóricas y metodológicas que deben ser consideradas en una agenda de trabajo *a posteriori*. Así, para superar la limitación del enfoque centrado en los docentes, futuras investigaciones podrían incluir las perspectivas de otros actores clave en la educación inclusiva, como los estudiantes, los padres y los administradores escolares. Además, próximos análisis podrían incluir métodos cuantitativos para medir la prevalencia y la gravedad de los obstáculos, lo que podría implicar encuestas a gran escala o el uso de datos empíricos sobre la educación inclusiva en México. También, futuras investigaciones podrían incluir instituciones educativas públicas de diferentes regiones de México y con ello posibilitar una mayor generalización de los hallazgos y una visión más completa de las barreras a la educación inclusiva en todo el país. Y para abordar las limitaciones del diseño de investigación cualitativo y narrativo, futuras propuestas de estudio podrían incluir métodos de investigación cuantitativos o mixtos para hacer inferencias causales y generalizar los hallazgos a una población más amplia.

Para avanzar, la educación inclusiva debe verse como una responsabilidad colectiva, que requiere la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los formuladores de políticas y los padres. Las experiencias compartidas por los docentes son un llamado a la acción y brindan una hoja de ruta para abordar las limitaciones identificadas y fomentar una cultura de aceptación y comprensión. Esto es crucial para hacer realidad una educación inclusiva para todos los estudiantes de México -de la ciudad de México-, y más allá.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International journal of educational research*, 33(4), 325-339. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Brown, C., MacGregor, S., Flood, J., & Malin, J. (2022). Facilitating Research-Informed Educational Practice for Inclusion. Survey Findings From 147 Teachers and School Leaders in England. *Frontiers in Education* (p. 228). *Frontiers*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.890832>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). Ley General de Educación. Secretaría General y Secretaría de Asuntos Parlamentarios. Diciembre 20. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Ciuffetelli Parker, D., & Conversano, P. (2021). Narratives of Systemic Barriers and Accessibility: Poverty, Equity, Diversity, Inclusion, and the Call for a Post-Pandemic New Normal. In *Frontiers in Education* (p. 268). *Frontiers*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.704663>
- Creswell, J. y Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th edition. SAGE
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2021). Conceptualising inclusive education: the role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879958>
- Guenot, B., & Jaber, L. S. (2022). The Rise in Demand for Special Education in Ontario, Canada: A Focus on French-Language Schools. *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 44-63. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6578>
- Jia, L., Tan, R., & Santi, M. (2022). Teachers' understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International journal of inclusive education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lewis, R.B., & Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Lord, P. (2020). Access to Inclusive Education for Students with Autism: An Analysis of Canada's Compliance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 328-346. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3111871>
- Martínez Ocaña, B. (2017). La diversidad: el reto de la educación inclusiva. *Revista EDUCA UMCH*, (10), 107-116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.15>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 1510. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Education Sciences*, 12(6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>

- Parey, B. (2022). Accommodations for the inclusion of children with disabilities in regular schools in Trinidad: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*, 26(6), 559-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1701719>
- Pegalajar Palomino, M. D. C., & Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Robbins, S. H., Bucholz, J. L., Varga, M. A., & Green, K. B. (2022). Promoting inclusion in preschool with program-wide positive behaviour supports. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1666169>
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2022). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Smogorzewska, J., Szumski, G., and Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLoS One* 15:e0237524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>
- Symeonidou, S. (2022). Teacher education for inclusion and anti-oppressive curriculum development: innovative approaches informed by disability arts and narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 659-673. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711819>
- Symonds, J. (2015). *Understanding school transition: What happens to children and how to help them*. 1st ed. Routledge.
- Şimşek, Ü., & Kilkan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27-37. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.004>
- UNESCO. (2020). *Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges: The Unesco Salamanca Statement 25 Years On*.
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., and Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: learning in interactive groups. *Educ. Res.* 62, 162–180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>