



Estudiantes con discapacidad, inclusión y justicia educativa: una mirada desde los estudiantes de Licenciatura en Educación Especial

Students with Disabilities, Inclusion and Educational Justice: a Look from Special Education Undergraduate Students

Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
rodolfoc@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2561-1559>

Resumen:

El presente artículo es resultado de un estudio que pretendió dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo se están comprendiendo los principios de justicia educativa, como la igualdad y equidad? Partió de una perspectiva cualitativa cuyo interés fue dar cuenta de los discursos que estudiantes de Educación Especial habían construido sobre justicia en sus trayectorias formativas; para ello se trabajó un estudio de caso con 12 estudiantes de una escuela normal de la ciudad de Puebla, México, con quienes se realizaron dos grupos de discusión. Los resultados dan cuenta de la falta de un tipo de formación que implique una reflexión a profundidad sobre temas como la justicia social, escolar y en concreto aspectos como la inclusión, la equidad y la igualdad. Los discursos de los participantes sobre estos términos parecen estar impregnados de sentido común y no sustentados teóricamente.

Palabras clave: inclusión, justicia social, discapacidad, educación especial, equidad.

Abstract:

This paper is the result of a study that aimed to answer the question: How are principles of educational justice such as equality and equity being understood? It departed from a qualitative perspective whose interest was analyzing the discourses that special education students had built about justice during their formative careers. We worked on a case study with 12 students from a Teachers College in the city of Puebla, Mexico, by organizing two discussion groups. The results show the lack of a formation that involved an in-depth reflection on issues such as social and school justice, and specifically on aspects such as inclusion, equity and equality. The discourses of the participants about such topics seem to be impregnated of common sense and not theoretically supported.

Keywords: inclusion, social justice, disability, special education, equity.

Recibido: 27/04/2020 | **Aceptado:** 08/07/2020 | **Publicado:** 28/07/2020 | pág. 118 - 140



Estudiantes con discapacidad, inclusión y justicia educativa: una mirada desde los estudiantes de Licenciatura en Educación Especial

| Introducción

Las políticas educativas de las décadas de los años 70, han señalado reiteradamente la necesidad de transitar a estructuras escolares y educativas que permitan pensar en un horizonte de llegada donde la calidad con equidad esté presente tanto en sus procesos como en sus resultados. En México los cambios emprendidos en las últimas reformas escolares (2011 a la fecha) han estado centrados en repensar las instituciones donde se forma el ciudadano del “futuro”, y al profesional que será el encargado de materializar la política educativa en los espacios áulicos más próximos a esa ciudadanía, es decir, la lógica no sólo se ha centrado en la reconfiguración de los espacios escolares de educación obligatoria, sino además en la necesidad de formar sujetos que, a través de sus prácticas educativas, colaboren con dicha propuesta ético-política.

En términos generales, dichas reformas señalan, no sólo la necesidad de cubrir la cobertura a lo largo y ancho de los latitudes del país, sino una educación relacionada con una determinada igualdad en los resultados de aprendizaje de “todos” los estudiantes; en cierto sentido, permite pensar en un compromiso con su éxito educativo, sin importar condiciones, situaciones y problemáticas, tanto endógenas como exógenas, que puedan estar presentes en los procesos de escolarización y formación a lo largo y ancho del país.

Sin embargo, si bien dicha idea de calidad ha sido aceptada, a nivel nacional y en una gran diversidad de latitudes en el espacio global, como un lugar de “desembarco” deseable, la presencia de la diferencia, para algunos políticos, ha representado no sólo un tipo de riqueza que vale la pena rescatar y valorar, sino



también una afrenta a esos estados o mínimos de calidad (Plá, 2018). En este tenor es común encontrar algunos discursos que señalan que en la medida que la educación se ha vuelto una meta universal, al mismo tiempo los estándares de calidad se han visto comprometidos, puesto que la llegada de algunos “nuevos” estudiantes ha significado la diversificación de los ritmos e incluso de los propósitos desde los cuales se había pensado lo educativo y sus alcances, en otras palabras, la reducción de los estándares de aprendizaje y metas educativas (Rama, 2009; Plá, 2018).

Así, por ejemplo, con la inserción de estudiantes de origen indígena, en condición de pobreza, personas con discapacidad, entre muchos otros colectivos y grupos que pueden ser denominados “en situación de vulnerabilidad”, las estructuras que posiblemente por muchos años ya se habían visto como “probadas” y además validadas debido a sus resultados y a fuerza de su iteración constante, se vieron interrogadas con la presencia de más diversidad en las aulas. Diversidad que precisaba de algunas modificaciones procedimentales para poder

incorporarse exitosamente a esos espacios escolares, modificaciones que interpelaban los métodos y lógicas de enseñanza ya instaurados y supuestamente vistos como funcionales (Casanova, 2003) y al hacerlos reconfiguraban a nivel simbólico aquello que por años había sido conocida como la institución escolar, sustentada por una serie de dispositivos de enseñanza y aprendizaje que ahora parecían estar ejerciendo cierta voluntad de exclusión y discriminación (Popkewitz, 1998).

De esta forma el debate en torno a dichas adaptaciones se centró entre la posibilidad y respuesta “justa” para la diversidad de estudiantes y la reducción de los niveles de exigencia, la estandarización de los lugares de llegada y los procedimientos que debían realizarse para el logro de esta empresa, aspectos que significaban el baremo deseable en la formación y educación de cualquier ciudadano.

En este marco, el caso de los estudiantes con alguna discapacidad parece ser, en muchas instituciones, la versión límite de esta problemática, puesto que, aún



con el cambio representacional en torno a su condición de ser sujetos educables (Brognna, 2009), la sospecha de imposibilitados y sujetos considerados deficitarios, seguía circulando alrededor de su imagen como estudiantes (Victoria, 2013); imagen que ha seguido hasta nuestros días provocando debates en torno a los lugares en donde deben recibir educación y las formas en que merecen hacerlo (Toboso & Arnau, 2008). En concreto, o bien debían estar con el resto de los estudiantes, puesto que también son personas con derechos iguales a los demás, o por ser considerados “diferentes”, es la educación especial el lugar que les toca debido a que su respuesta educativa es singular y, por tanto, por voluntad de “equidad” deben tener lo que les corresponde y eso sólo puede ser encontrado en lugares *ad hoc* para ellos. En otras palabras, hoy por hoy, la inclusión de estudiantes con discapacidad parece encontrarse en una paradoja que día a día se hace más visible, por un lado, como sujetos de derecho, dichos estudiantes tienen la posibilidad, por mera justicia social, de educarse en los mismos lugares y por ende recibir la misma educación

que el resto de la población, estar sujetos a los mismos planes de estudio y contenidos curriculares, sin embargo, al mismo tiempo, requieren una respuesta equitativa, la cual, desde el sentido común construido se debe a su condición de discapacidad, por tanto, en algunos casos, la educación diferencial y segregada parece ser la que mejor responde a dicha realidad y por ende la que mayor justicia les hace a estos estudiantes. Lo anterior en el entendido que las aulas regulares no poseen ni los especialistas, ni las condiciones infraestructurales para poder dar esa respuesta de “calidad” a los estudiantes. Lo cierto es que lo conflictivo de esta situación parece encontrarse en la posibilidad de voluntad de verdad que ambas visiones poseen, lo que nos lleva irremediablemente a un espacio paradójico donde no ha sido fácil salir.

Por si lo anterior no fuera suficiente, lo dictado en el año 2018 por la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha constituido una escisión entre la educación especial y la educación regular considerada inclusiva, como lo reportó la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México:



En el comunicado No. 123/2018 de la SCJN, publicado hoy 3 de octubre, se informa la determinación de la Segunda Sala con respecto al Amparo. Sobre el derecho a la educación inclusiva, determina que “todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad pertenecen y deben integrarse al sistema educativo “general u ordinario” -sin reglas ni excepciones-, por lo que cualquier exclusión con base en esa condición resultará discriminatoria y, por ende, inconstitucional”, y sostienen que “en el Estado mexicano no se puede concebir la existencia de dos sistemas educativos: uno regular, para todos los alumnos, y otro especial, para las personas con discapacidad”. (CDHDF, 2018).

Bajo este debate, este estudio analizó los discursos de estudiantes de Educación Normal formados en la Licenciatura en Educación Especial, para poder identificar los principios desde una perspectiva de justicia, a la que responde su hacer en los espacios escolarizados y sobre todo frente a la atención de estudiantes con alguna discapacidad.

|I. Discapacidad, justicia e inclusión

Hace más de dos décadas en México el problema del binomio discapacidad-inclusión educativa inició un complejo proceso de instauración, sobre todo en lo que respecta a las traducciones que, de ambos conceptos, se tenían en el país. Por ejemplo, las políticas públicas de la época, si bien dirigieron su mirada a dicha población, el significativo discapacidad contenía una referencia basada en una visión de normalidad del cuerpo, lo cual también estaba influenciado por todo el dispositivo de higiene pública que, para esas fechas, parecía tener cierta hegemonía sobre las personas bajo esta situación (Urmeneta, 2010). Considerados como incapaces y no aptos, el lugar dispuesto para ellos fueron los espacios e instituciones segregadas, las cuales, si bien procuraron un tipo de educación para con este colectivo, en su ejercicio constituyeron una serie de diferenciaciones las cuales serían una gran barrera para la preparación académica de los estudiantes con discapacidad. Diferenciaciones que, debido a



los cambios representacionales, iniciaron un proceso y transformación simbólica (plano de los significados), donde la sospecha de escasa aplicación de un tipo de justicia social se notaba poco a poco.

En este sentido, las políticas y programas que se han implementado, desde 1995 hasta la fecha, han constituido un progreso significativo ya que, cada vez más, se han dirigido a lograr el bienestar, el respeto por los derechos y el pleno desarrollo de esta parte de la población; en efecto, reflejando los cambios experimentados en la arena internacional, junto con las recomendaciones y directrices de las organizaciones internacionales (Pérez, 2014, p. 80).

Este marco ayudó a sentar las bases de una visión de “cambio necesario”, alejándose de una mirada biomédica de la misma que señalaba su aspecto enfermizo o patológico y señalaba más bien a las cuestiones estructurales, políticas y sociales (Cuenca, 2012). Las preguntas por las

acciones dejaban de centrarse en el sujeto, en su esencia y su problema, lo cual implicaba algo relacionado con el mundo de lo privado, para dirigirse a lo público y la posible opresión social evidente (Barton, 2008) que dicho colectivo estaba viviendo al recibir un tipo de educación que, según los expertos, era la idónea para ellos, puesto que respondía a sus características personales y singulares.

Este hecho, este paso de lo privado a lo público, permitió construir un campo de visibilidad en donde se pensara, por un lado, en los factores de índole económicos, sociales, culturales e institucionales que podían estar funcionando como un obstáculo para la participación social y política de las personas con discapacidad, por otro, un tipo de condición orgánica que al no estar cumpliendo los criterios de normalidad coadyuvaba a acentuar las desigualdades e incluso a legitimar las exclusiones y segregaciones, dando como resultado procesos de estigmatización y discriminación que escasamente posibilitaban valorar estas condiciones humanas frente a los considerados normales o válidos.



En este sentido, no hay que olvidar que la condición de vulnerable, también pasaba a colocarse fuera del cuerpo de los sujetos, puesto que la sospecha de no estar esencializada o localizada sólo en algunos sujetos, hizo que la mirada se volcara hacia las complejas interacciones humanas y sociales que parecían muchas veces ser el caldo de cultivo para que la vulnerabilidad se activara.

Las personas con discapacidad, viviendo una especie de opresión social, estaban siendo vulneradas en sus derechos sociales y humanos, pero lo más peligroso representaba el *corpus* de saberes y conocimientos del ámbito médico y asistencialista que intentaban legitimar las segregaciones y exclusiones sin identificar que en dichos actos subyacían procesos intersticiales de violencia simbólica, relacional, cultural y estructural.

Un apoyo notable al cambio representacional vino a partir de las políticas públicas y educativas que en su intento por hacer visible una nueva problemática ahí donde las prácticas habían naturalizado determinados estados de realidad, signaron las formaciones discursivas

en torno al reconocimiento primario de la humanidad de dichas personas y, secundario, a la exigencia de un mínimo de justicia social (Victoria, 2013).

En este ámbito son muchas y variadas las políticas que se constituyeron, primero desde un plano internacional y después desde el mexicano, no obstante, si bien su llegada y presencia enfocaron las miradas e iniciaron un proceso de interrogación sobre las formas organizativas escolares e institucionales, su sola enunciación no ha sido suficiente para poder indicar que hoy por hoy, las personas con discapacidad estén colocadas en igualdad y equidad frente al resto de la población.

Es de reconocer que dicha problemática, es decir, la relación discapacidad - justicia educativa - inclusión, ha sido medianamente trabajada desde lo que en México se conoce como educación obligatoria. En este caso no sólo se habla de la presencia y existencia de literatura sobre el tema, sino acciones concretas que desde el plano legal se han trabajado hace más de una década. Prueba de ello es el cierre de las



instituciones de educación especial, la reconfiguración de los currícula y su alineación con los temas y contenidos que desde la escuela regular son trabajados por el grueso de la población en edad escolar.

Como ya se había mencionado, este tema ha abierto posibilidad al debate en torno de si la educación que deben recibir las personas con discapacidad debe ser en un espacio protegido y segregado o en el aula regular. Es necesario decir que las posturas no han llegado a un consenso: por un lado, están los que defienden la perspectiva especial, señalando que es necesaria, bajo una lógica de equidad, que los estudiantes con discapacidad se incorporen a las aulas especiales pues éstas son los lugares *ad hoc* para tratar sus dificultades y necesidades; por otra parte, están aquéllos que señalan el carácter discriminador de la educación especial, al colocar a los estudiantes en unos lugares de los cuales es difícil acceder a una educación universitaria.

Dicho debate entre educación especial e inclusiva es visible en algunas escuelas normales donde la necesidad

de transitar a una formación basada en una perspectiva de inclusión, posibilitó un cambio curricular como nunca antes se había visto en la historia de estas instituciones: la licenciatura en Educación Especial se transformó en Inclusión Educativa; sin embargo, aunque la mayoría de dichos centros aceptaron al cambio y hoy por hoy ya están operando, hubo algunos que se resistieron y lograron por vía política y legal, conservar su formación en educación especial.

En este marco, la pregunta que detona este trabajo tiene que ver con ¿Cómo se están traduciendo principios de justicia educativa como la igualdad y equidad? Dicha interrogante está enmarcada en el debate puesto que los partidarios de la educación especial refieren la escasa respuesta educativa que el aula regular ofrece a los estudiantes con alguna discapacidad, además de la carencia formativa de los profesores, aspecto que para su gusto es más discriminatorio. Por el otro extremo, los que se decantan por una perspectiva inclusiva señalan problemáticas en torno a la estigmatización, las bajas expectativas, el escaso éxito escolar, el empobrecimiento curricular de



las que son objeto los estudiantes que acuden todavía a las pocas instituciones de educación especial que quedan en el país.

En este sentido, el objeto de estudio de este proyecto son los principios de justicia educativa a los que responden los discursos de estudiantes de Educación Normal que cursan la Licenciatura en Educación Especial en una institución de la ciudad de Puebla.

Este trabajo se justifica desde diferentes planos, por un lado, tiene un fuerte componente político, puesto que el tema de la educación inclusiva en México, sobre todo en educación básica, ha sido materia dispuesta en las reformas educativas y políticas de las últimas décadas, concretamente del año 2011 a la fecha. Por otra parte, tiene un fuerte componente educativo, pues los hallazgos logrados pueden servir no sólo a los encargados de diseñar políticas educativas, sino también a los profesores que día a día se encuentran “conflictuados” por la forma en que se les ha encargado hacer visible una inclusión educativa.

|II. Inclusión y discapacidad: algunos estudios

En los últimos años se han construido estudios que permiten identificar determinados problemas relacionados con temas como discriminación, exclusión y violencia. Un ejemplo de ello es el trabajo de Solís (2017) donde se señala la existencia de un tipo de discriminación estructural sobre algunos grupos vulnerables (los jóvenes de origen indígena, las mujeres y las personas con discapacidad). Dicha investigación muestra la presencia de problemáticas relacionadas con un menor logro educativo, diferenciación salarial a partir de la pertenencia a una comunidad étnica y un escaso acceso al mercado laboral, entre muchas otras cuestiones que llevan a pensar que la situación de los grupos vulnerables en México no es algo que no deba preocuparnos y por ende iniciar una búsqueda de respuestas a algunas interrogantes.

En este marco los trabajos y estudios académicos no se han hecho esperar, la preocupación por las actitudes hacia la diversidad (Arias, 2019; Barrera & Luna,



2019), los temas de justicia escolar e inclusión (Morcillo, 2018), los usos de elementos curriculares y procesos de evaluación (Corredor, 2016), el ingreso de personas con discapacidad a la educación (Pérez, 2019), las formas en que las prácticas educativas se materializan como respuesta eficaz hacia la diferencia bajo una perspectiva de derechos humanos (Manghi, Saavedra & Bascuñan, 2018) es visible como tema de estudio desde varias latitudes.

Por otro lado, hay textos que apuntan a otras problemáticas que atañen de lleno el trabajo institucional y escolar, investigaciones que muestran interés tanto en los resultados de aprendizaje como en la formación de los profesores como respuesta educativa necesaria para la atención de grupos vulnerables (Aderoto, 2014; Fitch, 2003; Ferguson, 2014), aprendizajes que son posibilitados a partir de las experiencias inclusivas dentro de las escuelas. El interés también se encuentra en determinadas políticas y prácticas organizativas, lo que podría ubicarse en un meso nivel de los estudios donde se analizan los ordenamientos con base en una mirada desde los derechos humanos

y como posibilidad de producir prácticas que incluyan la diversidad y la diferencia (Kiyuba & Tukur, 2014; Mitchell, 2015; Miles & Singal, 2008; Chakraborti-Ghosh, 2017; Douglas, McLinden, Robertson, Travers & Smith, 2016).

Si bien hay una cantidad considerable de trabajos en diferentes niveles, la misma revisión permite construir algunas interrogantes que aún parecen desatendidas en este tipo de investigaciones, por ejemplo, queda en el aire ¿Cómo han sido abordados los temas de justicia social y educativa en las políticas sobre inclusión en México? ¿Cómo ha sido traducida la perspectiva de igualdad y equidad en las políticas educativas sobre inclusión en México? ¿Cómo se está formando al profesorado desde una perspectiva de justicia?

Si bien, la finalidad de ubicar las presencias de todos en los mismos espacios puede representar el lugar de llegada común de todas las políticas y prácticas, las formas en que dicho acto se debe materializar no precisan regularmente señalamientos que puedan dar cuenta de un consenso para todos



los interesados. Es decir, si bien la búsqueda del espacio escolar es una meta común para todas, las formas en que dichos espacios se deben construir y los puntos de llegada desde una perspectiva educativa que deben asumir, no han sido los mismos.

| **III. Justicia social y educativa**

La perspectiva teórica que se puede reconocer cuando se habla de justicia social proviene de varias perspectivas y visiones que bien pueden ubicarse desde la sociología política, la pedagogía crítica, la escuela democrática, los derechos humanos, el pensamiento desde el liberalismo social, por tanto, su articulación epistemológica no está resuelta *a priori*, es un trabajo que debe darse desde un tejido fino realizado por el investigador. En este sentido, la temática, por su complejidad, atrae la mirada interesada de varios posicionamientos, los cuales mientras representan encuentros conceptuales también implican posturas cuya reconciliación puede ser problemática.

Por un lado, se pueden encontrar estudios sobre el derecho a la educación (Tedesco, 2004) cuyas bases pueden verse a partir de visiones críticas como liberales; un elemento en común es la teoría de los derechos humanos, sobre todo su referencia a poner al centro a la persona y con ella su dignidad. Los estudios sobre el derecho a la educación no son del todo novedosos, por tanto, a su interior convergen una gran cantidad de explicaciones que intentan fundamentar la idea que todo sujeto debe estar educado y es obligación del Estado garantizar dicho acto. Sin embargo, los motivos y argumentos de esta acción difieren dependiendo de la óptica analítica a través de la cual se les mire; por un lado, hay perspectivas que señalan el derecho desde una perspectiva de justicia social (Nussbaum, 2012; Sen, 2000), por otro, hay aproximaciones que dan cuenta de ese mismo derecho como una forma de poder participar, de ser un sujeto político y de conocimiento (Freire, 2004).

Dentro de la primera perspectiva encontramos un tipo de dispersión, pues aunque los trabajos argumenten la posibilidad de educación como un elemento base para cumplir con



un mínimo de justicia social, dicho significativo no precisa un consenso conceptual de entrada, puesto que la justicia social puede ser entendida de diversas formas, ya sea en su forma de capacidad (Nussbaum, 2012), en una visión de distribución (Rawls, 2006) o como forma más política de reconocimiento y representación (Fraser & Honneth, 2006).

Por su parte hay aquellos estudios y perspectivas teórico-conceptuales que proponen hablar de un tipo de justicia educativa (Sánchez & Ballester, 2013), haciendo énfasis en procesos de índole escolar e institucional que deben desplegarse para poder dar una respuesta educativa exitosa a todos los estudiantes sin importar sus características personales o situaciones; en este sentido cobra relevancia hablar de inclusión educativa (Booth & Ainscow, 2000; Echeita, 2014) donde la finalidad está en la posibilidad de construir culturas y políticas que permitan convivir y participar en los mismos espacios y con la diversidad de estudiantes.

En esta línea, se puede hablar de posturas que hacen énfasis en lo

escolar, pero desde discursos de igualdad, por ejemplo, las respuestas educativas como forma de igualdad de oportunidades (Dubet, 2010). De cerca con esta perspectiva están los estudios sobre equidad educativa (Bolívar, 2005; Sánchez & Ballester, 2013) cuya mirada se posiciona en las respuestas educativas exitosas a partir del respeto a la diversidad, la igualdad de resultados educativos y la constitución de apoyos para que, desde la escuela, los estudiantes puedan potencializar todas sus capacidades.

Otra perspectiva importante para rescatar tiene que ver con los estudios y propuestas sobre vulnerabilidad, los cuales también presentan una diversidad de posturas teóricas. Estos trabajos van desde estudios influenciados por trabajos de corte feminista, posmodernos (Butler, 2002; Pié, 2015), hasta perspectivas que basan la vulnerabilidad en cuestiones estructurales (Pérez, 2014).

No obstante lo anterior, se desconoce cuál ha sido el espacio que se le ha dado a esta discusión en el plano formativo, sobre todo en la educación normal. En algunos



casos se ha realizado un cambio, en otros, se ha hecho presente una serie de resistencias que aboga por la importancia disciplinar, en este caso de la educación especial. Pero en este lugar de conflicto, escasamente se ha hecho visible el lugar que ocupa la formación para la justicia y las lecturas de esta, aspecto que cualquier institución o programa que prepara profesionales de la educación tendría que posibilitar.

|IV. Metodología

Esta investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa, pues más que un interés de realizar mediciones que den cuenta del impacto de determinados fenómenos, la mirada es comprensiva, relacionada con el reconocimiento de la subjetividad, de lo que producen las interacciones sociales, la circulación de los discursos (Foucault, 1973), los propios actos de habla, las representaciones y significados que se depositan y que sirven como ejes de acción para determinados temas, etc. La perspectiva cualitativa se distingue por permitir realizar una inmersión en planos de significado y determinadas condiciones

simbólicas, por tanto, más que posibilitar establecer relaciones de causa y efecto, muestra una visión constructiva de un fenómeno o problema (Alvarez & Gayou, 2003; Martínez, 2006).

Si bien existe una gran cantidad de instituciones formadores de profesores, en este trabajo no interesa cualquier tipo de formación disciplinar, sino aquella que está relacionada con la educación de personas con alguna discapacidad, por tanto las instituciones que pueden ser parte de este trabajo son aquellas que ofertan programas encaminados a la educación en concreto de este colectivo. Para lo anterior, el trabajo se llevó a cabo en una institución de educación normal pública de la ciudad de Puebla. El diseño responde a un estudio de caso. Los estudios de caso se interesan en los sujetos desde su singularidad, visiones que permiten aproximarse a la comprensión de determinada problemática (Stake, 2010).

En este marco la selección de los participantes respondió a un muestreo no probabilístico, por conveniencia y estratificado. Los



sujetos participantes fueron 12 estudiantes de género femenino que cursaban su último año en dicho programa.

En lo que respecta a las técnicas, se ha seleccionado el grupo de discusión el cual se trata de “un dispositivo diseñado para investigar los lugares comunes (...) que recorren la subjetividad, que es así intersubjetividad (...); la dinámica (...) articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que lo determina” (Canales & Peinado en Álvarez & Gayou, 2003, p. 130).

El desarrollo del grupo de discusión se orientó por dos instrumentos: la planeación de la sesión y la guía de conducción del grupo de discusión. Se videograbó la sesión con la autorización expresa de los participantes, siempre manteniendo su anonimato mediante el uso de códigos.

Se realizaron dos grupos de discusión con una duración promedio cada uno de dos horas y la participación de seis estudiantes en cada uno. El ejercicio giró en torno a dos momentos, en un primer

espacio, a las participantes se les entregó una hoja con el dictamen expuesto donde la Suprema Corte de Justicia declaraba a la Educación Especial como Discriminatoria y, con base en ello, se les preguntó su opinión de acuerdo con dicha resolución. En un segundo momento, se realizaron algunas preguntas que abordaban las concepciones sobre educación especial, inclusión, discapacidad y justicia. Para el caso de este escrito, sólo se presentan los resultados del primer momento señalado, el cual ha sido rescatado por igual de los dos grupos focales realizados.

|V. Primeras aproximaciones

Una de las primeras cuestiones abordadas, estuvo relacionada con la opinión sobre el señalamiento de “discriminatoria” a la educación especial y la idea que, por justicia social, las personas con discapacidad deberían estar siendo educadas en el aula regular. Cabe señalar que las respuestas de las participantes no se separaron en ningún momento de una perspectiva de justicia. Si bien, notas como la de la Suprema Corte de Justicia, colocan a la educación especial como un



espacio de discriminación, el discurso emitido estuvo colmado de elementos sobre lo que deben o no “recibir”, educativamente hablando, las personas con discapacidad, de acuerdo con un principio de justicia que ha sido construido por las estudiantes. Sin embargo, dicho posicionamiento representa un espacio de saber sobre el otro, en este caso, sobre las propias personas con discapacidad, cuya necesidad de ser “conducidas”, permite a los “profesionales” determinar lo que “necesitan”. Lo anterior es visible en los siguientes comentarios:

ENEE5. “Pienso que sí debe haber inclusión, pero lo que yo he visto en las prácticas, hay muchos niños que por su condición no pueden estar en el aula regular, no sé, pienso que para una profesora de educación regular sería muy difícil atenderlos, pues ellos requieren una atención personal”.

ENEE11. “No podemos juzgar o decir que es discriminatorio todo se basa en la preparación que tenga el docente que está frente a los alumnos. Nosotros hemos tenidos casos

que son muy fuertes, lo cual necesita un conocimiento de la discapacidad. Como seres humanos estamos predeterminados a juzgar las condiciones. El estar frente a estudiantes con discapacidad es muy impactante por tanto debes tener una base, es decir, una preparación especial para atender a estas personas”.

ENEE10. “Cada sistema educativo tiene una finalidad, y la finalidad de la educación especial es hacer que las personas con discapacidad puedan incluirse a la sociedad tomando en cuenta sus cualidades, separando a la persona y su déficit, es decir, se pueden vincular las personas con discapacidad, pero creo que no se pueden trasladar a otros espacios debido a las deficiencias que tienen”.

En cierto sentido, los discursos anteriores no sólo disponen de una idea de equidad como el merecimiento de algo de acuerdo a una condición personal, sino también apuntan a elementos más estructurales y simbólicos



relacionados con la justicia social, como por ejemplo, la calidad del vida, el bienestar, la participación, etc., los cuales forman parte del kit discursivo de perspectivas como la propia educación inclusiva. La cuestión aquí es que para las participantes, la educación especial (no tanto como saber especializado, sino además como espacio de atención) es un lugar que es capaz de darles a algunos estudiantes con discapacidad las herramientas para que puedan participar en una vida futura, y así transitar a esa vida adulta del trabajo (lo cual implica un derecho humano).

ENEE3. “No es como tal una exclusión de la educación especial y la regular, lo que se busca es que todos tengan una calidad de vida mejor, si tú incluyes a un niño con una discapacidad severa sería imposible darle la atención o esa calidad de vida que se busca”.

ENEE6. “En un CAM lo que hacen es prepararlos para la vida por tanto no se puede hablar de discriminación, en cambio en una escuela regular no los preparan para la vida

porque lo que hacen es darles solo conocimientos. En el CAM es más para su bienestar propio, el hecho de que puedan hacer algo más el día de mañana, por ejemplo, en un trabajo, o en su casa”.

Es visible una idea de igualdad y equidad que ha sido construida a partir de las experiencias prácticas y discursivas de las estudiantes, con lo anterior se podría decir que se ha hecho presente en su formación una perspectiva de justicia social y educativa. Sin embargo, la equidad ha sido entendida como una cuestión redistributiva o distributiva de los recursos, en este caso, de las atenciones que requieren los individuos y no, por ejemplo, como algo que esté relacionado fuertemente con la igualdad o incluso con el reconocimiento de las identidades y subjetividades.

La discusión que es posible ubicar tiene que ver con una perspectiva teórica acerca del binomio igualdad- equidad; lo que las ideas de los participantes muestran, es la presencia de dispersión simbólica que se hace visible en una gran cantidad de significaciones y usos en el plano



escolar; posicionando al emisor del discurso de justicia (en este caso el estudiante de licenciatura que se está formando para ser profesor), del lado del saber verdadero y de lo auténticamente justo, haciendo un uso indiscriminado de las categorías o valores supuestamente “inclusivos”. Ejemplo de lo anterior es visible en los siguientes comentarios.

ENEE11. “Pareciera que la solución absoluta es que exista una educación inclusiva, sin embargo, lo anterior no nos habla de una educación equitativa sino meramente igualitaria. Es algo bastante utópico, lo que la inclusión dice, pues hay que ser conscientes de la realidad educativa, pues en un aula regular la realidad es que no hay las condiciones para la atención de algunas personas con discapacidad”.

ENEE12. “Considero que la nota de la Suprema Corte es algo como muy fácil de decir, pero lejano a la realidad, hoy en día sabemos que en un aula regular no se las da la atención ni a los 28 niños sin discapacidad en

una escuela pública. Por tanto, es complicado ver que quieren unir regular con especial, cuando ya es difícil dar una atención personal entonces mucho menos cuando tienes a otros alumnos. Considero que la capacitación de los profesores regulares es mínima”.

ENEE3. “También es necesario que esté presente en la escuela regular otra persona con los conocimientos para atender a los estudiantes con discapacidad, pues de lo contrario ahí sí sería discriminatorio pues no estarías atendiendo las necesidades de cada uno sobre todo las especiales”.

A partir de las ideas de las participantes, parece haber un cierto consenso y aceptación con la finalidad de realizar un ejercicio de inclusión, el cual es “justo” para los estudiantes y las personas con discapacidad, sin embargo, dicho ejercicio, sobre todo en el plano educativo, posee algunas condiciones mínimas de realización. Por ejemplo, una de ellas tiene que ver con la preparación de los



profesores, los cuales no sólo deben poseer conocimientos pedagógicos, sino también disciplinares en torno a la discapacidad. Por otra parte, parece recrudecerse la escisión entre educación especial e inclusiva, apareciendo casi como antagónica con escasa posibilidad dialógica; puesto que el principio de equidad no sólo “acompaña” al de igualdad e inclusión, sino que, discursivamente, ha sido colocado por las estudiantes como un punto nodal que articula todos los demás. En este marco, incluso la equidad (como distribución) parece ser contraria a la igualdad sin que medien entre ellas algunos elementos que estén íntimamente relacionados o que existan espacios comunicantes entre los mismos.

En concreto, según las participantes, en la medida que se cumpla un criterio de equidad, se hace una “verdadera” justicia, principio que depende todavía de la capacidad y el cuerpo de la persona con discapacidad, y en el grado de conocimientos que los profesores pueden tener sobre la misma; permitiendo pensar que incluso si lo anterior no se cumple, entonces

sí se estaría frente a una “auténtica” discriminación.

| VI. *Discusión: a modo de cierre*

Como se ha podido observar, hablar de justicia social, educativa e inclusión, implica una mirada a esa complejidad de significados y perspectivas teóricas que circulan constantemente en su mismo acto de nominación. Si bien se han realizado estudios sobre la importancia de la inclusión de personas con discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos, no se ha emplazado una discusión seria sobre estos temas (justicia social, educativa, equidad, igualdad), lo cual ha traído consigo el uso indiscriminado y escasamente reflexivo de estos significantes.

Como pudimos ver en este texto, hablar de equidad o igualdad implica también todo un “mar” de elementos que se hacen presentes en su enunciación y uso, visibilizando una serie de posiciones que muchas veces no son concordantes o convergentes entre sí, lo que hace imperativo un ejercicio de reflexión crítica sobre los mismos.



En la discusión en torno al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, se han manifestado una serie de principios de por medio, visiones que tienen que ver con relaciones de poder entre disciplinas y con representaciones compartidas que parecen circular hegemónicamente en los discursos educativos y escolares. Si queremos hablar de formación para la justicia social, hace falta mucho camino por recorrer, sobre todo en lo que respecta a la comprensión reflexiva de este campo discursivo complejo.

Lo que este trabajo ha permitido, de primera entrada, es evidenciar que las discusiones sobre justicia, inclusión y equidad, no han sido realizadas profundamente al interior de las escuelas formadoras de docentes, incluso de aquellos

programas que están encargados, como ya han mencionado las participantes, de contribuir con el bienestar y calidad de vida de las personas con discapacidad. Lo paradójico en este punto es que los discursos expresados por las participantes poseen un grado de razón, puesto que las problemáticas y lógicas que han dispuesto y han sido construidas como “sus” discursos de justicia, responden a experiencias personales. No obstante, se presencia la necesidad de constituir espacios verdaderamente reflexivos y no prescriptivos sobre estos temas. Sobre todo, es identificable el sentido común que ha condicionado también las formas en que se ha visibilizado este problema y, sobre todo, sus posibles soluciones. No hay que olvidar que “el camino al infierno está empedrado de buenas intenciones”.



| **Referencias**

- Aderoto, R. (2014). Inclusive Education in Nigeria – A myth or reality? *Creative Education*, 5, 177-178.
- Álvarez, J. & Gayou, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barrera, M. & de Luna, L. (2019). Actitudes de alumnos hacia personas con discapacidad en el Centro Universitario del Sur. *Enseñanza e investigación en psicología*, Número especial, 65-78.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE.
- Brogna, P. (2009). “Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes”, en P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp.157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. México: Paidós.
- Casanova, M. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista Iberoamericana de educación*, 31, 121- 143.
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en contexto*, 2(3), 56-78.



Chakraborti-Ghosh, S. (2017). Inclusive education in India: a Developmental Milestone from Segregation to Inclusion. *Journal of Educational System*, 1(1), 53-62.

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2018). *Comunicado sobre la determinación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en relación al Amparo 714/2017 contra la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición de Espectro Autista y la Ley General de Educación*. Recuperado de: shorturl.at/bhlCM

Cuenca, P. (2012). Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos. *Revista de estudios políticos*, 158, 103-137.

Douglas, G, McLinden, M., Robertson, J. Travers & Smith, E. (2016). Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: comparison of three country case studies through and inclusive assessment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 98-121.

Dubet, F. (2010). *Repensar la Justicia Social*. México: Siglo XXI.

Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Fitch, F. (2003). Inclusión, Exclusion and Ideology: Special Education Students Changing Sense of Self. *The Urban Review*, 35(3), 233-249.

Ferguson, G. (2014). *Including Children with Disabilities in Mainstream Education: A Exploration of the Challenges and Considerations for Parents and Primary School Teachers*. (Tesis de maestría inédita). Department of Social Sciences, Dublin Institute of Technology. Recuperado de <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=aaschssldis>

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. México: Fábula Túsquets.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.



- Fraser, N. & y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Manghi, D., Saavedra, C. & Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación Pública: Inclusión más allá de las contradicciones. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Miles, S. & Singal, N. (2008). The Education for All and Inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*. Recuperado de <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/miles-IJIE-MilesandSingal-resubmission.pdf>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi- faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30.
- Morcillo, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 6(1), 37-54.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Kiyuba, J. & Tukur, S. (2014). Challenges of Providing Special Education to Children with Disabilities: View of Teachers and Education Officials. (Tesis de licenciatura inédita). University of Gavle, Suecia. Recuperado de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:764634/FULLTEXT01.pdf>
- Pérez, J. (2014). Can Mexico Achieve an Inclusive Education?: An Analysis of Higher Education Policies of Recent Decades. *American International Journal of Social Science*, 3(6), 77-84.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades mexicanas. *Revista Innovación Educativa*, 19(79), 145-170.



- Pié, A. (2015). *Por una corporeidad postmoderna: Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: UOC.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad*. Ciudad de México: UNAM.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, 55, 14- 20.
- Solís. P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. Ciudad de México: CONAPRED.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Rawls J. (2006). *Teoría de la justicia* (6ª reimpresión). Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.
- Toboso, M. & Arnau, S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Aracuaría: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 64-94.
- Urmeneta, X. (2010). Discapacidad y Derechos Humanos. *Norte de Salud Mental*, 8(38), 65-74.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 138, 1093-1109.